

## AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES SOBRE A LITERATURA

Lauren Marchesano<sup>75</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta uma cena de leitura. Esta cena é um recorte do material que analisei em minha dissertação de mestrado investigando crianças de quatro a seis anos, lendo literatura e construindo sentidos na experiência literária. Um esquema é proposto para analisar os processos de compreensão revelados com as leituras das crianças ora vinculadas ao eixo dos sentidos literais e estáveis, ora perseguindo sentidos polifônicos e instáveis.

**Palavras-chave:** Crianças de 4 e 5 anos; leitura literária; experiência literária.

### RESUMEN

El artículo presenta una escena de lectura. Esta escena es un recorte del material analizado en mi trabajo de investigación de maestría que estudió niños de cuatro a seis años leyendo literatura y construyendo sentidos en esa experiencia literaria. Se propone un esquema para analizar los procesos de comprensión que se revelan en las lecturas de los niños, estén ellos vinculados al eje de los significados literales y estables o persiguiendo sentidos polifónicos inestables.

**Palabras-clave:** Niños de 4 y 5 años; lectura literaria; experiencia literaria.

<sup>75</sup> Professora e Mestre em Educação pela UFF. Pedagoga na empresa *LLis Consultoria e Projetos Ltda.* Participa do Grupo de Pesquisa: Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino. UFRJ/LEDUC (Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). [lliconsultoria@yahoo.com.br](mailto:lliconsultoria@yahoo.com.br)

## AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES SOBRE A LITERATURA

Lauren Marchesano

### INTRODUÇÃO

O contexto de produção da cena é uma dinâmica turma de crianças de quatro e cinco anos. O episódio de leitura analisado aqui foi registrado em novembro de 2008, mas, desde fevereiro do mesmo ano, a turma já realizava propostas inusitadas com os livros, na sala de leitura (SL).

Para olhar essa cena, busco aproximação nos trabalhos de Goulart (2007, p. 100), onde a pesquisadora analisa interações discursivas na perspectiva da argumentação, com base em Bakhtin. O contexto de produção deste artigo que servirá de base para a análise da cena selecionada é uma aula de história, numa turma de 5ª série; o pressuposto norteador da autora é: enunciar é argumentar. Ela afirma que argumentar é inerente ao princípio dialógico dos enunciados, considerando que todo enunciado é dirigido a alguém, na cadeia enunciativa infinita. Enunciar é agir sobre os outros, o que significa que vai além de compreender e responder enunciados. (op. cit. p. 93)

Nessa perspectiva, o minigrupo vai se formando e (re) formatando pelo próprio ir e vir das oito crianças de quatro e cinco anos, ao redor da área escolhida. A literatura parece uma bola a rolar junto ao corpo delas. Em alguns momentos, compartilham na interação umas com as outras, resolvem impasses; em outros, disputam os livros de dobradura, principalmente, que rolam nas mãos das meninas e meninos, às vezes bem juntos, às vezes separados. A partir desse movimento, percebemos um conjunto estável de atividades se estabelecendo como interesse que as próprias crianças não simplesmente imitam, mas produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2005, p.1)<sup>76</sup>.

Como os acontecimentos das enunciações nesse minigrupo foram intensas e difíceis de registrar apenas com caneta e papel, sinalizo as falas diretas das crianças como enunciações numeradas (E1, E2...). Assim, lemos:

---

<sup>76</sup> CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Bloomington: Indiana University, 2005, 8p. Mimeografado.

- E1. **Maria:** *Olha, ele está comendo o livro!*
- E2. **Rosana:** *Era uma vez...*
- E3. **Paulo:** *Lauren, Lauren, qual é o nome desse? (O livro é “Ah, Cambaxirra se eu pudesse, de Ana Maria Machado).*
- E4. **Marília:** *“Era uma vez um sapinho. Rosana faz-se de sapo e sai pulando. Ela inventa, com o livro “O Sapo Bocarrão”, de Keith Faulkner, Cia. das Letrinhas, no colo, a sua história.*
- E5. **Criança D** (não sei o nome) pergunta: *“Rosana, depois eu posso ser o sapo?”*
- E6. **Marília:** *“Apareceu o jacaré...”*
- E7. (Na sequência a criança D diz): *“Agora eu sou o sapo... vai, conta.”*
- E8. (Paulo, menino uruguaio, tem forte sotaque; aproxima-se novamente): *“Olha aqui o ovo...”* (Trocou o livro. Agora lê *“Uma historinha sem 1 sentido”, de Ziraldo. Na 4ª capa desse livro, o autor desenhou um ovo.)*
- E9. **A professora** observa as falas e diz: *“... a turma é joia em matéria de afeto.”*  
**Mateus**, uma criança de seis anos, que está visitando o colégio e a sala hoje, lê fluentemente, bem próximo a outras crianças. Há outro grupo de leitura com ele.
- E10: **Uma outra Criança** (não sei o nome dela) assume a leitura do livro *“O Sapo Bocarrão”,* abrindo-o em uma nova página e lê): *“Depois apareceu um piricano. Depois, apareceu um sapo e um rato, depois um jacaré. Enfim, o sapo foi pra casa: uébi, uébi... (sons).”* Mudam de livro e negociam... Decidem que uma conta e as outras são os personagens. Pergunto o que farão.
- E11. **Rosana** diz: *“Eu vou ler. Elas são as personagens.”* Estão com o livro *“Pelegrino e Petrônio,* de Ziraldo. Leem o nome *PE-LE- GRI-NO.*
- E12. **Pergunto:** *“Qual o nome desse livro?”* Olhando a capa, soletram *PE-LE-GRI-NO* e saem.
- E13. **Rosana:** *“Gente, nem comecei a ler ainda... e depois das mãos eu apareço... Eu sou o calcanhar, eu sou a barriga...”*
- E14. **Marília** retorna para perto e diz: *“Vou contar esse pra você. Uma menina que trabalhava muito (ela está com o livro João e Maria, da FTD) e tinha um irmão chamado João. A mãe de noite vira do mal.”*
- Sou interrompida pelo **Rubem**, pedindo para eu ler o *“Porco Narigudo: um livro de*

*dobraduras*". Texto de Keith Faulkner. Ilustrações de Jonathan Lambert. Cia. das Letrinhas, 1997.

E15. **Ele pede:** "*Conta pra mim.*"

E16. **Retorno a ele:** "*Como assim?*"

E17. **Ele explica:** "*Quem conta um conto ganha ponto. Minha mãe diz assim.*"

E18. **Converso com ele:** "*Sua mãe conta história para você?*"

E19. **Ele confirma afirmativamente:** *hum, hum...* (sons)

### **LIVROS E LEITURAS: OLHA!**

De forma geral, observamos na cena de leitura o processo de interação discursiva do minigrupo de crianças, que têm lugar na SL. Ele é repleto de alternâncias de falas, sons e gestos. Os diálogos são abundantes, quase sem intervalos. A presença dos verbos olhar, comer, poder etc. mostra as ações intensas das crianças, além de movimentar escolhas e direções para o fluxo contínuo de palavras, contrapalavras, argumentações, ao mesmo tempo, imbricadas aos movimentos corporais.

Tratamos as falas individuais das crianças como argumentações intencionais, porque dirigidas a alguém no fluxo discursivo da cena (E1, E2... até E19). Com isso, identificamos o lugar e o valor de cada sujeito (criança e adulto) na disputa da cena de leitura para compor e constituir o trânsito das enunciações e das leituras em busca de sentidos; sem perder de vista a perspectiva do princípio dialógico da linguagem em Bakhtin, para olhar a cena em interlocução, também, com as pesquisas de Goulart.

Um primeiro aspecto a destacar na parte da aula de História apresentada no artigo de Goulart, é a primazia da voz da professora, ao argumentar sobre a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que propõe a organização dos alunos em círculo. De forma inversa, na cena do minigrupo que analisamos, é a criança Maria quem está iniciando a enunciação: "*Olha, ele está comendo o livro!*" Maria está surpresa com a ação *proibida*, empreendida no objeto livro. O que o outro lê? Resgatando a proposta de Soares (2009)<sup>77</sup>, continuamos centrando nosso olhar no

<sup>77</sup> SOARES, Magda. O Jogo das escolhas. In: Escolhas (literárias) em jogo. MACHADO, Maria Zélia V. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2009, p. 21- 22..

que se desenvolve *com* esse objeto e *sobre* esse objeto livro; interessa-nos o processo de aproximação da criança com a literatura.

O outro que Maria observa e estranha, lê o livro *O Sapo Bocarrão*. Com uma boca enorme, em forma de dobradura, o sapo aparece em várias páginas e quase salta delas e vem lamber a gente. No final, pula dentro de uma enorme lagoa – *splash!*

Esse outro a quem Maria dirige sua enunciação é uma criança que explora o livro de uma forma literal. A cena sugere uma intertextualidade com o Abade Jorge, do livro *O nome da Rosa*, de Umberto Eco. O pequeno leitor prova o papel do livro, levando-o à boca para, de alguma forma, incorporá-lo mais intensamente a si; contudo, ele é acompanhado de perto pelos olhos e pela suspeita da pequena Maria. Inversamente à prática de leitura na biblioteca do conto de Eco, esse livro circulará por muitas mãos, olhos e bocas; ele não é um livro maldito, mas um livro sob suspeita porque convida o leitor a experiências impensadas com as leituras.<sup>78</sup>

## EIXOS DE SENTIDOS PARA COMPREENSÃO DAS LEITURAS

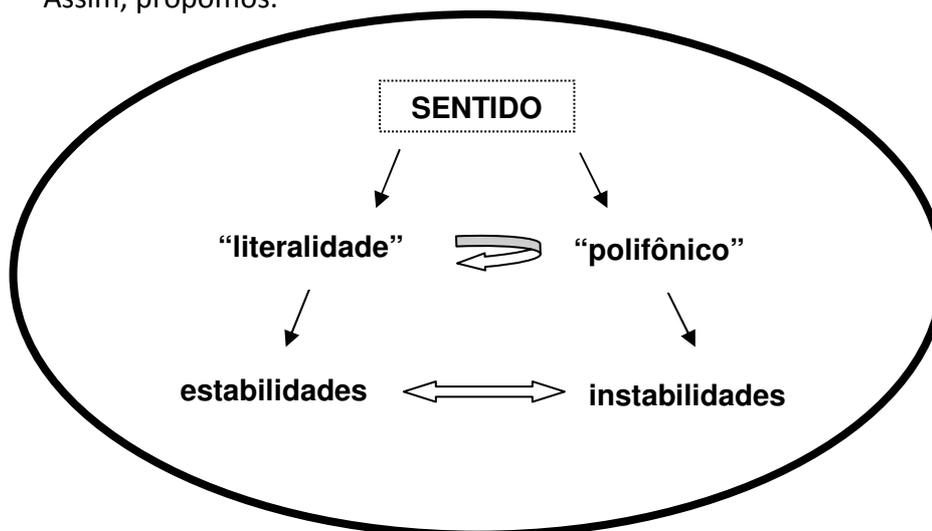
Diante do exposto, considero importante constatar, nessa cena, o movimento dos sentidos derivados das leituras dos textos literários empreendidas pelas crianças. O foco da investigação na leitura como experiência e produção de sentidos durante o mestrado, revela um esquema que tem se mostrado produtivo para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> ECO, Umberto (1986 apud Azevedo, 2000, p.4) destaca: “O velho calou-se. Mantinha as mãos abertas sobre o livro, quase acariciando suas páginas, como se estivesse esticando as folhas para ler melhor, ou quisesse protegê-lo de uma presa voraz. (...) e começou com as mãos descarnadas e diáfanas a rasgar lentamente, em pedaços e tiras, as páginas moles do manuscrito, colocando-as aos bocados na boca, e mastigando lentamente como se estivesse consumindo a hóstia e quisesse torná-la carne.”

<sup>79</sup> MARCHESANO, Lauren. Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema? Niterói, 2010, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

Assim, propomos:



O esquema acima sugere a visualização dos processos de compreensão, as misturas, como nos informa Vygotsky (1996, p.172)<sup>80</sup>, quando analisa o estudo de Piaget sobre o mecanismo sincrético do pensamento infantil. Durante o ano, as crianças na SL, no primeiro semestre, pareciam focalizar o eixo da sua compreensão na audição das histórias. Possivelmente, a significação da leitura ouvida sugeria poucas instabilidades, porque a criança adaptava-se ao signo linguístico pela literalidade do dizer do outro (s). A partir do segundo semestre, quando assumiam o novo lugar de conhecimento, as crianças faziam, agora como leitores do código escrito, novas reelaborações, de onde emergiam novas significações.

Uma hipótese para esse período sincrético do pensamento infantil, talvez seja a aquisição de novos sistemas de símbolos (Colomer, 2001, p. 8)<sup>81</sup>, porque a necessidade de compreensão induz o leitor infantil a novas discussões, internas e externas, com os antigos referenciais e, assim, o caráter polifônico da interação discursiva se amplia, produzindo instabilidades. Entre o que se ouvia, via e, agora,

<sup>80</sup> VYGOTSKY, L.S. (1996) p. 151 a 235. "Piaget que estudou extensamente esse mecanismo do pensamento da criança, chamou-o de sincretismo. Esse termo denota um fenômeno interessante, do qual se pode encontrar sinais no adulto, mas que prosperam na mente (psique – J.K.) da criança. A essência desse fenômeno é a seguinte: conceitos que só têm um aspecto externo (em comum – J.K.) são agrupados com extrema facilidade e um conceito desconhecido é substituído por outro mais familiar. Essas substituições do desconhecido pelo compreensível, essas misturas de significados encontram-se bastante frequentemente na fala da criança."

<sup>81</sup> COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 22, dez, 2001, v. 4, p. 1-19. Disponível em: <http://www.lecturayvida.org.ar>. Acesso em: 3 mar.2009

acessa-se pela leitura autônoma, há novos processos mentais e processamentos simbólicos.

## AS ENUNCIÇÕES, OS PROCESSOS E AS EXPERIÊNCIAS DOS LEITORES INFANTIS

A enunciação de Maria também pode estar ligada à chegada dos livros novos na SL. Naqueles dias, tratávamos os livros como *comidinhas* e utilizávamos a estratégia *comerciais de leitura* para anunciar às turmas a chegada deles, com provocações metafóricas, músicas e sinalizações de fitas coloridas. Recordo-me de que algumas crianças não entendiam o sentido polifônico da minha enunciação, mas logo recebiam o suporte compreensivo de outras que traduziam meu dizer: “*são os livros novos.*” Assim, *comer livros* era algo plausível na SL, porque sempre as *comidinhas* chegavam... E, para degustá-las, seria preciso mesmo abrir a boca, lendo.

Podemos considerar essa enunciação de Maria, também, como um símbolo dos processos e das experiências do leitor infantil, que inicia suas leituras antes de estar matriculado na instituição de ensino e ocupar o lugar social como sujeito escolarizado. A partir da experiência dela, consideramos, em interlocução com Britto (2005, p.17)<sup>82</sup>, o conceito de leituras (no plural), como processo que implica interagir intelectualmente com o discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específico.

Na sequência da cena, Rosana, com as mãos nos livros e os livros em mãos, enuncia a sua leitura e nos diz “*Era uma vez...*” A sentença anuncia a abertura típica de histórias ficcionais. O livro não era de conto de fadas, como se poderia inferir, mas uma história onde as imagens em dobradura ganhavam formas tridimensionais. Para esta leitora inserida no minigrupo, continua a acontecer o jogo das representações. A enunciação típica dos contos de fadas, dirigida ao livro *O Porco Narigudo* presunçoso, transforma, mais uma vez, o sentido entre o visto e o lido. E quem disse que esse porco não é maravilhoso: ele tem um *nariz problemático*, enfrenta e supera desafios até estabelecer sua *identidade suína*... Qual estatuto impedirá Rosana de ver e ler o porco como maravilhoso?

---

<sup>82</sup> BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: O mundo da escrita no universo da pequena infância. De Faria, Ana Lúcia Goulart et al (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

Nessa arena discursiva, quem conquista seu lugar de enunciação agora, é Paulo; um menino uruguaio, que estava, em 2008, há poucos meses no país, porque os pais dele vieram trabalhar no Brasil. A sua primeira escolha literária recaiu sobre o texto de Ana Maria Machado, *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse*.<sup>83</sup> Como ele me incluiu em sua leitura, endereçando-me uma questão, procurei ouvi-lo. Ele disse: “*Lauren, Lauren, qual é o nome deste?*” Considerei que ele via e lia o livro pela ilustração, mas não apenas isto. Demonstrou que queria saber do nome/título do livro, selecionado na estante de histórias infantis. Nessa busca de compreensão, suponho que a sua pergunta representou um recurso para a mediação com o adulto que lhe traria novas informações sobre o visto e, agora, lido nas palavras.

Mais uma vez, insinuava-se a hipótese de busca de outros sentidos, para além dos literais, nesse lugar comum do querer saber. Se, na capa do livro da cambaxirra, Paulo lia e via a ilustração do lenhador, da árvore e da cambaxirra, no plano das marcas impressas pelas palavras, o sentido parecia obscuro e, daí, a necessidade de mediação com o adulto.

Alguém, para ler, sugere uma estratégia histórica para os usos e funções sociais da linguagem. Quando o menino Paulo recoloca a questão (com certa pressa: “*Lauren, Lauren...*”) da palavra para ler o que está escrito, talvez queira apontar o desafio do processo evolutivo contínuo dos indivíduos ao penetrarem na corrente da comunicação verbal e, de uma forma constitutiva, mergulhar nessa corrente para ter consciência da língua e poder operar por ela (Bakhtin, 1995, p. 108)<sup>84</sup>.

Esse movimento espontâneo de Paulo em direção à cena no minigrupo sinaliza a conquista de um lugar na SL, como estrangeiro, ao dizer a sua palavra, em enunciação espanhola e, por vezes, pouco compreensível, mas sem interdição. Ele explora possibilidades, perguntando e, de certa forma, inserindo-se no contexto intertextual com a personagem Cambaxirra, que está ameaçada de perder a árvore de galho mais alto da floresta onde tem um ninho. Paulo não parece ameaçado diretamente por ninguém, mas seu percurso geográfico, no território brasileiro nos informa que suas referências subjetivas e emocionais estão em processo de instabilidades diante de todas as diversidades encontradas.

<sup>83</sup> MACHADO, Ana Maria. *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

<sup>84</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.

Será isso mesmo? Nesse processo em busca dos sentidos, ele recorre a um adulto que tem uma posição de autoridade para ler. Alguém, que o precedeu cronologicamente, aprendeu a linguagem dos sentidos embutidos nas palavras e poderá lhe transmitir uma experiência pensada, como patrimônio cultural, revalidando a convivência entre gerações.

A linguagem, nessa cena, como recurso de convívio e aproximação geracional, ao gosto benjaminiano, pode *encontrar ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas...*<sup>85</sup>. Seriam essas pessoas as crianças, como Paulo, Maria e tantas outras? Crianças indagadoras, buscando o não (re) conhecido; poderíamos dizer isso ao Benjamin?

Na tentativa dialógica de fornecer contrapalavras à reflexão benjaminiana, proponho essas reflexões. Para ele parecia existir uma vertiginosa e irreversível queda nas ações da experiência, porque a literatura de guerra inundou o mercado editorial, criando certa “trincheira” de silenciamento nas gerações do pós-guerra e, com isso, a pobreza das experiências comunicáveis. A experiência, desvinculada da transmissão de um patrimônio cultural, parece agora sem valor e sem sentido. A questão da experiência, postulada por Benjamin, é o que se transmite de uma geração para outra, como prossegue falando ao longo do seu difundido artigo *Experiência e pobreza* (1994, p. 114).

Contudo, a favor da singularidade da experiência o autor também reflete sobre a possibilidade de resistência. E, nessa direção, a contrapelo do silenciamento da experiência, é que a relevância das cenas infantis se inscreve. Aproximando-nos dessas cenas, postulamos a atividade de ler se entranhando na vida como uma experiência, como um trabalho, como algo que nos toca profundamente...

*Era uma vez...* Marília repete a mesma sentença de Rosana para fazer-se de sapo. O livro preso ao corpo dela é *O Sapo Bocarrão*, como dito anteriormente. Uma estratégia de jogo dramático é utilizada para dizer mais desse bicho tão atraente e brincalhão. Agora, não apenas o sapo do livro está em cena, mas a Rosana, como um sapo, também.

---

<sup>85</sup> BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

Consideramos a expressão de Rosana, nesse momento, como sendo de grande prazer. Prazer que ela tem pela possibilidade de brincar e interagir com a representação do outro, o sapo. A leitura de Rosana é uma leitura de prazer, mas que não permanecerá apenas nessa modalidade. Para acompanhar o sentido da leitura dramática proposto, a fala da Criança D é dirigida a ela: “*depois eu posso ser o sapo?*” Esta parece indicar um caminho de novas possibilidades, sem consensos, *para ler o sapo*. O jogo *quem é o bicho* parece rememorado nesse instante.

A imitação e a ressignificação do sapo ganha mais um leitor. Sem intervalo, Marília introduz: “*Apareceu o jacaré...*” Depois, a Criança D retoma sua enunciação em direção à Rosana, marcando a necessidade do sentido: “*Agora eu sou o sapo... vai, conta.*” Ela parece conferir a Rosana um lugar de autoridade: primeiro para permitir sua performance e depois para continuar a contar a história, onde ela agora assume o lugar do sapo, personagem principal. Em alteridade, as duas meninas, com o jacaré e os bichos que virão, desenham novos diálogos num trânsito espontâneo de leituras e sentidos.

Paulo, o menino uruguaio, não quer ser sapo nem jacaré, quer ler outro livro e volta em minha direção, insistindo nas imagens que lê nas capas. Ele traz o livro do Ziraldo, *Uma historinha sem 1 sentido*, para costurar os vários sentidos que estão em jogo nesta cena do minigrupo. Ele também anuncia o que está sendo constituído na SL: os sentidos; e continua o fluxo dialógico, ao afirmar: “*Olha aqui o ovo*”; e expressar a transformação discursiva que ele empreende nesse trânsito intertextual.

A transformação, também, pode ser ouvida ao valorizarmos o que Mateus está lendo para outro pequeno círculo de crianças. Mateus, um menino de seis anos, não está matriculado na turma, mas isso não parece fazer diferença alguma, porque ele lê fluentemente para os de quatro e cinco anos. Ele chama para si a autoridade do lugar de leitor-guia e tem uma plateia silenciosa. Mateus tem forte sotaque americano. Ele veio visitar o colégio e passar um dia na turma, para iniciar um processo de adaptação para o próximo ano. Como Paulo, ele está há poucos meses no Brasil e já domina a leitura em português.

Recebo um puxão para retornar à cena específica do minigrupo e viro outra página do caderno de campo. Outra Criança, na intensidade dialógica, toma o livro *O*

*Sapo Bocarrão* para si e continua a história, que parecia sem fim: “*Depois apareceu um piricano. Depois apareceu um jacaré, enfim, o sapo foi pra casa: uebi, uebi*” (sons).

Retiro o que disse. Essa história tem fim, sim. A leitora em cena (Outra Criança) dá continuidade e fechamento à narrativa, com repetições que sinalizam o final da história, impressa em papel, ao mesmo tempo do encerramento de interesse das crianças; em sua maioria, meninas.

A escolha pelo advérbio *depois* duas vezes falado, se junta ao verbo *apareceu* e ao numeral *um* para anunciar que o *piricano* (tucano), sapo, rato e jacaré enfileiraram-se na narrativa. Finalmente, a lagoa com a onomatopeia *splash!* é interpretada como a casa do sapo e os sons são incluídos para fortalecer sua despedida e o encerramento da narrativa. Os sons aparecem como um recurso a mais para reforçar o realismo da leitura empreendida pela pequena leitora. Isso marca sua singularidade enunciativa no contexto dos diferentes modos de ler e, talvez, seja um indício de referência musical que ela utiliza para ler, pois nas aulas de música e nas próprias atividades escolares, as canções são bastante utilizadas.

As garotas trocam de livro. Observo os diálogos sobre como farão a nova leitura. Mais uma vez, elas irão, coletivamente, negociar com seus pares: umas irão contar e as outras serão os personagens. O jogo do *quem é quem* ou *quem faz o quê* aparece novamente na cena. Será que repetirão a proposta anterior? Resolvo interferir e pergunto o que farão com o livro. Rosana diz: “*Eu vou ler.*” Ela tem consciência de que seu ato é de leitura. Em nenhum momento, ouço a palavra *brincar*. A enunciação de Rosana nos diz que ela sabe claramente, para que está no lugar SL: para ler. Assim, com o livro *Pelegrino e Petrônio*, de Ziraldo, em mãos, duas crianças leem o nome soletrando as sílabas da palavra “PE-LE-GRI-NO” e não me dizem mais nada.

Continuando, Rosana pontua que nem começou a ler ainda e utiliza o termo *Gente* como recurso estilístico em direção às meninas. Ela parece ter incorporado a palavra *depois* (alheia) da parceira, ao seu discurso. Talvez queira afirmar, com o livro aberto e compartilhado, a expressão *Eu sou* como um recurso linguístico e extrapolar o sentido restrito da representação simbólica do texto literário para além do visto.

O movimento de afastamento e proximidade da criança em minha direção se repete agora com a pequena Marília, que dirige sua intenção enunciativa: “*Vou contar*

*esse para você...".* Talvez ela esteja assumindo o lugar do Paulo. E, por falar nele, onde estará? Observo-o junto aos meninos, mas à espreita dos movimentos das meninas. Concentro-me em Marília. Ela retirou o livro *João e Maria* da estante com histórias de contos de fadas / contos maravilhosos. Embora com o texto em mãos, ela não utiliza a expressão já lançada no minigrupo *Era uma vez...* Inicia sua leitura, elegendo-me para ser sua ouvinte particular. Quer contar da menininha que trabalhava muito e tinha um irmão chamado João e uma mãe que, à noite, se transforma em uma pessoa do mal.

Essa narrativa revela uma forma linguística reelaborada. A menina poderia apenas repetir a sentença conhecida do *Era uma vez*, mas subverte a forma e o sentido para apresentar a menininha com mais valor e, a mãe, como sendo do mal. No fluxo, de repente, sou interrompida por Rubem. Suspendo por instantes a escuta da história de Marília e dirijo-me a ele, que propõe: “*Conta pra mim?*” O menino tímido está em cena, utilizando-se também da pergunta como recurso de leitura. Solicita a mediação de outras vozes. Como não há homogeneidade nas modalidades de leitura nem nos lugares de enunciação, Rubem parece à vontade para elaborar sua enunciação em direção a mim, depois de ficar um tempo calado. Como intenciono valorizá-lo e ampliar sua enunciação, remeto-lhe a contrapalavra para ouvi-lo atentamente: “*Como assim?*”

O livro que Rubem escolhe é *O Porco Narigudo*, já utilizado por outras crianças. Observo que só agora o menino pode ter acesso a ele, porque, como disse, era um livro disputadíssimo. Mas por que Rubem não se contentou com as leituras empreendidas pelas outras crianças? Sua voz, antes calada, agora é amplificada com novo volume, porque ele se posiciona para ler de outro lugar. Mesmo o menino tímido e calado tem o direito de ler do jeito que quer e no tempo que desejar. Ao explicar, ele fala algo muito importante: “*Quem conta um conto ganha ponto, minha mãe diz assim.*”

Até esse momento, nenhuma criança tinha enunciado a expressão *ganha ponto*. Pela sua contrapalavra no diálogo, descubro que ele joga o jogo da leitura, de uma forma particular, com a mãe, em casa. E ele já sabe que a leitura traz ganho e contá-la é seguir a direção da mãe.

Rubem parece querer ganhar mais pontos comigo ou fazer-me ganhar um

ponto pelo conto a ser lido? Interesse-me em ouvi-lo mais e, para isso, pergunto: “*Sua mãe conta história para você?*” Ele confirma afirmativamente com a expressão: “*hum, hum..*” Compreendo como alguns autores já afirmaram, que as crianças não só gostam de ouvir histórias, como também, de contá-las em seu próprio tempo. O tempo de Rubem para ler com outros sentidos parece conduzi-lo a suspeitar das palavras faladas. Em seus gestos, leio a delicadeza e a fragilidade de uma criança que não dramatiza e não se movimenta como as outras. Mas é desse lugar de silêncio do garoto que vejo pontuada a diversidade da infância e da potência infantil. Assim como o porco singular com seu narigão, Rubem garante uma premissa importante ao se relacionar criança e literatura: a impossibilidade de homogeneizar sujeitos e discursos na educação infantil.

### **PONTUAÇÕES FINAIS**

Consideramos, no conjunto dessa cena do minigrupo, o fluxo dialógico preenchendo os lugares enunciativos onde cada criança vai se constituindo e, ao mesmo tempo, construindo processualmente a cena discursiva. As palavras que as crianças empregam e os seus diferentes modos de ler a literatura multiplicam as possibilidades de compreensão do visto, ouvido, lido, compreendido, sentido e experienciado com muitos sentidos e a muitas vozes.

Na análise elaborada por Goulart (op. cit., p. 105), na perspectiva do processo escolar de ensino-aprendizagem, foi observado que a linguagem social da História é trabalhada no espaço de muitas e variadas tensões. O exercício de argumentação, observado na parte da aula analisada, dá-se de modos heterogêneos, sendo canalizado na direção do discurso de autoridade: os argumentos dos alunos são reconhecidos, potencializados, quando coincidem com os argumentos do livro e os da professora.

Ao contrário, na análise da cena do minigrupo apresentada, o processo de compreensão e significação, diante da literatura, leva em consideração o contexto de produção dos enunciados representado pela SL, porque este favorece novas textualidades e novas formas de compreender a realidade. As trocas interpessoais são ampliadas nos elos com a cadeia viva do fluxo verbal; no caso, os elos com a realidade

das crianças de quatro e cinco anos, com seus valores e conhecimentos, facilitando a compreensão responsiva. Como há lugar para o oferecimento de contrapalavras, há possibilidades de surgimento de novas direções para o conhecimento, sem a busca do consenso, como na análise da aula de História.

## REFERÊNCIAS

FAULKNER, Keith. *O Sapo Bocarrão*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Porco Narigudo*. Ilustrações de Jonathan Lambert. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Cad. CEDES, 2000, v. 20, n. 50, abril/00, p. 9-25.

GOULART, Cecilia M. A. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. Revista Pro-Posições, v. 18, n.3 (54), set./dez. 2007, p. 93-107.

\_\_\_\_\_. *A Pesquisa sobre processos de alfabetização em perspectiva discursiva: a contribuição de Bakhtin*. 2009, 10p. Mimeografado.

KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação*. In: *A magia da linguagem*. ZACCUR, Edwiges (org). RJ: DP&A: SEPE, 1999, p. 101-121.

\_\_\_\_\_. *Infância, cultura e educação*. In: *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Organizado por PAIVA, Aparecida et al. BH: Autêntica, 2000, p. 9-36.

VYGOTSKY, L.S. e LURIA. A.R. *A criança e seu comportamento*. In: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, Cap. 3, p. 151 a 235.