



5034 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

A MEDIAÇÃO ENTRE A CULTURA LITERÁRIA E O SUJEITO LEITOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Maria Moraes Scheffer - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
 Hilda Aparecida Linhares da S. Micarello - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

A MEDIAÇÃO ENTRE A CULTURA LITERÁRIA E O SUJEITO LEITOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Resumo

O presente artigo apresenta parte dos resultados finais de uma pesquisa de doutoramento, concluída no ano de 2018, cujo objetivo foi compreender as mediações em torno do texto literário realizadas em salas de leitura de quatro escolas públicas de Minas Gerais. Foram sujeitos da pesquisa quatro professoras que atuam nas salas de leitura das escolas pesquisadas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo instrumentos de produção de dados: observações participantes das atividades nas salas de leitura, análise dos projetos pedagógicos das escolas e um questionário. Com base na teoria histórico-cultural e em um dos eventos observados na sala de leitura de uma das escolas refletimos sobre a linguagem literária, a formação de leitores literários e o papel dos mediadores. Os resultados da pesquisa permitem compreender a sala de leitura como um cronotopo, no qual as mediações de leitura literária contribuem para a formação do leitor literário. As condições de organização e apropriação da sala de leitura possibilitam realizar mediações de natureza outra daquelas realizadas nas salas de aula.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Mediação. Cronotopo.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte dos resultados finais de uma pesquisa de doutoramento, concluída no ano de 2018, cujo objetivo foi o de compreender as mediações em torno da leitura literária realizadas em salas de leitura de quatro escolas da rede de ensino de um município de Minas Gerais. Foram sujeitos da pesquisa quatro professoras responsáveis pelas salas de leitura das escolas pesquisadas. A pesquisa caracterizou-se como de abordagem qualitativa, sendo instrumentos de produção de dados: observações participantes das atividades nas salas de leitura, análise dos projetos pedagógicos das escolas e um questionário, cuja finalidade foi traçar um perfil das docentes e da própria rede municipal, no que concerne especificamente às salas de leitura.

No recorte apresentado neste artigo refletimos, à luz da teoria histórico-cultural, em especial dos teóricos Vigotski e Bakhtin, e a partir de um dos eventos observados na sala de leitura de uma das escolas, sobre as especificidades da formação de leitores literários, dada a natureza da linguagem literária, e sobre o papel dos mediadores nesse processo de formação. Para tal, discutimos, inicialmente, a concepção de linguagem literária e seu papel na constituição humana, alicerçadas na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e na psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski. Em seguida, analisamos um dos eventos observados no âmbito da pesquisa, refletindo sobre as mediações em torno do texto literário no cronotopo sala de leitura. Finalmente, desenvolvemos algumas considerações sobre o modo como tais mediações potencializam esse cronotopo e contribuem na formação de leitores literários.

A linguagem literária e a escola

No campo dos estudos literários desenvolvidos por Bakhtin, a linguagem literária é concebida como parte da cultura e, como tal, deve ser entendida na relação dialógica com outros textos, contextos, num entrecruzamento entre passado, presente e futuro. Sendo assim, o estudo da literatura não deve estar atrelado apenas à época em que a obra foi criada, na sua atualidade, porque o texto literário é mais abrangente e ultrapassa as fronteiras de seu tempo, vive no *grandetempo* (BAKHTIN, 2003). Desse modo, para penetrar nas profundezas dos sentidos que uma obra pode evocar nos seus leitores é preciso ir além do contexto e das condições de sua criação.

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, a leitura literária, no espaço escolar, é entendida como uma atividade cultural que pressupõe um processo de interação entre texto e leitor, texto e leitores, leitores e leitores, porque "o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos" (BAKHTIN, 2003, p.311). Como o autor nos adverte, para penetrar nos sentidos de uma obra não se deve enquadrá-la dentro da visão de língua como um código e um sistema fechado em suas regras, mas na sua relação com a cultura.

Em função do contexto em que o ato de ler acontece e das interações que são estabelecidas entre leitor e texto, serão atribuídos sentidos que não se esgotarão nas palavras, imagens e cores contidas na obra literária, uma vez que não importa apenas reconhecer todos esses recursos, mas, sobretudo compreender o que, por meio deles, está sendo veiculado, já que "cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites" (BAKHTIN, 2003, p. 400). À vista disso, é necessário que sejam feitas mediações adequadas para que a produção e o compartilhamento de sentidos e significados entre o leitor e a obra possam ser produzidos.

Por ser construída num entrelaçamento de outros discursos, de outras vozes a partir das quais a voz do narrador se constitui, a linguagem literária nos apresenta um diálogo entre várias linguagens. É importante reconhecer que, do ponto de vista de Bakhtin, essas vozes serão sempre inacabadas. Esse processo dialógico envolve o conceito bakhtiniano de polifonia. Segundo Bezerra (2005),

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que

ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro "eu para si" infinito e inacabado (BEZERRA, 2005, p.194).

O conceito polifonia teve sua origem nos estudos realizados por Bakhtin sobre a obra de Dostoiévski, considerado por esse teórico como um autor polifônico por excelência. No enfoque polifônico, os personagens estão em constante evolução, deixam sempre algo para ser recriado e o que domina são as consciências dos personagens, do autor, da obra, do leitor, não havendo, portanto, apenas uma única consciência. É certo que o autor não deixa de atuar, de exercer a sua função, já que ele é um regente ativo do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Na visão bakhtiniana, a natureza da palavra é sempre *interindividual*. Será sempre tomada a partir de duas faces: a que procede de alguém e a que se dirige para alguém. Desse modo, a presença e o embate do conjunto de vozes se realizam nas relações dialógicas das consciências do autor-criador e do personagem.

Transpondo o conceito de polifonia para a prática de ensino da literatura, pode-se considerar a possibilidade por ele instaurada de professor e aluno também participarem desse processo dialógico ao interagirem com o autor, com os personagens, de produzirem uma multiplicidade de leituras e atribuírem sentidos vários a um texto literário. Os diferentes pontos de vista, a diversidade de sentidos completa a formação do evento dialógico que é a leitura.

Bakhtin (2004) usa a palavra *tema* para se referir a *sentido*. Tema é o sentido da enunciação completa que, por sua natureza, é único e não reiterável. O que será dito, o será sempre da mesma forma cada vez que for pronunciado, porém, dependendo dos contextos, dos ouvintes e da situação vivida pelos sujeitos em interação verbal e extraverbal, esse dito evocará diferentes sentidos. Isso indica que o sentido não é determinado apenas pelas palavras ou pelas formas gramaticais, mas também pelos elementos não verbais. Como Bakhtin afirma, "o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" (BAKHTIN, 2004, p. 106).

Para capturar a pluralidade de sentidos, a fim de que não seja fixada a percepção apenas em um único ponto, em um único sentido, Bakhtin nos propõe olhar para o mundo e para os textos a partir de um olhar extraposto. Esse olhar extraposto se refere ao princípio da exotopia, outro conceito chave de sua filosofia que se realiza através do que o filósofo denominará de *excedente de visão*. O princípio da exotopia é desenvolvido por Bakhtin no texto "O autor e o herói" e, posteriormente, no texto "Notas sobre a epistemologia das ciências humanas", relacionando-o à noção de dialogismo. Para compreender a relação entre o autor e o personagem, na visão de Bakhtin, é necessário que se considere o excedente de visão, pois será ele que completará a composição estética e dará acabamento ao personagem, pois "o que vejo predominantemente no outro, em mim mesmo só o outro vê" (BAKHTIN, 2003, p.22).

Posto isto, na obra literária, o autor é a consciência de uma consciência, que ao estar em contato com o personagem, coloca-se no lugar dele e depois retorna ao seu lugar para completar o horizonte do personagem. Bakhtin apresenta o autor contemplador como outro componente da estrutura da obra, um participante constante do evento criativo. Assim como o autor-criador e o personagem, o autor contemplador, terceiro componente externo da obra, pode ser compreendido como sendo o leitor que necessita também tomar uma posição exotópica para "atualizar o objeto estético" (TEZZA, 2005, p. 213). Dessa maneira, na visão estética de Bakhtin, autor, personagem e leitor são atuantes, embora não coincidentes.

Nesse sentido, outro princípio a ser destacado em sua teoria diz respeito à compreensão. Para o pensador, a "compreensão é uma forma de diálogo" e "compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (BAKHTIN, 2004, p. 32). O autor assinala ainda que

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 316).

A compreensão leva a construir novos conhecimentos, mas para que isso aconteça é preciso perceber, em uma situação de leitura, o que o autor do texto apresenta, por meio da escrita e/ou imagens. Uma das formas de mediar a compreensão do texto literário é dialogar sobre o texto lido, sobre os personagens que dele fazem parte, compartilhar os sentidos atribuídos por cada leitor em relação à obra literária lida em vez de buscar explicações para compreendê-la. Dialogar para que a linguagem não se funda apenas a uma consciência, mas para que os sujeitos que fazem e participam da prática educativa possam estabelecer diálogos uns com os outros, com os textos, com os autores e com as outras diferentes vozes presentes nas obras. Desse modo, a leitura compartilhada, permeando os espaços das escolas, potencializa a força humanizadora da literatura.

Com base na abordagem bakhtiniana, o discurso literário, por sua natureza, requer compreensão ativa e responsiva e não uma explicação passiva e nem a busca de uma única interpretação possível. O discurso literário apresenta elementos linguísticos que produzem efeitos expressivos e significativos que ultrapassam o sistema linguístico de normas imutáveis, como defendiam alguns teóricos de sua época.

Bakhtin (1927) abordou essas questões quando buscou construir uma caracterização para a palavra literária e sua peculiaridade dentro dos diferentes gêneros literários. O autor, em seu ensaio intitulado "O discurso na vida e o discurso na arte", esclarece que há dois pontos de vista em relação ao estudo da literatura que, a seu ver, são falaciosos por estreitarem a esfera da arte ao tratarem de forma isolada certos fatores.

O primeiro ponto de vista, segundo Bakhtin (1927), objetiva o estudo da estrutura da obra em si, compreendendo-a como artefato cultural, considerando, portanto, apenas a sua forma e excluindo da palavra o seu significado ideológico, como fenômeno sociológico que é, mas de um ponto de vista linguístico abstrato. Está relacionado ao método formal, que aponta para uma oposição entre a linguagem literária e a linguagem não literária, reduz o signo a sinal e acaba estabelecendo uma estreita relação entre a linguística e a poética. Do ponto de vista do método formal, o autor da obra e o autor contemplador não são considerados neste campo da investigação estética.

Em contraposição ao primeiro ponto de vista, Bakhtin vai dizer que o segundo tem por objeto de estudo a psique individual do criador ou do contemplador, chegando, às vezes, a igualar estes dois elementos da obra de arte. Para o filósofo, ambos os pontos de vista fazem uma reflexão da palavra e da linguagem tentando partir das partes divorciadas do todo para atingir o todo, apresentando-as como se fossem o todo. Como o autor nos esclarece,

[...] o artístico na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente, ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte. (BAKHTIN, 1927, p. 4).

Nessa direção, Bakhtin postula que uma obra de arte se torna arte a partir da interação entre a obra, o seu criador e o contemplador. São estes três elementos inter-relacionados que constituem a obra literária. A linguagem literária está em interface com outras linguagens, uma vez que deriva também de outras formas sociais, como participante do fluxo da vida social, e apresenta um tipo especial de comunicação, pois possui a peculiaridade de expressar a relação do homem

com os outros e com o mundo.

Esses apontamentos nos alertam para o fato de que ao se estabelecer as peculiaridades do texto literário deva ser considerado o cruzamento e a complexidade dos processos sociais e históricos nele presentes. Nesse sentido, o texto literário é um produto da atividade e criatividade humana e como tal é ideológico. Ao mesmo tempo em que afeta a linguagem extraliterária, é afetado por ela. Assim compreendida a natureza do texto literário, a relação entre os três elementos permite que o leitor participe do texto e estabeleça uma interlocução, possibilitada pelos vazios deixados pela própria obra.

Na busca pela unidade de sentido e coerência teórica, outro conceito formulado por Bakhtin dentro de sua abordagem dialógica de linguagem e que contribui para as discussões sobre a linguagem literária é o denominado cronotopo artístico. De acordo com o autor, o que importa nesse conceito é a indissolubilidade de espaço e de tempo em literatura por entender o tempo-espaço das narrativas em sua simultaneidade, apontando, desse modo, a noção da pluralidade temporal em contraposição a uma ideia fechada e determinista do tempo, em que os seus aspectos são abordados de forma isolada e cronológica. O seu esforço é discutir o tempo como uma manifestação sempre aberta, pois a vida está sempre em processo, é inacabada, e isso é possível compreender por meio da literatura, uma vez que as obras literárias ultrapassam os limites da grande temporalidade.

Dessa forma, a concepção bakhtiniana de literatura acena para a prática de leitura literária ancorada nas dimensões social, histórica, artística e cultural, formando uma unidade interna de sentido e envolvendo as diferentes situações de leitura que acontecem na vida dos sujeitos. Portanto, compreender a literatura dessa maneira é considerá-la como parte do processo de humanização dos sujeitos. Nas palavras de Bakhtin, “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2003, p.73-74).

Consequentemente, ler literatura na escola é ter a oportunidade de tornar esse espaço um lugar vivo, que promove a vida, que permite construir compreensões sobre o que se vive e atualizar, pela leitura, as vivências da humanidade expressas nas narrativas.

A mediação da leitura literária

Como evidenciado no tópico precedente, a leitura do texto literário pressupõe mediações. Algumas ideias desenvolvidas por Vigotski permitem refletir sobre o conceito de mediação. Em seu texto, “Manuscrito de 1929”, o teórico concebe o homem como sendo “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 13). Dessa forma, o homem é entendido como um ser histórico, social e cultural. É um sujeito criador, que transforma a realidade e por ela é transformado, pois, nesse processo de transformação, os seres humanos estabelecem relações com a natureza e uns com os outros, alterando-se mutuamente. Tudo isso lhes permite constituir suas formas de pensar, sentir, agir e construir conhecimentos.

O ser humano, em suas diferentes relações com o mundo que o cerca, em suas vivências, não entra em contato direto com o objeto ou o conhecimento, há a necessidade de um acesso mediado. Vigotski apresenta dois importantes mediadores externos das relações dos seres humanos com o mundo: os instrumentos técnicos (as ferramentas) e os instrumentos psicológicos (os signos). Conforme sua teoria, toda relação do homem com o objeto e/ou o conhecimento se dá por meio da atividade mediadora que utiliza os mediadores externos e internos de forma interligada. A diferença entre eles consiste na maneira como cada um orienta o comportamento humano (PINO, 1991).

Os instrumentos técnicos atuam como um meio de trabalho para dominar a natureza. Já o signo, por sua vez, como se trata de um mediador simbólico tipicamente humano e por sua origem no social, age como um instrumento da atividade psicológica, atuando internamente na busca pelo controle do próprio indivíduo, formando a sua consciência. Desse modo, a consciência não é um estado interior preexistente, mas uma construção de natureza histórico-cultural, fortemente relacionada ao processo compartilhado de construção de signos e significações. Todos os processos sociais, coletivos e culturais formam a personalidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, revelam o que é singular em cada um.

Os instrumentos psicológicos e sistemas de signos permitem aos sujeitos transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Dessa forma, as ações humanas vão sendo construídas por meio das relações com o outro, com os instrumentos e com os signos, em processos mediados. Daí a importância do processo de enraizamento, ou seja, do processo de reconstrução interna de uma operação externa das atividades sociais realizadas para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

Do ponto de vista da teoria elaborada por Vigotski, o conceito de mediação contribui para pensarmos a importância da escola, do professor, das narrativas literárias, da organização dos espaços educativos, entre outros, como elementos mediadores das relações interpessoais e intrapessoais proporcionadas nos encontros entre o leitor e o texto.

Esses mediadores externos estão presentes nas escolas. Nela acontece a mediação dos instrumentos técnicos e dos instrumentos psicológicos através da linguagem e por meio da mediação dos Outros, os quais se constituem como interlocutores. Tais elementos mediadores possibilitam a produção de sentidos para o texto, a sua circulação, o acesso às informações, além de promover o conhecimento.

Para compreender esse processo de mediação é preciso considerar aquilo que Vigotski denomina como vivência. A despeito de Vigotski não ter definido explicitamente o conceito de vivência, em seu texto “A quarta aula” sinaliza que

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa– e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010a p. 6).

O conceito de unidade atravessará toda a sua teoria, já que para este teórico, a relação da criança com o meio não deve ser analisada em separado, mas numa perspectiva de unidade. Logo, para compreendemos como a unidade sujeito e meio se forma, se modifica e a sua influência no desenvolvimento humano não se deve fracioná-la nos elementos que a integram, pois, assim sendo, perde-se a característica própria da unidade. Deve-se, portanto, tomar uma unidade e não a unidade e suas partes. É nesse sentido que se pode afirmar que o meio, com seus elementos mediadores, atua de forma indivisível no desenvolvimento da criança. A orientação que o meio exerce se realiza através da vivência e da atividade da criança. Sendo assim, a vivência será a unidade de elementos do meio com os elementos da personalidade.

Por compreender que o homem se humaniza nas relações com o meio, Vigotski (2010 a), em seus estudos de pedagogia^[1], não se ocupa em estudar as regras que constituem o meio, mas sim o papel e a influência que o meio

exerce no desenvolvimento da criança. De acordo com Santana (2016), Vigotski não definiu diretamente aquilo que por ele era chamado de meio, considerou a palavra do original russo *sredá*, cujo significado é o meio circundante. Para o autor, o meio não deve ser abordado na sua dimensão absoluta, mas através de parâmetros relativos, construídos na relação do indivíduo com o meio. O meio é um elemento interpretado pelo indivíduo a partir da etapa de desenvolvimento na qual se encontra, revelando, assim, que o papel dos elementos do meio será distinto em função das diferentes faixas etárias.

As mudanças ocorridas no desenvolvimento da criança ocorrem a partir da forma como o sujeito enraíza o conhecimento construído nas relações criadas com o livro de literatura, com o professor, com o espaço da sala de leitura, e depende de como cada um ressignifica a influência desses elementos do meio. Sendo assim, a atuação pedagógica voltada para a formação do leitor, a partir desses elementos mediadores, poderá promover o desenvolvimento dos alunos e docentes, onde um afetará o outro a partir das vivências e da forma como cada sujeito ordena essas vivências concretas, de modo a contribuir para a sua compreensão do mundo, de si e do outro.

A respeito da discussão acerca das mediações com o texto literário, que tem como proposta propiciar aos leitores uma vivência estética, no contexto da sala de leitura, Vigotski (2010 b), em seu texto "*A educação estética*", que faz parte da obra "*Psicologia Pedagógica*", assinala de forma crítica o modo como a corrente da Pedagogia e a corrente da Psicologia de sua época tratavam a questão da educação estética. A primeira reconhecida como sendo "estreito e limitado o sentido da educação estética" (p.323), enquanto a segunda, via a vivência estética como a solução para os problemas educacionais. Diante dessas contradições, a educação estética passou a ser um "meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética" (p.324), porque está voltada apenas para o conhecimento, para o sentimento e para a moral.

Com relação ao efeito moral da obra de arte, o autor chama a atenção também para o fato de que,

Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VIGOTSKI, 2010b, p. 324).

Ainda que a obra de arte provoque algum efeito moral, este não deve ser o objetivo final de uma educação estética. Como o próprio autor aponta, não existe a possibilidade de estabelecer, de antemão, o tipo de efeito moral que uma narrativa poderá exercer no leitor. A educação estética traz a possibilidade de estranhamento, de surpreender e manter viva a capacidade dos sujeitos de se afetarem. É uma forma de responder ao meio através de mudanças no desenvolvimento, no modo de compreender o outro, isso é, em si mesmo, responder à vida.

Mediação em torno do texto literário: possibilidade de um tempo aberto

Espaços de leitura extrapolam os limites dos espaços físicos onde se encontram os elementos culturais e mediadores de leitura, como os livros, objetos lúdicos, mobiliário, entre outros. Salas de aula, cantos de leitura, salas de leitura e bibliotecas são instâncias discursivas, potencializadoras de sentidos. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, deixar rastros, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que contêm. Em se tratando de literatura, pode-se dizer que esse campo da arte faz os sujeitos leitores romperem os limites do tempo e do espaço, como se cada leitor, na sua condição física, se multiplicasse e entrasse em contato com outros mundos. "Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele" (BAKHTIN, 1989, p.350).

Partindo desse princípio, nos diferentes cronotopos presentes na escola é possível acontecer o entrecruzamento de muitos enunciados que podem não apenas ser propriedades originárias de um lugar particular, como também podem trazer vestígios de outros tempos-espacos que se entrecruzam, constituindo um cronotopo específico. Como afirma Bakhtin, "os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar e confrontar-se, se opor ou encontrar nas inter-relações mais complexas. [...] O seu caráter geral é dialógico (na concepção ampla do termo) (BAKHTIN, 1989, p.357). Nos diferentes cronotopos da escola se encontram enunciados proferidos pela professora, pelas crianças, pelo texto literário, pelos vários sujeitos que neles interagem. Todos esses enunciados estão embebidos de outros tempos e espaços, ou seja, outros cronotopos.

São os sujeitos que estão em interação nesses tempos-espacos, revelando posicionamentos, valores, tensões, relações dialógicas de natureza variada, institucionais, interpessoais, subjetivas, provocados, sobretudo pelos textos que nele circulam e que são produzidos, pelas histórias escritas ou contadas, a partir do encontro entre leitor e livro, mediado pelo professor. Por isso, com base em Bakhtin, é por meio da literatura que várias vidas poderão ser vividas.

As mediações de leitura literária desenvolvidas na escola podem acionar o cruzamento de vários cronotopos: histórias que são narradas, histórias imaginadas, dramatizadas, o que permite que os leitores em formação possam vivenciar outros tempos-espacos. Afinal, esse é o impulso que a linguagem literária provoca nos leitores.

Para ilustrar essa pluralidade tempo espacial de professoras e alunos, apresentamos um evento, por meio do qual será aprofundada a análise da mediação de leitura realizada em uma sala de leitura, onde a pesquisa de campo que subsidia este artigo foi realizada.

Cheguei à *Escola 1* e fui em direção à sala de leitura. Nela se encontrava apenas a professora que, após me receber, se dirigiu à sala de aula para chamar as crianças do 2º período para participarem de mais um momento de leitura literária. De modo bem silencioso, elas vieram caminhando pelo corredor da escola até se aproximarem da sala de leitura. Todas se assentaram no tablado e ficaram aguardando a leitura da história. Mas desta vez a professora retomou a história que já havia lido para a turma, do livro intitulado "*Curupira, brinca comigo?*" da autora Lô Carvalho e que faz parte do acervo do PNBE 2014. Esse livro vai apresentando os personagens mágicos do folclore brasileiro. Em todas as páginas, o texto é iniciado com o nome do personagem em forma de vocativo e depois continua a frase dizendo "brinca comigo". O personagem aceita o convite e indica outro para fazer parte da brincadeira. O trecho que inicia o texto mostra que se trata de uma história acumulativa "*Curupira, curupira, vem brincar comigo? Eu brinco. Mas, e o caipora?*"

Antes de explorar o livro, a professora reúne os alunos bem próximos a ela para planejarem como capturar o saci. Na sequência, as crianças cantam a música "*Índiazinha*". A professora retoma a história do livro página por página enquanto as crianças falam o nome dos personagens e descrevem cada um. No momento em que o saci é citado na história, as crianças começam a falar todas juntas ao mesmo tempo sobre o que sabiam a respeito desse personagem. Em seguida, uma criança se dirige à professora e diz,

Criança 1: Por causa da chuva de ontem, a minha casa, professora, ficou sem luz.

Professora: Ah, isso deve ser coisa do saci!!!

Criança 2: Oh tia, o saci foi até a minha casa e fez muita bagunça na cozinha.

Professora: Vocês acreditam que o Saci apareceu em um das salas de aula, mexeu nos brinquedos e derrubou a mesa?

Nesse momento, todas mostram espanto.

Criança 3: Tia, se eu fosse um espião, eu ia prender o saci.

De repente, apareceram vários macaquinhos perto da Sala de leitura. Da janela, as crianças puderam ver a movimentação dos bichinhos no muro e na árvore. Enquanto elas ficaram observando os macaquinhos, a professora levou-os a recordar sobre a história do Saci e lhes disse:

Professora: Crianças, esses macaquinhos apareceram na escola porque estão fugindo do saci.

Criança 4: Eu tenho um plano perfeito para pegar o saci.

A partir dessa fala cada criança narrou o seu plano de captura do saci.

Após a cena dialógica estabelecida entre a professora e as crianças, a história do livro é encerrada. Foi proposto aos pequenos que brincassem como se fossem os personagens do livro. No tablado ou no espaço de circulação da sala, à medida que a professora ia dizendo o que deveriam fazer de acordo com cada personagem, as crianças imitavam os seres fantásticos da história. A proposta teve a seguinte sequência: “Vamos brincar de andar com os pés para trás como o Curupira; de montar no corpo do porco do mato como se fosse o Caipora; galopar como a mula sem cabeça; pular como o Saci-pererê; gargalhar como a Cuca; pisar como a Pisadeira; assoviar como a Matinta Pereira; fazer um arco-íris; brincar de dar um grito assustador como o Capelobo; de ter garras afiadas; dançar com o boto; cantar como a lara e vamos brincar de serem personagens da história dos livros que quiserem escolher para ler”. Assim, as crianças escolheram livros das estantes e dos balaies para lerem. Depois de olharem e manusearem os livros escolhidos, elas retornaram para a sala de aula. (Escola I - nota de campo, 03/10/2017)

De acordo com a professora, a escola, na qual se deu o evento apresentado, tem um projeto que está sendo desenvolvido a partir das histórias de Monteiro Lobato. No âmbito desse projeto, ela tem trabalhado com textos que contam as histórias do Sítio do Picapau Amarelo e que apresentam personagens das histórias de Lobato, como o saci e outros seres fantásticos. Dessa forma, a professora demonstrou organizar a sua prática educativa com base em atividades sequenciadas, com desdobramentos que são construídos na interação com a turma. Na sala de leitura fica uma boneca grande da Emília (personagem de Lobato) acompanhando os encontros de leitura que são ali realizados com os pequenos. As crianças abraçam a boneca e demonstram satisfação em ter a sua companhia. Em função disso, elas passaram a chamar a professora pelo nome de Emília, fazendo menção à personagem do Sítio do Picapau Amarelo.

O evento descrito mostra a forma dialógica pela qual o texto literário é tratado pela professora e apropriado pelas crianças. Durante a conversa entre as crianças e a professora, provocada não apenas pela história do livro referido nessa mediação, mas também pelas outras histórias já lidas pela docente com a turma, é notório o encantamento de todos pelo personagem saci e suas travessuras, o prazer e o envolvimento nas atividades propostas. Por meio da mediação da professora, de sua interposição entre o texto e seus leitores, o saci é trazido para dentro da sala de aula e se torna o elemento disparador da criação de um espaço lúdico, estabelecendo um jogo com o imaginário. É possível perceber que o que as crianças ouviram nas histórias pode torna-se algo verdadeiro para cada uma delas, o que potencializa a imaginação e a criação de um mundo ficcional que lhes permite pensar a vida a partir de outra perspectiva.

Nas palavras de Bakhtin,

A obra e o mundo nela representado penetram no mundo real enriquecendo-o, e o mundo real penetra na obra e no mundo representado, tanto no processo da sua criação como no processo subsequente da vida, numa constante renovação da obra e numa percepção criativa dos ouvintes-leitores. Na verdade, tal processo de interação é, em si mesmo, cronotópico: ocorre, antes de tudo, no mundo social em desenvolvimento histórico, sem jamais perder o contato com o espaço histórico em mudança (BAKHTIN, 1998, p. 358).

Nesse sentido, elementos da realidade são trazidos para se relacionar com os elementos ficcionais e a professora acolhe, por meio da escuta atenta e interessada e de sua contrapalavra, tudo o que cada criança imagina e diz e as responde dialogicamente. As crianças acabam assumindo uma posição de “autores de sua forma de dizer, dizendo seu mundo e suas vivências em leituras, escritas, dizeres e fazeres” (MELLO, 2017, p.83). Emília conduziu a mediação de forma a levar as crianças a se transformarem num outro quando assumiram o papel de personagens das histórias, sem deixarem de ser elas mesmas. A leitura do livro e a sua extensão para a brincadeira que foi proposta pela professora contribuíram para que as crianças ampliassem o seu vocabulário e o seu repertório linguístico ao conhecerem os nomes de diferentes personagens fantásticos, como cada um se caracteriza e o que representam, além de seu repertório de leituras.

Chama a atenção a forma como a docente deslocou-se de seu lugar de quem tem o domínio e o controle das ações e dos dizeres das crianças, naquele contexto, para que o tempo pudesse fluir de forma aberta. Ao propor às crianças as atividades de brincadeira a partir da história, de fazer com que dela se aproximassem para juntos combinarem um plano de captura do saci, de acompanharem os movimentos dos macaquinhos e aproveitar a presença deles a favor da história do livro, a docente mostra o seu entendimento de que, a depender da sua atuação, seus alunos poderão ou não viver e participar de um pacto ficcional.

O espaço da sala de leitura da escola foi fundamental para favorecer essas e outras interações porque havia condições de mobilidade e de exploração do espaço, permitindo que as ações das crianças intensificassem o cronotopo sala de leitura. Assim sendo, a sala de leitura passa a ser um local de acolhida e de promoção de vivências que motivam a aventura, que possibilitam o deslocamento para outros tempos-espacos. A partir do contato com as histórias que combinam fantasia e realidade e da apropriação que delas são feitas, a produção de narrativas é estimulada. A leitura literária desenvolvida por essa professora na sala de leitura ofereceu ao pequeno leitor uma relação diferenciada com a literatura, o que contribui para a produção de sentidos outros para a narrativa e a própria vida das crianças. A mediação da professora proporcionou aos pequenos uma aventura, uma brincadeira.

Considerações finais

Os entrecruzamentos de tempos-espacos na experiência dos sujeitos é o grande tempo de que Bakhtin fala. É outro tempo- espaço. Isso significa que quando um professor realiza a mediação entre a criança e um texto literário, todos os que estão em interação em torno da obra vivem um determinado tempo- espaço em que se constituem como leitores, mas outros tempos-espacos se fazem presentes ali. Tudo isso não se dá pela sobreposição de um fluxo, mas pela

simultaneidade do tempo, porque isso será sempre ressignificado no momento em que ele estará realizando a mediação.

É importante assinalar que, para Bakhtin, o primeiro momento da atividade estética é a compenetração naquilo que foi vivenciado. Uma maneira de compreender essa vivência em seus eventos e ações é relacioná-la com o conceito de cronotopo. Desse modo, as mediações de leitura literária desenvolvidas para atender às necessidades das crianças no cronotopo sala de leitura estabelecem relações que podem estimular a leitura e formar leitores. Considerando que os sujeitos participantes do evento descrito são crianças da educação infantil, cabe aos docentes que atuam diretamente com elas, nos diferentes cronotopos, promover vivências significativas a partir e com o texto literário, de modo que as crianças estabeleçam vínculos afetivos com as histórias.

A pesquisa realizada permitiu compreender que salas de leitura podem se constituir tempos-espacos potentes para a formação do leitor literário, uma vez que suas condições de organização e apropriação permitem realizar mediações em torno dos textos literários de uma natureza outra daquelas que se realizam nas salas de aula. Tais mediações demandam a presença de mediadores que reconheçam a natureza da experiência estética e estejam disponíveis para partilhar essas experiências com os leitores em formação.

Referências

BAKHTIN, M. **Discurso na vida discurso na arte (sobre poética sociológica)**. [s.l.: s.n.], 1927. Tradução para o português de C. Tezza, para uso didático. Mimeografado.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de A. F. Bernardini. São Paulo: EdUnesp/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

MACHADO, I. Os gêneros e o acabamento do corpo estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EdUnicamp, 2005.

MELLO, M. B. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 38-51, 1991.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EdUnicamp, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010a. Tradução de M. Pileggi.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

[1] Do grego: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (dicionário Houaiss)