



ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

Fermentario N. 9, Vol. 2 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

A LITERATURA INFANTIL DIALÓGICA: promoção de experiências sensíveis e filosóficas

Simone Alves Pedersen¹
Jussara Cristina Barboza Tortella²

Resumo

A literatura infantil tem sido objeto de muitas pesquisas e a sua interdisciplinaridade tem gerado interesse em diversas áreas. Entendemos a literatura como disparadora de experiências sensíveis que promovam dialogicamente a reflexão crítica e filosófica. Buscamos práticas pedagógicas que promovam a desfragmentação dos saberes, levando o leitor a buscar um entendimento profundo e rizomático do mundo através da leitura. Pesquisamos experiências estético-artísticas que afetem docentes e discentes, que apresentem condições para um conhecer coletivo e transformador, horizontal e livre de ciclos etários. Na busca desse diálogo, trazemos nesse artigo uma reflexão sobre a importância da Arte, da Literatura e da Educação à luz da teoria sociocognitiva e da capacidade humana de ser agente, de transformar e ser transformado pelo meio. Mapeamos estratégias de leitura internacionais e nacionais e aqui

¹ Simone Alves Pedersen é mestrandia em Educação na Pontifícia Universidade de Católica de Campinas, especializando-se em Psicologia da Educação pela UNICAMP, bacharel em Direito e escritora.

² Jussara Cristina Barboza Tortella é doutora em Educação e docente na Pontifícia Universidade de Campinas, docente da graduação e pós-graduação, e pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Minho, Portugal.

destacamos o *Close Reading* como possibilidade de compreensão dos discursos e das camadas do texto e promoção de práticas dialógicas. Por fim, destacamos algumas reflexões sobre a literatura infantil na formação inicial e continuada de professores, visto que docentes também são beneficiados por experiências estéticas e sem experiências próprias, difícil será que delas se apropriem.

Palavras-chave: Literatura Infantil, *Close Reading*, Leitura Filosófica.

Abstract

Children's literature has been the subject of much research and its interdisciplinary approach has generated interest in several areas. We understand literature as the trigger to sensitive experiences that dialogically promote critical and philosophical reflections. We seek pedagogical practices that promote the defragmentation of knowledge, leading the reader to seek a deep and rhizomatic understanding of the world through reading. We research aesthetic and artistic experiences that affect teachers and students showing conditions for a collective and transforming knowledge, horizontal and free from age cycles. In pursuit of this dialogue, we bring in this article reflections on the importance of Art, Literature and Education with support of socio-cognitive theory and the human ability to be an agent, to transform and be transformed by the social environment. We mapped international and national reading strategies and here we highlight the *Close Reading* as a mean to understand the speeches and text layers and promotion of dialogical practices. Finally, we highlight some thoughts about children's literature in the initial and continued education of teachers, as teachers are also benefited by aesthetic experiences and without having their own experiences, will be difficult for the teachers to explore them.

Keywords: Children's Literature, *Close Reading*, Philosophical Reading.

Introdução

Esse artigo não busca respostas absolutas para os atuais problemas da Educação, como o desinteresse dos alunos pelo aprender e baixa compreensão leitura e falta de fruição estética literária. Apresentamos aqui, todavia, um tema para discussão de prática pedagógica que foi escolhida pelos Estados Unidos em 2009, como base do núcleo comum de uma reforma educacional que tem como objetivo maior, através da leitura meticulosa, desenvolver o pensamento crítico. Entendemos que nesse processo, a arte é fundamental para não só engajar os alunos, como também através da experiência sensível, levá-los a questionar o mundo como um sistema complexo e inacabado, além de sua própria capacidade vital e transformadora.

O aluno criança tem o direito de ser exposto ao que há de melhor em termos de artes, para que se desenvolva sem padronização estética de baixo poder afetivo. Acima de tudo, o aluno tem o direito de ter acesso às experiências que potencializem a sua singularidade.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios(KOHAN, 2004: n.p.).

Pablo Neruda (1904-1973), poeta chileno, ao aventurar-se pelo mundo infanto-juvenil, trouxe inquietações sobre a Infância e a Poesia. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1971 por sua arte sensível e alta qualidade estética. No **Livro das Perguntas**, ele caminha entre dúvidas e incertezas, e nunca responde. Essa postura de perguntar e não impor respostas trancadas é a postura que entendemos ser adequada aos professores – e a todas as pessoas.

Se considerarmos que as sociedades estão em transformação, com uma rapidez nunca antes ocorrida na história da humanidade, e sem nos aprofundarmos na história do mundo, ao olhar apenas para os últimos 50 anos, nos depararemos com o período da Ditadura Militar, que até há 30 anos ainda era realidade no Brasil. Muitos professores de hoje passaram pelas mudanças na Educação Brasileira desde a tradicional, a tecnicista, a Nova Escola, a histórico-crítica e a libertadora. Na docência, os modelos se perpetuaram enquanto os nomes mudavam. Muitos educadores não estão familiarizados com a Arte e promovem práticas que chamam de artísticas, mesmo que não cheguem a força vital humana de seus alunos. A Literatura foi fortemente censurada em nossa história, assim como o falar e todo tipo de comunicação em busca de impedir o livre pensar. Nossos professores não podem ser adultos sem infância. A infância não pode ser determinada por Chronos. O homem não é um organismo vivo que só atinge o próximo estágio se extingue o anterior. O homem precisa permitir-se ser interdisciplinar, complexo, desfragmentado, onde atravessam sua vitalidade as forças da infância, da adolescência e da maturidade, sem determinismos nem

sentenças. Não se abre mão de alguns sentidos para poder acessar outros. A educação deve acessar nossos sentidos simultaneamente, provocando desejos e seguindo desejos com respeito às singularidades. Um homem que aprende nada sabe se não conhecer a si mesmo e tentar entender sua vitalidade e necessidades atávicas. Neruda era poeta. E a poesia filosófica nos comove e move:

Onde está o menino que eu fui?
Está dentro de mim ou se foi?
Sabe que jamais o quis
E que tampouco me queria?
Por que andamos tanto tempo
Crescendo para nos separarmos?
Por que não morremos os dois
Quando minha infância morreu?
E se minha alma se foi
Por que me segue o esqueleto?
(NERUDA, 2008: p. VLIV)

A Literatura Infantil em nosso país surge, timidamente, em um contexto de limitações políticas, iniciando com um grande apelo moralizante. Usada como ferramenta de transmissão de saberes, serve de pretexto, de pílula silenciosa – ao contrário da pílula falante de Lobato. É o remédio com gosto de morango, que, ao mesmo tempo em que o adulto oferece como doce, a criança engole e sente que não é saboroso, muito menos cria o interesse em uma nova dosagem. E a criança passa a dizer que não gosta de remédio e, de tanto tomar remédio com gosto ruim de morango, passa a dizer que não gosta mais de morangos. Ou a criança acredita que não existem morangos realmente doces.

Esta inflexão permite pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, permitiram o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010: p. 42)

Olhando o perfil econômico da sociedade nesses últimos 50 anos, percebemos que houve uma melhora significativa, recentemente. No século passado – mas não distante –, poucas escolas tinham biblioteca escolar ou livros

infantis. Vivemos um período de transição. O governo fez investimentos maciços e, através do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), enviou livros – inclusive de literatura infantil – nos últimos anos, para todo o país.

Hoje, passamos por um período de incertezas. Com os cortes orçamentários do governo, o PNBE está em risco. Os programas de aquisição de livros por parte do Governo Federal começaram em 1960, e foram se aprimorando com o passar dos anos. Primeiro focados nos didáticos, e aos poucos abrindo espaço para os paradidáticos, até chegarmos aos livros literários. A qualidade do material selecionado é inquestionável. Livros analisados por pareceristas anônimos (somente até a divulgação dos selecionados) de todo o país, das mais renomadas universidades, produziram as listas finais depois de centenas – ou milhares – de rejeitados.

Nem sempre foi assim. Na época das primeiras compras, as comissões que escolhiam os títulos não tinham critérios claros e a corrupção era comum, como afirma Felipe Lindoso, jornalista, editor e consultor de políticas públicas para o livro e a leitura, em recente entrevista para o *Publishnews*. Houve uma evolução nos programas, que deixaram de selecionar livros inadequados e passaram a focar na formação do leitor desde o Ensino Infantil, partindo do princípio de que se não houver fruição na leitura, o aluno não vai se tornar leitor, e a escola é um local que oferece condições para o relacionamento leitor-literatura. Os títulos inadequados aos quais nos referimos eram, exemplificando, as obras de Padre Vieira, que não obstante a sua alta qualidade literária e filosófica, não eram leituras para leitores iniciantes ou em processo.

Nesse movimento vertical, um adulto sempre escolhe o que a criança deve ler, fazer, como deve brincar, e o que deve pensar. Quais assuntos pode discutir. E perpetuasse uma resistência por parte dos educandos que apresentam desinteresse e desengajamento. A Dra. Liselotte Olssen, da Suécia, promove a reflexão abaixo que é a base de nossas reflexões. Aceitar que não há um padrão, que não há verdade absoluta, que não há pesquisa e avanço acadêmico se não resistirmos aos moldes aos quais fomos submetidos. Os docentes precisam de autorreflexão. A Literatura é um disparador eficaz de autorreflexão.

O conhecimento é visto como um aspecto definitivo e permanente, intimamente ligado a verdade, boa vontade, senso comum, reconhecimento e representação. Quando o significado é

considerado pré-existente, problemas já são prefixados às soluções correspondentes, e tudo se move na direção de encontrar, padronizar (e banalizar) métodos com o objetivo de efetivamente alcançar a meta; conhecimento definitivo, permanente. Essa lógica parece ser apropriada quando falamos de alunos individuais ou práticas completas (OLSSON, 2012: p. 92) (tradução livre)³

A Arte tem que ser promovida nas escolas pedagógicas e de formação continuada, para que sensibilizado possa o professor sensibilizar. O homem que tem contato com a Arte desde o berço, amplia seus horizontes, aprende que a vida se entrelaça, que nada é fragmentado ou estático. Com o passar dos anos, o aluno se emociona com Padre Vieira porque ele o sente e compreende. Não existe compreensão sem que haja comunhão. Não existe contraponto sem que haja apropriação de saberes e opiniões múltiplas e consistentes. A Literatura é uma das ferramentas que pode promover o aprender, sensibilizando o leitor e o levando a dialogicamente refletir sobre o mundo e suas incertezas.

Vemos que a Literatura Infantil que desperta o interesse do aluno é uma ferramenta de múltiplos ganhos: o aluno que lê mais, entende melhor o que lê, capacitando-o a refletir sobre o que lê; o aluno que lê mais, escreve melhor pelos mesmos motivos; o aluno que lê e escreve melhor, tem mais recursos para entender todas as disciplinas; o aluno que se comunica melhor, tem mais recursos para se relacionar com outras pessoas; e o aluno que lê literatura, amplia todos os seus sentidos, exercita a criatividade, a flexibilidade, entra em contato com outras culturas, outras formas de pensar, aprende o mais importante no processo de escolarização: fazer perguntas mesmo que nem todas tenham – uma única – resposta.

Nesse movimento rizomático, desde a infância, promove-se uma desrobotização das crianças, permitindo que elas acessem a vitalidade e força artística que existe dentro de cada um de nós, seja como prática para fora ou prática para dentro. Pois a Arte que se produz transforma que a produz e a arte que outros produzem nos transforma ao termos com ela contato.

³ Knowledge is seen as a permanent and stable feature intimately connected to truth, good will, common sense, recognition and representation. When meaning is taken for granted as pre-given, problems already preset with corresponding solutions, everything turns around finding, standardizing (and trivializing) method in order to effectively reach the goal; stable, permanent knowledge. This logic seems to be at work whether we speak of individual learners or entire practices. (OLSSON, 2012: p. 92)

Contudo, não basta ser um leitor funcional. É necessário que se leia com os sentidos todos, com capacidade crítica, com dúvidas, com esperanças. Um leitor passivo é uma fina camada de gelo que não suporta os invernos da vida e evita os perigos e os desafios, sempre a ficar na marginalidade do firme e sólido terreno onde tudo é conhecido e previsível, nada é líquido e nada se transforma rapidamente como a água. É preciso ter coragem para entrar em um lago gelado, é preciso ter coragem para mudar seus caminhos, e quando muitos mudam seus caminhos juntos, a sociedade se transforma coletivamente e cada ser se transforma singularmente.

Nesse sentido, buscamos a essência da compreensão leitora pelos pequenos leitores e as estratégias de leitura que possibilitem a promoção da autorregulação em direção da formação de alunos autônomos. Assim, neste artigo, com base em uma revisão bibliográfica nacional e internacional que relaciona as estratégias de leitura com a autorregulação, apresentamos uma análise do procedimento *Close Reading*, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva.

Literatura e a Teoria Social Cognitiva

Escolhemos a Teoria Social Cognitiva (TSC) para entender quais estratégias de natureza metacognitiva alunos utilizam quando entram em contato com a literatura e como essas contribuem para a construção de alunos autônomos e autorreguladores. Um dos constructos ligados à autorregulação é o da autoeficácia, que ressalta a importância das experiências positivas para as aprendizagens – e a leitura é uma experiência muito presente durante toda a vida escolar – na sala de aula e fora dela. A arte é prazerosa. A liberdade de escolher o que se lê aumenta a autoeficácia, o autoconceito e a motivação, levando o leitor a buscar sempre novos desafios literários, novos autores, novas sensações e novas reflexões.

A Educação é a ferramenta que promove abalos em nossos saberes e a Literatura como veículo de transporte de opiniões diversas, discursos de diferentes vozes, é um potencializador da nossa capacidade crítica e reflexiva. Salvo, contudo, se for premeditadamente restrita a discursos interesseiros e dogmatizadores. Uma vez que o leitor aprende que nem tudo que o afeta , o

sensibiliza, ou o alcança é absoluta verdade, ele está pronto para lidar com todos os discursos que encontrará em sua vida, em todas as esferas.

O indivíduo tem possibilidade de intervir em seu ambiente, alterando-o e sendo por ele alterado, já que, segundo a visão sócio cognitiva, os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem. Por meio de um movimento dinâmico e bidirecional entre indivíduo e meio social, forma-se a individualidade e a dualidade das pessoas. Nessas trocas sujeito-meio, a Teoria social Cognitiva descreve a agência humana como explicação do papel produtor do indivíduo na sua relação com o meio ambiente. (AZZI,2014: p.29)

Partimos da crença de que a Literatura Infantil não é uma literatura menor, assim como a criança não é uma pessoa menor, e que a aquisição da competência leitora e escritora desempenha forte papel na socialização da criança desde pequena. Sabemos que vivemos tempos de transição tecnológica e que os conhecimentos são acessados em segundos. cremos, porém, que a competência leitora vai além de decifrar códigos e ler superficialmente. Nosso empenho é no sentido de estudar estratégias que possibilitem o maior aprofundamento possível da compreensão leitora do aluno, enriquecendo seu conhecimento e desenvolvendo seu pensar. Queremos capacitá-lo a não ter apenas acesso aos textos e informações, mas a apropriar-se do que lê, com vistas a ser transformado como ser humano.

O modelo cultural e educativo que prevalece nas sociedades ocidentais atuais, segundo Guimeno-Sacristán (2008), é orientado para a busca da formação humana. Decorre dessa meta a busca de as diferentes agências sociais, especialmente as escolares, prepararem adequadamente os indivíduos para ler e escrever que está armazenado na escrita, além de os capacitarem para que possam ter acesso aos diferentes suportes nos quais os conhecimentos anteriores e os contemporâneos estejam veiculados. (GIMENEZ & PULLIN, 2010: p. 112)

A apropriação dos conhecimentos pode liberar as pessoas do determinismo preconizado pela vida em sociedade. Há que se considerar, ainda, que a criança não é propriedade de adultos, a ser moldada conforme seus desejos e expectativas. A criança não é objeto de depósito de saberes selecionados e determinados por adultos. A criança é uma pessoa humana em

processo de desenvolvimento, que tem ideias próprias, e o primeiro passo para transformar nossa educação é deixarmos o modelo autoritário e vertical do passado. As crianças são pessoas ativas, agente no processo de aprendizagem escolar e na sua vida. No livro **Casa das estrelas**, de Javier Naranjo, professor que durante muitos anos coletou vozes de seus alunos e as registrou, crianças livres falam o que pensam. E assim ele compartilhou com o mundo frases como a de M.J.G., de 8 anos: “Professor é uma pessoa que não se cansa de copiar”. (NARANJO, 2013: p. 99)

Buscamos alcançar práticas pedagógicas que tornem a sala de aula um local aprazível e uma escola que promova o sentimento de pertença dos alunos. Vemos a Literatura como ferramenta que pode ajudar na melhoria do clima de sala de aula e na participação dos alunos. Procuramos olhar para as crianças e observar como elas aprendem, e não somente para o professor e como ele ensina.

“Adulto é uma pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.” (A.F.B., 8 anos) ou “Criança que cresceu muito.” (C.A., 8 anos), completando o círculo com “quando uma pessoa está morta” por H.B., da mesma idade. Essa visão que as crianças têm de nós, adultos, é muito alarmante (NARANJO, 2013, p.20).

É possível ler nos espaços entre as palavras o quanto cada uma delas é singular e entende a vida pelos modelos que conhece, pelo meio em que vive, pela forma que interage com o meio.

Passamos muito tempo falando para as crianças o que queremos que elas saibam e o que queremos que elas pensem. Não sobra muito tempo para ouvi-las. A Literatura Infantil pode ser um fator de aproximação entre o professor e seus alunos, uma abertura na rotina para que as crianças possam socializar suas impressões e reflexões, em um movimento de apropriação da história, da sala de aula e da escola. A leitura desenvolve a capacidade de elaboração da comunicação dos pensamentos, das reflexões, das emoções de cada um. E crianças expressam seu olhar, aquele mesmo olhar que um dia perdemos em uma vida repleta de normas e regras, que limitam nossa liberdade de agir, de pensar e de ser.

Albert Bandura (2008, p.16), teórico que criou a Teoria Social Cognitiva, afirma que a agência humana é a capacidade que o ser humano tem de intervir

em sua própria vida por meio do planejamento, da previsão das consequências, da nossa autoeficácia (crença de que somos capazes de desempenhar determinada ação). Para ele, “ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida”. Agência humana, então, está diretamente relacionada à nossa autonomia. Quanto mais autônomo, mais eu me percebo agente humano capaz de interferir na minha vida. Nas escolas, ao tirarmos o direito de as crianças participarem ativamente das aulas, estamos subtraindo delas a oportunidade de exercer sua agência humana, robotizando-as, negando-lhes uma existência plena e participativa. Secamos a afetividade e tornamos as salas de aula desertos, sendo que a Literatura pode funcionar como um oásis.

“[Amor] é a chuva, ver a chuva cair, ver as árvores, as coisas, os presépios. Todas as coisas que há no mundo.” (D.O., 5 anos). Ao crescermos, perdemos esse olhar, esquecemos como a chuva canta, como as árvores dançam e como os presépios mostram esperanças. Segundo A.R., de 5 anos, “O amor é o que faz as crianças” (NARANJO, 2013: p.23).

Ao nos esquecermos da infância e enterrá-la em alguma cicatriz profunda, deixamos de brincar. O brincar na escola é fundamental, não só para os pequenos, mas para todas as pessoas, independentemente de idade cronológica, que é uma das regras e definição que criamos – e nunca mais nos perguntamos se adulto não brinca, ou se adulto não deveria brincar. A contação de histórias e a literatura são lúdicas, mágicas, uma experiência dos sentidos, um exercício do pensar. “Brincadeira é estar contente e amando”, segundo R.M., de dez anos. E de forma brilhante complementa J.P., da mesma idade: “O que estou vivendo é criança”. A menina vive criança, e nós vivemos adultos. Existe um espaço entre esses universos que, de alguma forma, nos afasta de viver criança, de *criançar*. Esperamos deixar claro que não fazemos apologia à infantilização do adulto, no sentido de algo forçado ou insincero. Não esperamos que o professor ou professora incorporem personagens, nem acreditamos que a literatura infantil é sinônimo de teatro ou personagens comerciais. Buscamos a essência do olhar de criança em sua pureza, em sua horizontalidade, em sua honestidade, e a experiência com a literatura que abrace a criança para que ela abrace a literatura. Concordamos com as autoras, quando dizem:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009: p.180)

A Literatura Infantil, as palavras, a poesia, os trava-línguas, entre outros gêneros de leitura, não devem ser ditados por adultos, escolhidos por adultos e “aplicados” sempre com objetivo didatizante. As crianças são únicas, e únicas são suas preferências. Não é possível que, em uma classe de 20 alunos, todos gostem de livros de terror, ou de poesia, ou de humor. Pelo menos não com a mesma intensidade, na mesma ordem. A seleção das obras tem que considerar e respeitar a diversidade dentro da sala de aula.

A criança que se engaja é uma criança proativa, que reflete e faz escolhas, que se interessa pelo que escolheu, que se entende como pessoa respeitada. A criança é um “humano feliz” para J.S.A., de 8 anos. Será? Será que a criança é um aluno feliz? Será que o momento da leitura é um momento feliz? Certamente, esperamos que sim, porque é possível e, quando ocorre, ganham todas as pessoas envolvidas.

Momentos felizes, momentos de sucesso na sala de aula, competência leitora, fruição de um texto literário, ser respeitado pelo professor e colegas, todas essas experiências afetam positivamente a autoeficácia do aluno, um dos constructos mais importantes da Teoria Social Cognitiva. Motivam a realização das tarefas novamente. Quanto mais sucesso eu tenho, mais motivado a repetir a ação; mais prezo aquele tipo de ação. É importante que o momento da leitura seja um momento que eleve a autoeficácia dos alunos.

Outro aspecto importante durante a aprendizagem é a motivação. Sem ela, a aprendizagem não é promovida em sua inteira possibilidade. "E para promover verdadeiramente o envolvimento da criança nas tarefas de aprendizagem, devem ser-lhe oferecidas oportunidades efectivas de experienciar sucesso..."(SCHUNK & ZIMMERMAN *apud* ROSÁRIO, p.17, 2007). A criança que encontra condições de exercer a agência humana exerce certo controle dos pensamentos, sentimentos e ações. Esse processo autorregulatório pressupõe reflexão sobre as suas escolhas, autonomia.

Isabel Solé aponta que “os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura” e ainda no decorrer da entrevista que concedeu para a Revista Nova Escola, em abril de 2010 [online] sobre competência leitora, ela afirma que “[ler com competência] significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento.”

A autora afirma que ler não é uma tarefa apenas para aprender (conteúdo), mas também para pensar. E cita a importância do professor autorregulador, que planeja “estratégias específicas para ensinar alunos a lidarem com as tarefas de leitura de cada disciplina”, e complementa:

Basicamente a escola ensina a ler e não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade”. (SOLÉ, 2010: online⁴)

Pelo apontamento da autora supracitada, nota-se que para o aprendizado da leitura há muitos fatores intervenientes, tais como o aprendizado de algumas estratégias de aprendizagem, que podem ser explicadas pela Teoria Social Cognitiva. Na TSC, a base é uma tríade. Somos reciprocamente influenciados por nossas crenças e pelo meio_ambiente, assim como influenciemos o meio ambiente com o nosso comportamento e as nossas crenças. Ainda pela TSC, a criança depende de iniciativa pessoal, persistência e habilidades adaptativas para aprender. E o aprender pode ser também por descobertas, leituras, estudos, instrução formal ou atualmente através da tecnologia, mas também é associal por meio dos modelos, do retorno que recebe, do vicariato, segundo explica ZIMMERMANN (2001, p. 2).

Os alunos desenvolvem estratégias de aprendizagem com o objetivo de facilitar e melhorar sua aquisição de conhecimentos, em um movimento metacognitivo. Esse comportamento é autorregulador; exige planejamento,

⁴ Extraído de: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-soleleitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>. Acesso em: 20/07/2015.

acompanhamento e avaliação, adaptação, identificação de dificuldades, escolha da forma de ajuda mais adequada – e a leitura é um excelente exercício autorregulador da aprendizagem.

Surgiu dessa reflexão sobre a TSC o nosso interesse por estudar estratégias de leitura nacionais e internacionais que pudessem auxiliar os alunos a melhorarem sua competência leitora. Quem lê com dificuldade não se interessa por literatura. Ao mesmo tempo, a literatura infantil oferece material de leitura agradável e multidisciplinar, que, entre tantos outros benefícios, a criança – enquanto aluno e pessoa – pode exercitar as etapas autorreguladoras que, uma vez por ela apropriadas, poderão ser aplicadas em todas as leituras, de todos os tipos de texto, literários ou não. Em nossa pesquisa de mestrado, estudamos estratégias de leitura, e uma delas é o *Close Reading*, que pode auxiliar os alunos rumo a uma leitura autônoma, que vamos discutir neste artigo.

Close Reading

Nos Estados Unidos, *The Common Core State Standards*, que são os padrões adotados por mais de 45 estados americanos, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem, em um ambicioso programa que pretende elevar os níveis padronizando o núcleo dos objetivos, mas permitindo que cada estado faça seus ajustes, de acordo com as necessidades locais, selecionou o *Close Reading* como o melhor método para aprimorar a compreensão leitora de todos os tipos de leitura dos alunos – desde as crianças pequenas até aqueles no fim do ensino médio –, com vistas a melhorar a capacidade e a formação universitária destes.

A mudança drástica que foi proposta nesse país se deve ao objetivo de redefinir as práticas pedagógicas, apropriando-se de estratégias que provoquem o pensamento crítico e metas de alto nível, o que levou à necessidade de desenvolvimento profissional por parte dos educadores, elaboração de material didático de acordo com os altos padrões estabelecidos, desenvolvimento de novos currículos.

Uma das mais significativas mudanças foi a meta de que todos os alunos sejam capazes de ler textos cada vez mais complexos proficiente e independentemente.

Como traduzir o termo *Close Reading*? Temos em português um termo usado: “leitura atenta”. Mas ler com atenção talvez não transmita a ideia em sua totalidade. *Close* pode ser traduzido como “com atenção, minuciosa, estreita, próxima, investigar, por menores, rigorosa, com cautela, detalhada, análise, meticulosa”.

Nós usaremos a tradução de leitura meticulosa, que implica a utilização de determinados objetivos a serem perseguidos: a) Ler meticulosamente para determinar o que o texto diz explicitamente e fazer inferências lógicas dele; b) Identificar evidências para amparar as conclusões oriundas do texto; c) Ler e compreender de forma independente e proficiente.

Percebemos que não se trata de uma leitura superficial, não se trata de apressadamente tirar conclusões ou formar opiniões. Por esse procedimento metodológico, o leitor precisa ler o texto mais de uma vez, e a cada releitura aprofundar-se mais no sentido que o autor quis passar, sem, contudo, proibir-se de tirar suas próprias conclusões.

Como pesquisadores, estamos sempre a ler meticulosamente. Relemos, identificamos passagens complexas, procuramos o significado em dicionários, etc. Muitos alunos, contudo, chegam à universidade e se deparam com grande dificuldade ao estudar textos mais complexos e sem conhecer estratégias de aprendizagem e metacognitivas que os amparem nessa transição. O que se busca, ao adotar a leitura meticulosa desde o Ensino Básico, é gradativamente promover a construção dessa aprendizagem, o desenvolvimento dessa capacidade.

A leitura meticulosa envolve uma investigação de um texto ou parte de um texto, com várias releituras. Questões sobre o texto são formuladas para os alunos. Essas questões não devem ser respondidas com informações. Não se trata de saber nomes de personagens, nem datas de acontecimentos. As questões devem ser desafiadoras, que promovam discussões, reflexões. Uma análise profunda do texto, identificando diferentes aspectos: vocabulário e sua construção contextualizada histórica e socialmente; atenção especial para a forma, tom, imagens, retórica. Uma busca pela compreensão da escolha do autor por determinadas palavras. Um mergulho no significado de passagens do texto.

Em uma leitura meticulosa, delicadamente desnudamos o texto ao retirar camada por camada de sua significância. Além de provocarmos uma autópsia no

texto, esse processo de descoberta e ampliação de significados é importante ferramenta para o desenvolvimento da argumentação lógica e do pensamento crítico, além de exercício da fundamentação das opiniões.

Alunos com dificuldades em leitura e compreensão de texto são uma realidade comprovada pelos resultados das provas Brasil e ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. Esse método oferece uma aprendizagem gradual de estratégias de leitura que capacitem os alunos a uma leitura transformadora, uma leitura com significado e que os capacitem a apropriar-se dos conteúdos lidos de forma permanente, em contraposição à leitura superficial ou memorizada, que não permanece.

Com os alunos do Ensino Fundamental lendo meticulosamente obras literárias, naturalmente eles se capacitarão a ler textos de qualquer disciplina de maneira minuciosa, ou seja, minuciosamente, com fruição estética, com reflexão-crítica, conectando-se ao texto e ao mundo do texto, ao mesmo tempo em que o texto se conecta com o leitor e as vozes nele ocultas se apresentam.

Quando o aluno percebe que é capaz de compreender o que lê, ele se sente motivado a ler textos cada vez mais complexos. Essa experiência de sucesso promove uma autoeficácia positiva e contribui significativamente para a formação do leitor literário, como afirmam Brown e Kappes, do **Aspen Institute**, em nossa tradução livre:

Professores que implementaram a Leitura Meticulosa em suas classes descobriram que ser desafiado por textos complexos não é, como eles temiam, amedrontador aos alunos; pelo contrário, está realmente motivando alunos a se empenharem mais e pensarem mais profundamente. (BROWN e KAPPES, 2012: p. 5)

O leitor independente é aquele que lê sem ajuda. O leitor autônomo é aquele que não só lê sozinho, mas é autorregulador; reconhece a importância de ler, de conhecer outras histórias, outras opiniões, e pede ajuda quando tem dificuldade em determinada passagem de um texto. Ele planeja a leitura, organiza o local, promove condições favoráveis (evitando distratores), autoavalia a sua compreensão enquanto lê, retorna ao ponto que não entendeu, acompanha e avalia o desenvolvimento de sua compreensão metacognitiva.

O rigor da leitura meticulosa é um desafio para alunos de todas as idades. Um desafio que, mais cedo ou mais tarde, todos terão de enfrentar. A leitura de um contrato, um manual, um texto científico desmotiva muitas pessoas pelo seu grau de dificuldade. Textos literários complexos e densos também desmotivam leitores de todas as idades e em todas as partes do mundo. Leitores que gradativamente se apropriaram de estratégias de leitura as incorporaram em suas rotinas de forma natural, sem esforços. Leitores que foram tocados pela Arte e por textos literários de alta qualidade estética, terão sempre motivação para novas leituras. Crianças são seres curiosos por natureza, dispostos a conhecer novos mundos e enfrentar novos desafios. Um bom livro se encaixa em todos os interesses de uma criança que saiba ler.

As autoras Brown e Kappes trazem um depoimento de uma professora, em artigo de 2012, que trabalhava com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental daquele país, com idades entre 5 e 6 anos, em nossa tradução livre:

Após uma Leitura Meticulosa de **Tomás e a Bibliotecária**, alunos da minha classe de primeiro ano foram capazes de responder oralmente as questões: “Como Tomás mudou no final do livro? O que o mudou? ”. Antes de usar a Leitura Meticulosa, eu não pensaria que crianças de cinco e seis anos de idade fossem capazes desse tipo de atividade. Agora nós estamos ensinando esses jovens alunos como escrever suas respostas. Essa é uma atividade motivadora para mim e uma atividade engajadora para os alunos”. (BROWN E KAPPES, 2012: p. 6)

Reflexões e inquietações

Nesse artigo, vários campos se confluem: Arte, Literatura, Filosofia, Educação, Psicologia, Metacognição, em um *patchwork* costurado pela teoria sociocognitiva que usou recortes de experiências estéticas, de crianças e adultos, docentes e discentes, em um movimento circular, fluído e horizontal, em uma costura do que teoricamente aqui discutimos: a possível interatividade entre Filosofia, Arte e Educação, como relevante base para uma Educação que abrace todos os sentidos e contemple as diferentes áreas dos saberes. Por meio da fruição estética, promover a apropriação de saberes pelos alunos, sem jamais limitá-los à quaisquer

modelos ou expectativas pré-concebidas. Uma Educação que através da Arte convida alunos ao aprender coletivo, à dialogicidade, ao enfrentamento das diferentes vozes com respeito e fundamentação.

Não apresentamos conclusões porque não as temos, e nossas hipóteses são tão somente as de que a criança tem o direito de usufruir da Literatura Infantil de qualidade e se transformar através dela como pessoa e como aluno, e assim transformar o mundo, inclusive os docentes que dele fazem parte. Contudo, queremos deixar mais uma pergunta relacionada ao tema deste artigo, quanto à importância da participação ativa da criança no processo de sua aprendizagem, da compreensão do texto lido, da elaboração de opiniões próprias e livres.

Como nos ensina a pequena J.V., de 8 anos: “Para mim, a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar”. Vemos na Literatura Infantil – que não é somente para ser lida por crianças ou por adultos para crianças – uma porta que encurta distâncias entre crianças e adultos, colocando todos em proximidade com o imaginário, pois “a distância é algo que nunca se pode unir”, diz A.Z., de 12 anos. Refletimos que a Literatura pode unir distâncias, sim, A.Z. A Literatura pode nos unir até a nós mesmos. Nessa tentativa de explicar o porquê da Literatura ser tão importante na (trans)formação dos homens, vem J.D.B., de apenas 6 anos, e sintetiza: “[Vida] é escrever nos livros”.

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A.; Levcovitz, D.; Rodrigues, T. C. (2009) “Infâncias em Educação Infantil”. In: Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set. /dez.

Bandura, A. (2008) “A evolução da teoria social cognitiva”. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, p.15-41.

Brown, S.; Kappes, L. (2012) “Implementing the Common Core State Standards: A Primer on Close Reading of Text”. Washington: The Aspen Institute – Education & Society Program, p.1-6.

Gimenes, D. G.; Pullin, E. M. M. P. (2010) “Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo”. In: SEMINA: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 31, n.1, p. 111-122.

Kohan, W. O. (2004) “A infância da educação: o conceito devir-criança”. In: Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A.

Lindoso, F. (2015) “PNBE: não pode haver retrocesso”. In: Publishnews [online]. Acessado em 09 de julho de 2015. Disponível em: < www.publishnews.com.br>

Naranjo, J. (2013) Casa das estrelas – O universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Editora Foz,

Neruda, Pablo. (2008) Livro das Perguntas. São Paulo, SP: Cosac Naif, p. VLIV.

Olsson, L. M. (2012) “Eventicizing Curriculum Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World’ .**St Journal of Curriculum Theorizing**. Vol. 28, Number 1, Estocolmo, Suécia.

Rosário, P.S.L., Núñez, J. C., Gonzalez-Pianda, J. (2007) Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo. Portugal, Porto Editora.

Solé, I.(2010) “Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias”. In: Revista Escola, São Paulo: Ed. Abril, [online].

Zimmerman, B. J.; Schunk D. H. (2009) Self-Regulated Learning and Academic Achievement – Theoretical Perspectives. New York: Routledge, p. 1-2.