

**A CONSTRUÇÃO DO TEMPO FICCIONAL PELA CRIANÇA: ANÁLISE DE UM
EVENTO DE LEITURA LITERÁRIA COMPARTILHADA COM LIVROS ILUSTRADOS**

**THE CONSTRUCTION OF FICTIONAL TIME BY CHILDREN: ANALYSIS OF A
LITERARY READING EVENT SHARED WITH PICTUREBOOKS**

**LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO FICCIONAL POR PARTE DE LOS NIÑOS:
ANÁLISIS DE UM EVENTO DE LECTURA LITERARIA COMPARTIDO COM
LIBRO-ALBUM**

BELMIRO, Celia Abicalil
celiaabicalil@gmail.com

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-9895-7550>

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite
cristieneleitegalvao@gmail.com

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0009-0003-5489-6068>

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues
marcus.martins@unirio.br

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0001-9841-7266>

RESUMO: Relato e análise de um evento de leitura literária compartilhada em uma turma com 14 crianças de 4 anos de uma Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte, MG. Partiu-se das ideias de Bakhtin e de Vigotski, a fim de relacionar o discurso verbal com as ações humanas e com a vida. Golse (2002) apresenta as primeiras experiências narrativas dos bebês e Perroni (1992) traz contribuições sobre os processos que subjazem à capacidade de narrar das crianças. A metodologia tem em Gumperz a perspectiva sociointeracionista do discurso para análise do evento. Os resultados mostraram que aceitar o jogo da ficção é para as crianças um ato de liberdade, profundamente humano e pleno de sentido, pois pressupõe construir algo novo. A mediação do adulto é importante na construção de um ambiente pedagógico que as considera como sujeitos ativos da linguagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livro Ilustrado. Mediação. Interação.

ABSTRACT: Report and analysis of a literary reading event shared in a class of 14 four-year old children in a Teaching Cooperative in Belo Horizonte/Minas Gerais. The analysis stemmed from the ideas of Bakhtin and Vigotski in order to relate the verbal discourse with the human actions and life. Golse (2002) presents the earliest narrative experience of babies, and Perroni (1992) brings the contributions on the processes that underlie children's ability to narrate. The methodology to analyze the event is

based on Gumperz's sociointeractionist perspective of the discourse. Results revealed both the fiction game for children as an act of freedom, deeply human and totally meaningful, since it implies building something new, and the importance of the adult mediation towards the construction of a pedagogical environment that considers them as active subjects of language.

Keywords: Childhood Education. Picturebook. Mediation. Interaction.

RESUMEN: Informe y análisis de un evento de lectura literaria compartido en una clase con 14 niños de cuatro años de una Cooperativa de Enseñanza de Belo Horizonte/MG. Partimos de las ideas de Bakhtin y Vygotsky para relacionar el discurso verbal con las acciones y la vida humana. Golse (2002) presenta las primeras experiencias narrativas de los bebés y Perroni (1992) aporta contribuciones sobre los procesos que subyacen a la capacidad de narrar de los niños. La metodología utiliza la perspectiva sociointeraccionista del discurso de Gumperz para analizar el evento. Los resultados mostraron el juego de ficción para niños como un acto de libertad, profundamente humano y lleno de significado, pues presupone construir algo nuevo; y la importancia de la mediación de los adultos en la construcción de un ambiente pedagógico que los considere como sujetos activos del lenguaje

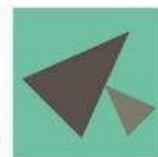
Palabras clave: Educación Infantil. Libro ilustrado. Mediación. Interacción.

1 INTRODUÇÃO

As relações que as crianças constroem com a literatura ocorre desde o nascimento, quando as palavras lhes chegam por meio do afeto, das rimas, da prosódia da linguagem.

Há uma leitura anterior à leitura da palavra escrita (Freire, 1989), que se inscreve na psique do bebê ainda no útero, decorrente de informações sonoras vindas do corpo e da voz da mãe. De forma transmodal, o feto codifica as informações ligadas à sua mãe em sentidos, situando-se no mundo complexo e abstrato da subjetividade (Golse, 2002).

Fala-se aqui em leitura porque os bebês, no exercício de construir sentidos, colocam em movimento uma atividade interpretativa que, grosso modo, está na origem do pensamento. São jogadas por terra, portanto, todas as concepções que consideram os bebês e demais crianças como tábulas rasas, devolvendo-lhes o lugar de direito como sujeitos ativos que interagem com o mundo ao assimilarem conhecimentos e produzirem novas coisas.



Os textos literários orais – cantigas, parlendas, poemas, trovinhas – oferecidos aos bebês pelos seus cuidadores não só os ligam a experiências ancestrais como são práticas afetivas que os acolhem e os inserem na cultura.

Os livros de literatura ampliam as experiências dos bebês e das demais crianças com a linguagem e com o mundo, funcionando como espelho em que identificam que algo delas, similarmente, também se encontra na obra. Dessa forma, rendem-se à linguagem literária, pois há nela características naturais que fundam a infância, como o jogo, a subversão, a criatividade, a espontaneidade, a inventividade, a afetividade e a liberdade.

A literatura pode ser entendida como um compêndio da condensação do livro psíquico dos seres humanos com a cultura. A literatura infantil permite às crianças se relacionarem com formas de conhecimento acumuladas historicamente e se emanciparem de ideologias que as cegam e as tornam dóceis e obedientes. A mesma sociedade que produz livros de qualidade duvidosa e com posicionamentos que privilegiam a passividade das crianças também constrói obras que antagonizam com essa posição, privilegiando o questionamento e o inconformismo contra injustiças, caracterizando-se como instrumentos a serviço da emancipação humana.

A literatura é aqui entendida como linguagem artística que carrega as dimensões ética e estética e como uma proposta de educação que tem como pressuposto a prática de acolhimento e de liberdade.

Como ainda não são leitores no sentido convencional da palavra, os bebês e as demais crianças precisam que um adulto lhes empreste a voz, para que eles possam ler os livros de literatura. O mediador é a ponte entre os livros e as crianças, tendo importante papel na sua formação leitora. A ele é dada a atribuição de fazer o convite à construção do vínculo afetivo fundamental entre as crianças e os livros de literatura.

Pela voz, pelo olhar, pelo corpo, pela escolha literária do mediador, estabelece-se o diálogo entre as obras e as crianças, que manifestam a interação por meio da atenção, dos comentários, das expressões faciais, dos movimentos corporais, das brincadeiras. É a mediação que acolhe os sentidos provisórios que as crianças constroem para as narrativas e para os poemas, sabendo que são exercícios

fundamentais para a composição de vozes autônomas (Cosson, 2006; Goulemot, 2009).

O mediador, assim empenhado, age como um diretor de cena que tem o texto verbal como guia, mas permite que cada ator traga sua contribuição única. Ele entende que as interpretações infantis são suscetíveis às experiências individuais, mas podem ser ampliadas pelos intercâmbios intersubjetivos.

Há uma considerável diferença entre os sentidos e as significações que as crianças dão às diferentes leituras que fazem do mundo e a que um adulto faz e pensa que elas estão fazendo. As crianças são dotadas de linguagens particulares que as fazem desenvolver uma cultura infantil ao mesmo tempo próxima e distante daquela do adulto.

A linha tênue que separa o mundo que chamamos real e o mundo da imaginação das crianças é algo que as faz transitar facilmente pelo ficcional proposto pelos livros de literatura sem a menor necessidade de confirmar a veracidade dos fatos. Quanto menor a criança, mais intrincada é a relação entre o mundo ficcional e o mundo real. Até por volta dos 3 anos de idade, todas as coisas emergem para elas como fatos; elas brincam sem diferenciar a situação imaginária da situação real.

Quando contamos histórias às crianças, julgamos transportá-las para um mundo fantástico em que todas as coisas podem acontecer: varinhas mágicas, dragões que lançam fogo pela boca, animais que falam, fadas, duendes, bruxas e caldeirões. Entretanto, esse mundo é tão real e fantástico para elas quanto o mundo em que vivem. A mente das crianças, assim como a dos artistas e poetas, é aberta à claridade e ao mistério do mundo, por isso aceita, sem problemas, o trânsito entre o ficcional e o não ficcional, que se misturam em seus modos de dar sentido ao mundo. Com o passar dos dias e sob influência das relações sociais, aumentam as possibilidades de diálogo da criança com o mundo. Novos elementos são incorporados e esquemas mais complexos são acionados para significar e compartilhar conhecimentos. Assim, de uma relação inicial puramente realista com as histórias, as crianças vão, gradualmente, perscrutando mundos possíveis até passarem para a fantasia (Mata, 2014).

Esse lugar entre a realidade e a criança, entre o dentro e o fora, entre o subjetivo e o objetivo é absolutamente necessário para o início da relação entre a



criança e o mundo. Essa *terceira margem* seria o lugar da brincadeira, das artes e da religião, lugar em que impera a imaginação e se apresentam símbolos e signos, convencionais e particulares, que atuam como o suporte para o que se denomina realidade.

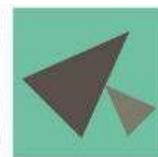
Somente quando as crianças têm convicção de que as histórias fazem parte de um mundo fictício é que elas começam a fantasiar. Para mergulhar na literatura como ficção, as crianças têm que reconhecer o “pacto ficcional” (Montes, 2001; Paulino, 2009), ou seja, têm que entender que, na história, o faz de conta é uma das convenções pré-estabelecidas. O aprofundamento para o reconhecimento de que as histórias são construídas parte da experiência imediata (dos bebês) para tempos e espaços reais (crianças de 2 a 3 anos), até deslocar-se para lugares imaginários (a partir dos 3 anos).

Este texto pretende discutir a construção do tempo ficcional pelas crianças, ou seja, a passagem do período em que as histórias emergem para elas como fatos até o momento em que elas passam a vê-las como construções de outra ordem. Também tem a intenção de tornar observável a importância da mediação para a formação literária das crianças pequenas.

Para tecer os fios da rede em que se sustenta a temática, tentamos aproximar as ideias de Bakhtin (2012) e de Vigotski (2008, 2009), para construirmos uma concepção de linguagem que desse conta de fundamentar a importância de assegurar a interação da criança com o texto literário. Também fomos ao encontro das ideias de Golse (2002) para amparar as primeiras experiências narrativas dos bebês, que nem sempre são visíveis ou interpretáveis, e de Perroni (1992), que traz grandes contribuições sobre os processos que subjazem à capacidade de narrar das crianças e o papel dos textos modelos na produção das narrativas infantis.

Na tentativa de refletir sobre essa temática, será analisado um evento de leitura literária compartilhada com 14 crianças de 4 anos de uma Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte, MG, levando em consideração o que Gumperz (2002) denominou *pistas de contextualização*, que são todos os traços linguísticos que contribuem para sinalização de suposições contextuais.

Por meio da análise, é possível perceber, pela narrativa das crianças, que a diferenciação entre fato e ficção é algo que vai se construindo como uma necessidade



vital, bem como o quanto a atuação docente consciente, consistente e sistemática cria um espaço/tempo potencial para o compartilhamento de sentidos que marcam o caráter libertário/acolhedor da literatura e para a apropriação do discurso narrativo, sem o qual não se pode contar o passado, no presente.

2 SUJEITO HISTÓRICO E CULTURAL EM BAKHTIN E VIGOTSKI

Entrelaçar as ideias de Bakhtin (2012) e Vigotski (2008, 2009) para tentar responder à pergunta “O que é a linguagem?” mostra-se um caminho fecundo, pois, a despeito das diferentes perspectivas adotadas por cada um dos teóricos, há um ponto de convergência essencial entre eles: a recuperação do sujeito como ser histórico e cultural.

Bakhtin (2012) procura desenvolver uma concepção de linguagem que relacione o discurso verbal com as ações humanas e com a vida. Para ele, a língua não é um produto acabado, mas algo que se constrói constantemente no fluxo das interações verbais. O autor argumenta que a língua é algo vivo, que muda de acordo com o contexto histórico e social, bem como que as relações dialógicas que fundamentam as interações verbais são, portanto, muito particulares, amplas e heterogêneas: “[...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social” (Bakhtin, 2012, p. 46). Toda forma de enunciação é um diálogo e todas as relações dialógicas são relações de sentido que carregam critérios éticos, políticos, cognitivos e afetivos. Por isso, *o outro* tem um papel fundamental não só na fala mas também em outros gêneros discursivos, pois fornece parâmetros diferentes para a construção de diversas narrativas.

[...] em todo ato de fala, a atividade subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (Bakhtin, 2012 p. 67).

O jogo de palavras que aparece em todo o diálogo, seja ele atos de fala ou produções escritas, pressupõe uma produção de sentido que varia conforme o

contexto e as experiências de vida dos falantes envolvidos. A verdade, assim, não se encontra em uma única pessoa, mas nos sentidos que vão se configurando durante as interações verbais em constante transformação. Bakhtin (2012) considera que as relações dialógicas são formadas por muitas vozes e, assim, concebe que a “unidade do mundo” é polifônica.

As contribuições de Bakhtin vão ao encontro de uma língua que se constitui com/no mundo e na/com as relações dos sujeitos que o habitam. Uma língua que está a serviço das muitas vozes que formam a identidade dos falantes e, por isso, não pode ser vista como um objeto abstrato a serviço de uma razão instrumental.

O fio condutor do pensamento de Vigotski (2008) está também embasado no materialismo histórico-dialético, que considera que os fenômenos devem ser estudados como processos dinâmicos em constante mudança. O autor defende a ideia de que as características tipicamente humanas não nascem com o indivíduo, pois, para que os bebês se humanizem, é necessário que eles estabeleçam uma relação dialética com o seu meio sociocultural. A cultura é, portanto, parte importante da constituição da natureza humana, e a internalização de seus sistemas de comportamento se dá por meio da mediação. São os instrumentos técnicos e o sistema de signos que fazem a mediação do mundo com os homens e destes entre si.

Vigotski (2008) confere à linguagem um lugar de excelência na constituição do ser humano, por ser ela o principal mediador das interpretações e das significações dos sujeitos com o mundo. A linguagem é o instrumento pelo qual os seres humanos compreendem e organizam o universo à sua volta. De acordo com o autor, a linguagem é a principal responsável pelo desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) das crianças. A internalização de crenças, valores, normas, modos de agir, ser e estar no mundo implica a utilização de signos, em um processo de transformação que vai das relações estabelecidas no plano interpessoal para o intrapessoal. Essas apropriações, sempre mediadas por instrumentos ou signos, acarretam mudanças quantitativas e qualitativas na forma de pensar do sujeito criança.

Tanto para Bakhtin (2012) como para Vigotski (2008), a linguagem, por meio da interação verbal, que possibilita diferentes significados, de acordo com o contexto,



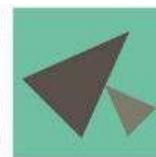
é uma ferramenta simbólica que possibilita a humanização da criança. As contribuições de Bakhtin e Vigotski para a construção deste texto vão ao encontro do trabalho com o texto literário, na medida em que este:

- Apresenta a oportunidade de as crianças se apropriarem das particularidades da língua escrita sem artificialismos;
- Apresenta a existência humana em toda a sua complexidade;
- É um instrumento mediador e organizador do mundo, o que é importante para a constituição do sujeito;
- Apresenta contextos reais, porque a literatura “[...] não copia a realidade, mas a representa, ou seja, a rerepresenta. [...] na verdade, é preciso ter a capacidade de discernir naquilo que percebemos como ficção o núcleo duro do real que só conseguimos suportar se transformado em ficção” (Bernardo, 2005, p. 14);
- Subverte o sentido das palavras, o que confere à língua seu caráter de produto não acabado, em constante transformação;
- É objeto que propicia a interação verbal por meio das muitas vozes que compõem as narrativas, mostrando como a diversidade está presente na experiência social e que não existe verdade única, mas verdades presentes nos múltiplos contextos históricos e sociais;
- Dá lugar a construções e significações múltiplas e singulares, denotando o caráter histórico e social das crianças.

3 REPRESENTAÇÕES MENTAIS: QUANDO COMEÇA A HISTÓRIA DO LEITOR

Ao nascer, os bebês são introduzidos em uma rede de significações, que eles vão tentando desvendar à medida que se relacionam com os instrumentos da cultura, pois o desenvolvimento humano tem sempre uma dupla natureza: biológica e cultural. Todas as ações das crianças são um processo contínuo de construção de sentido, a fim de introjetarem as particularidades do seu entorno e se constituírem como sujeitos do e no mundo.

O desenvolvimento da criança, portanto, não é só o que se vê externamente, como o aumento do peso e estatura, mas também o que, muitas vezes, não se pode



observar. As experiências e aprendizagens colhidas do meio são processadas pelo cérebro e, muitas vezes, não se dão a ver, mas servem de amálgama para que outras experiências e aprendizagens sejam processadas:

A criança dona de uma curiosidade investigativa, aproveita todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para se desenvolver. Nesse empreendimento, ela aciona seus saberes e recursos afetivos, cognitivos, motores e linguísticos, ao mesmo tempo que eles vão se modificando, no interior de distintas experiências que ela examina (Ramos, 2018, p. 134).

O bebê é, assim, ativo em suas ações de atribuir sentido ao vivido e de se fazer compreender. São essas ações dialéticas que vão construindo o seu ser/estar no mundo e, conseqüentemente, sua subjetividade. Pela perspectiva vigotskiana, considera-se que o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro (Rego, 1995). Dessa forma, a linguagem é um eixo que perpassa todos os outros conhecimentos e experiências infantis.

Nessa perspectiva, inserir a literatura na vida da criança precocemente é colaborar para interações de qualidade. No dizer de Barthes (2007, p. 19),

[...] [a literatura] encena a linguagem em vez de, simplesmente, utilizá-la, [ela] engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático.

Mas como ler para alguém que nem sequer sabe falar? Muitos estudos dentro da psicologia e da psicanálise têm se debruçado sobre as competências precoces dos bebês. A observação direta e as gravações em vídeo ampliaram o olhar dos pesquisadores, permitindo análises mais pormenorizadas sobre as ações interativas dos bebês e sobre “[...] os níveis infraverbais da comunicação e o impacto da intersubjetividade no desenvolvimento psíquico da criança” (Golse, 2002, p. 103).

O modo como as crianças apreendem o mundo não se dá de forma compartimentada. É o corpo, como um todo integrado, sua principal ferramenta de experimentação da vida. É o corpo o seu espaço de narração. Essas experiências, segundo o autor, têm uma dupla ancoragem: corporal e interativa. São elas que servem de substrato para os processos de simbolização precoce das crianças.



O corpo funciona para os bebês e as crianças pequenas como a porta de entrada para a semantização, semiotização, simbolização e subjetivação, e estas só ocorrerão se o adulto (ou um membro mais experiente) tiver capacidade de nomear e interpretar suas sensações e reações.

O texto literário amplia as experiências dos bebês com a linguagem e com a cultura mediante as interações dialógicas e dialéticas estabelecidas no propósito de atribuição de sentidos.

O fato de passar as páginas do livro, de evocar o que não se vê, de perceber que os acontecimentos se interligam, de atribuir sentido, de inferir contextos e significados, de se apropriar de palavras, exige das crianças pequenas operações mentais muito elaboradas. Estas vão se ampliando e se complexificando a cada nova experiência de leitura. Além dessas experiências cognitivas, a leitura de histórias propicia o desenvolvimento do conteúdo emocional das crianças. Ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário ajuda as crianças a entenderem e nomearem emoções importantes, como o medo, a raiva, a tristeza, a inveja, o ciúme, a alegria e tantas outras mais.

À medida que crescem, as possibilidades de as crianças apreenderem o mundo vão se ampliando e os livros que mostravam cenas do cotidiano infantil – hora do banho, as refeições, os passeios no parque – ou relacionavam realidade e ficção vão dando lugar a narrativas puramente ficcionais.

Até os 2 anos de idade, as histórias são tomadas como verdadeiras pelas crianças. Para elas, o lobo, a bruxa e o Capitão Gancho existem de verdade. Isso acontece porque ainda estão desenvolvendo a capacidade de simbolizar, ou seja, de saber que as coisas podem existir em um mundo fora de suas experiências imediatas (Perroni, 1992).

Esse modo de atribuir sentido à literatura exerce um papel preponderante no modo como as crianças se relacionam com a cultura. Ver a literatura inicialmente como cópia literal do mundo colabora para o processo de socialização das crianças, pois oferece padrões, valores, crenças e comportamentos compartilhados socialmente.

Com o passar dos dias e sob influência das relações sociais, aumentam as possibilidades de diálogo das crianças com o mundo. Novos elementos são

incorporados e esquemas mais complexos são acionados para significar e compartilhar conhecimentos. De uma relação inicial puramente realista com as histórias, as crianças vão, gradualmente, perscrutando mundos possíveis até passarem para a fantasia pura. As crianças guardam suas histórias em locais secretos antes de finalmente reconhecerem que estão em um mundo de faz de conta (Perroni, 1992).

O perfil do caminho percorrido pelas crianças até a construção do discurso narrativo delinea-se por meio das trocas linguísticas com um adulto interlocutor, na tentativa de relatarem suas vivências, e por meio das experiências com modelos de narrativas tradicionais. A princípio, as crianças fazem relatos de experiências pessoais; mais adiante, tentam elaborar histórias imaginárias em que mesclam fatos vividos com seu acervo de histórias ficcionais, para, finalmente, construírem narrativas que ocupam outros tempos e outros espaços.

A partir dos 3 anos de idade, as narrativas começam a ter caráter de ficção para as crianças. Elas iniciam um movimento de incertezas quanto à realidade dos personagens e eventos da história. Contudo, somente quando as crianças têm convicção de que as histórias fazem parte de um mundo fictício é que elas começam a fantasiar. Para mergulhar na literatura como ficção, as crianças têm que reconhecer o *pacto ficcional*, ou seja, têm que entender que, na história, o faz de conta é uma das convenções pré-estabelecidas.

Saber que os bebês e as crianças bem pequenas não estabelecem com a literatura o *pacto ficcional*, no entanto, não é motivo para oferecer a eles somente livros que apresentam a confirmação do mundo em que vivem. Elas precisam também de narrativas que ampliem sua imaginação e sua capacidade de atribuir sentido. O equilíbrio entre o que a criança pode perceber sozinha e o que pode inferir, adivinhar ou imaginar é fundamental para a qualidade literária dos livros para essa faixa etária.

4 A CONSTRUÇÃO DO TEMPO FICCIONAL PELA CRIANÇA: UM EVENTO DE LEITURA LITERÁRIA COMPARTILHADA

Inserir a literatura como uma prática cotidiana na rotina da Educação Infantil é um direito da criança (Candido, 2012). Além disso, deve-se ter como pressuposto que

adentrar em um jogo de atribuição e produção de sentidos é diferente da capacidade de emitir sons, palavras e frases. Antes da fala léxico-gramatical, existe um jogo complexo de interação criança/mãe, que dá à linguagem seu papel de protagonista na constituição da criança como sujeito. Nesse jogo de sentidos estabelecido pelas interações verbais entre criança/mãe, a literatura figura como artefato cultural e artístico de multiplicação da linguagem e ampliação do universo de significações das crianças.

O contato sistemático com os livros de literatura contribui para a inserção das crianças na cultura, favorece o entendimento sobre a simbolização do mundo, nutre a imaginação e as faz ingressar no território do jogo, um outro lugar, no qual todas as coisas são possíveis e necessárias. Para ingressarem no espaço do jogo as crianças cruzam um portal, que pode lhes suscitar estranheza, inquietude, surpresa, tristeza e medo. Sensações não domesticadas e, por isso, não familiares. É um tempo de outra ordem, em que a qualidade, a dimensão e a duração são alteradas.

Há espaços e ocasiões que favorecem o jogo das crianças: lugares, materiais, ócio, tédio. Assim, o “quando”, o “onde” e o “com o quê” podem ser provocados e enriquecidos por ações de pessoas mais experientes da cultura que inauguram brechas para a passagem ao território do imaginário.

Escolheu-se, assim, um evento de leitura literária compartilhada como recurso possível para ampliar as possibilidades de jogo de uma turma de 14 crianças de 4 anos de uma Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte.

O livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* (2002) é o protagonista da prática pedagógica apresentada e evidencia as interações verbais das crianças, seus conhecimentos de mundo e as negociações de sentido na construção do pacto ficcional. Importante observar que a mediação realizada pela professora ultrapassa a leitura do livro literário, pois cria um ambiente em que as crianças são convidadas a se debruçar sobre os múltiplos códigos, as textualidades, os silêncios e as imagens que compõem a literatura infantil.

Essa obra apresenta uma brincadeira inteligente e instigante sobre presença/ausência, carregada de pistas, insinuações e hipóteses. Além disso, traz uma característica pouco comum nos livros infantis, que é a existência de um narrador/personagem oculto, que conversa com o protagonista da história, além de

uma relação de reciprocidade entre imagem e texto verbal que mostra como o sentido do texto só pode ser captado pela complementaridade entre as duas linguagens. Nessa história, imagem e escrita não podem ser dissociados, pois caso não estejam juntos não constroem a narrativa. É necessário ler o texto verbal e, ao mesmo tempo, observar as ilustrações para construir os sentidos propostos pelas duas linguagens.

O livro de Don e Audrey Wood, publicado pela Brinque Book (2012), narra as peripécias de um ratinho ao tentar comer um morango vermelho maduro. O ratinho está pronto para colher um morango vermelho maduro quando um narrador/personagem oculto e onisciente o alerta sobre um perigoso e enorme urso esfomeado, que adora morangos vermelhos maduros: “O grande Urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância” (Wood, D.; Wood, A., 2012, p.5) A partir daí, desenrola-se um delicioso diálogo entre o ratinho e o narrador/personagem mediado pelos textos verbal (para o narrador/personagem) e visual (para o ratinho). Esse diálogo vai mostrar quais são as reais intenções do interlocutor. Mas quem conversa com o ratinho? Quem comeu o morango vermelho maduro? Essas são algumas das perguntas que o leitor terá que desvendar durante a leitura, em um pitoresco jogo de imagens e palavras.

Na perspectiva sociointeracionista do discurso, a significação é produto das interações, negociações e contextualizações dos falantes, que envolvem, entre outros elementos, circunstâncias culturais e conhecimentos prévios. Gumperz (2002) salienta que as pistas de contextualização sinalizam as particularidades do discurso em curso, orientando o entendimento construído. O processo inferencial é baseado em construções hipotéticas e provisórias, uma vez que o conhecimento de mundo é ressignificado durante a conversa, sofrendo alterações durante o diálogo. A análise do evento apresenta não só a dinamicidade das interações mas também a atuação da professora no sentido de operar as pistas de contextualização para ampliar a leitura literária das crianças, colaborando para o processo de aprendizagem.

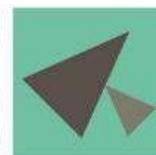
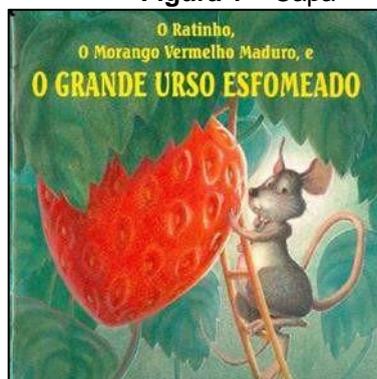


Figura 1 – Capa



Fonte: Wood e Wood (2012).

Já na apresentação na capa (Figura 1), pode-se perceber a interação das crianças com a linguagem escrita e o quanto esse código lhes desperta interesse:

Quadro 1 – Descrição do relato

Marcelo:¹ *Que título grande!*
Laura: *Ele tem três nomes!*
Professora: *Realmente um título grande! Será que ele nos dá alguma pista dos personagens dessa história?*
Paulo: *Eu acho que vai aparecer um ratinho, um morango e um urso.*
Laura: *Um urso esfomeado.*
Paulo: *Que vai comer o ratinho.*
Felipe: *Urso não come rato. Ele gosta de mel.*
Melissa: *Mas na história ele pode comer rato sim.*
Marcela: *Ele também pode comer o morango.*
Professora: *Por que vocês disseram que na história o urso pode comer rato ou morango?*
Melissa: *Porque é história.*
Professora: *Mel, o que você quer dizer com 'é história'?*
Melissa: *É que na história pode tudo, porque é história.*
Professora: *Vocês concordam com a Mel?*
Marcela: *É que é de mentirinha. De verdade não pode. Ele tem que comer mel.*
Professora: *Vocês falaram sobre o título da história, e eu estou reparando que a capa mostra a imagem de um ratinho com o dedo nos lábios. O que será que esta ilustração quer nos dizer?*
Bernardo: *Eu acho que ele está pedindo silêncio pra história começar.*
Pedro: *Eu acho que ele não quer barulho pra não atrapalhar o morango de crescer.*
Marcela: *Eu acho que ele vai contar algum segredo pra gente e quer que a gente não conte pra ninguém.*
Felipe: *Como esse morango é grande! É maior que o ratinho!*
Paula: *Mas rato é pequeno.*
Felipe: *Rato é maior que morango.*
Melissa: *Gente, isso é história.*
Professora: *Então vamos à nossa história de hoje.*

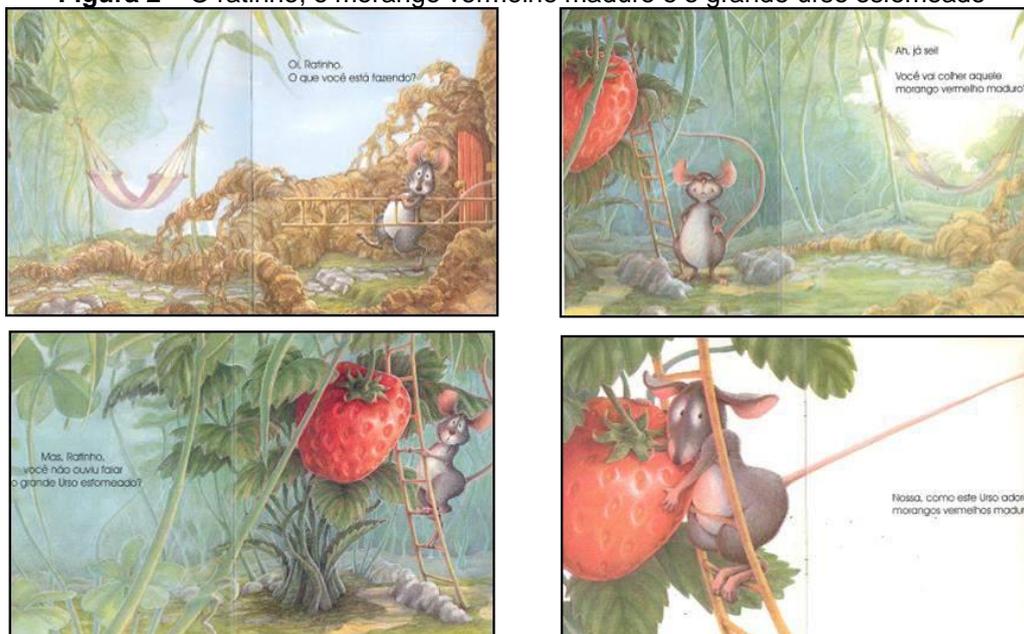
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

¹ Os nomes adotados são fictícios, a fim de manter em sigilo a identidade das crianças.

É interessante observar, no Quadro 1, que as crianças fazem inferências sobre a história a partir do título e da imagem da capa. Essas inferências são importantes estratégias de leitura e mostram o conhecimento de mundo que elas evocam para atribuir sentido ao que querem compreender. Não podemos perder de vista que as crianças são leitores em desenvolvimento e, por isso, seus significados e sentidos são particulares, brotam de um conjunto de padrões culturais diferente dos adultos. Possibilitar que as crianças socializem suas interpretações entre seus pares sem o controle de um sentido único propicia o compartilhamento de significados e explicita os diferentes graus de entendimento que fazem diversos os seres humanos.

Quando Mel diz “*Gente, isso é história*”, ela aponta para o fato de que já entendeu o jogo ficcional proposto pelo texto literário: na história, vale subverter a lógica do real. Logo no início da história, estabelece-se o diálogo entre o interlocutor e o ratinho. A voz do interlocutor é marcada pelas palavras, e a voz do ratinho pelas imagens. O texto verbal e o visual conversam entre si, mostrando a relação de complementaridade entre essas duas linguagens para a produção de sentido. A estrutura da narrativa do texto convida as crianças a assumirem o pacto ficcional, pois a ausência do narrador faz do leitor também personagem, libertando suas vozes e possibilitando o que Bakhtin chamou de polifonia. Durante o diálogo, o ratinho é alertado sobre o grande urso esfomeado, que adora comer morangos vermelhos maduros, “especialmente um que acabou de ser colhido” (Wood, D.; Wood, A., 2012, p. 8). O ratinho se desespera. Neste ponto da narrativa, as crianças confrontam suas primeiras hipóteses sobre a história com o texto escrito.

Figura 2 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado



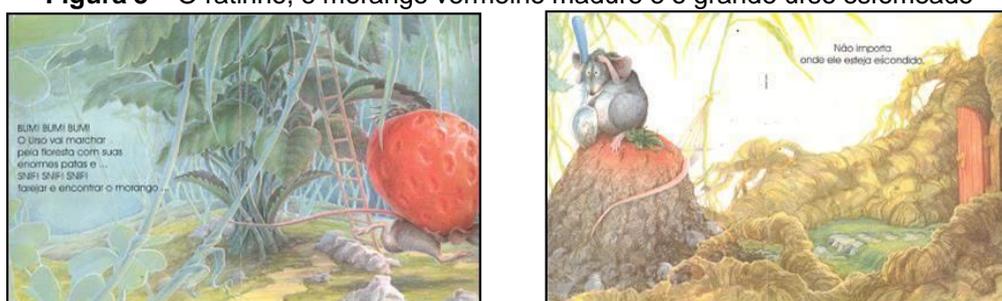
Fonte: Wood e Wood (2017).

Durante o diálogo, o ratinho é alertado sobre o grande urso esfomeado, que adora comer morangos vermelhos maduros (Figura 2).

João: O urso vai comer o morango.

Melissa: Não falei que na história o urso pode gostar de outras coisas!

Figura 3 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado



Fonte: Wood e Wood (2017).

A história prossegue com o ratinho tentando todos os artifícios possíveis para esconder o morango vermelho maduro do grande urso esfomeado (Figura 3). Entretanto, a cada nova tentativa, ele é dissuadido pelo interlocutor, que sempre o alerta: não importa onde ele esteja escondido, o grande urso esfomeado consegue sentir o cheiro de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância. As

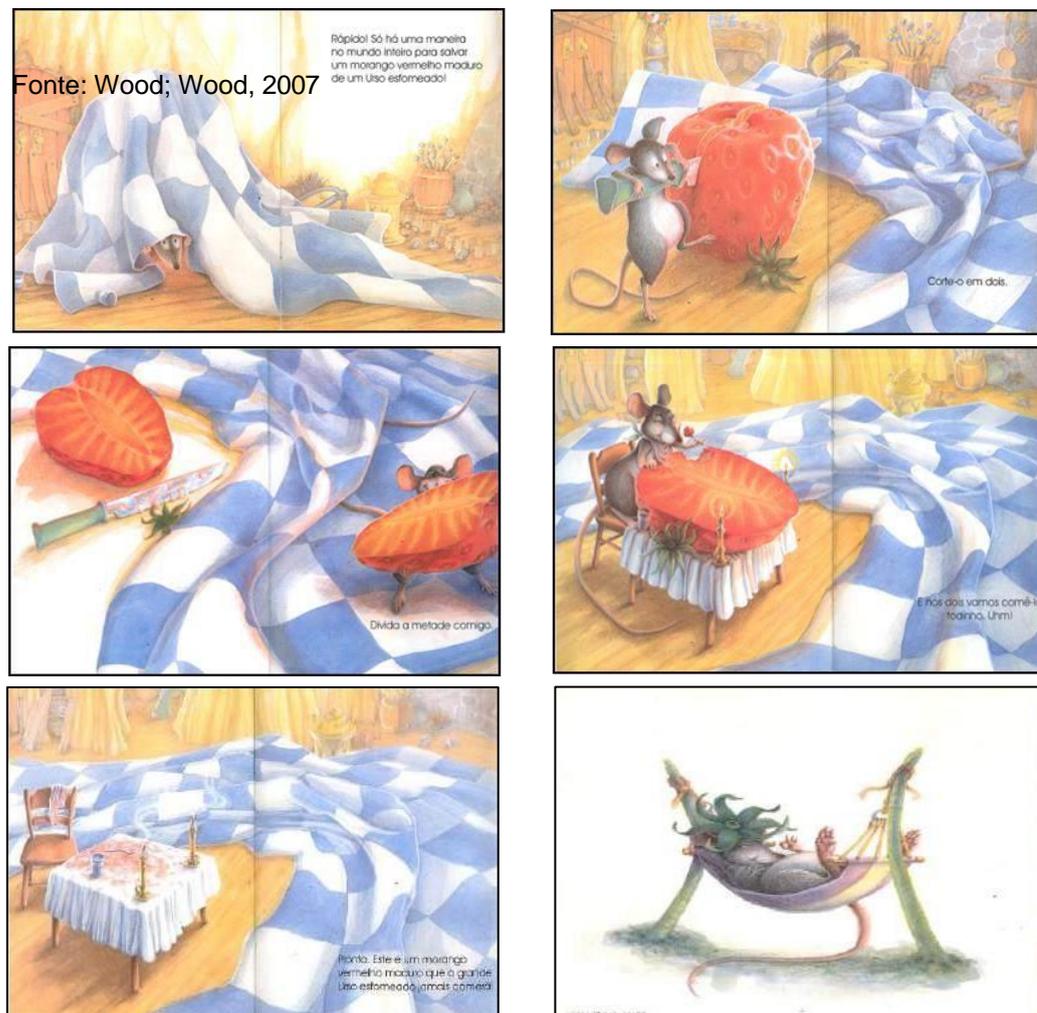
crianças, a essa altura da história, estão torcendo para que o ratinho consiga enganar o grande urso esfomeado.

Giovanni: Por que ele não come logo o morango antes do urso chegar?

Paula: O morango é muito grande! Não cabe todo na barriga dele.

Até que o narrador dá ao ratinho uma solução para o problema (Figura 4):

Figura 4 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado

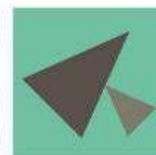


Fonte: Wood e Wood (2017).

Ao terminar a história, as crianças vibraram, porque o ratinho foi esperto e conseguiu enganar o urso. Neste ponto (Quadro 2), indagamos:

Quadro 2 – Descrição do relato

Professora: Afinal, quem comeu o morango?



Houve um breve silêncio e as crianças começaram a falar:

Joana: *O ratinho.*

Giovanni: *Olha a barriga dele. Ficou até gorda.*

João: *Foi o urso e o ratinho.*

Professora: *O urso? Mas no livro está escrito: "Pronto. Este é um morango vermelho maduro que o grande urso esfomeado jamais comerá".*

Melissa: *Não foi o urso não! Ele nem apareceu na história.*

Professora: *Então quem foi?*

Melissa: *Lê aqui de novo.*

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

As crianças pediram que a professora lesse novamente a parte em que o narrador dá instruções ao ratinho para salvar o morango vermelho maduro (Quadro 3):

Quadro 3 – Descrição do relato (continua)

Marcela: *Já sei! Quem comeu o morango foi a Cris.*

Professora: *Eu? Mas vocês me viram comendo algum morango? Mastigando alguma coisa?*

Marcela: *Não! Foi de mentirinha.*

Melissa: *Você fingiu que comeu.*

Professora: *Como assim?*

Melissa: *Você leu e fingiu que comeu.*

Professora: *Eu ainda não consegui entender. Eu estava apenas lendo a história.*

Melissa: *Pois é, você estava lendo e comeu de mentirinha.*

Professora: *E onde estava o grande urso esfomeado?*

Marcela: *Ele não chegou a tempo.*

Melissa: *Você comeu antes de o urso chegar.*

Professora: *Será que esse urso realmente existe?*

Giovanni: *Existe, mas não chegou a tempo.*

Bernardo: *Eu acho que ele não existe.*

João: *Existe sim. Tá falando aqui no título.*

Professora: *Quem está conversando com o ratinho?*

Melissa: *Você.*

Professora: *Mas eu sou personagem dessa história?*

Melissa: *Olha aqui essa ilustração: o ratinho está conversando com você.*

Marcela: *A ilustração mostra que ele está te ouvindo. Olha a cara dele.*

Professora: *E se eu der este livro pra você ler. Com quem o ratinho vai conversar?*

Melissa: *Comigo.*

Professora: *E quem vai comer o morango?*

Melissa: *Eu!*

Professora: *Então eu vou perguntar de novo: quem comeu o morango?*

Marcela: *Aqui na roda foi você.*

Melissa: *Agora, se eu pedir pra minha mãe contar, ela vai comer o morango.*

Giovanni: *Depende de quem lê a história.*

Bernardo: *Oba, eu vou ler pra poder comer o morango. Eu adoro morango!*

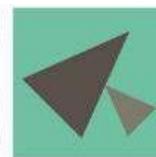
Professora: *Por que o autor da história colocou o urso no título se ele não aparece?*

João: *Pra fazer a gente ficar com medo.*

Marcela: *Pra gente achar que ele ia aparecer.*

Quadro 3 – Descrição do relato (conclusão)

Professora: *Será que o narrador não queria enganar o ratinho falando do urso esfomeado?*



Isabella: Não, ele era amigo do ratinho.

João: Ele ajudou o ratinho a comer o morango.

Melissa: Eu acho que ele inventou o urso pro ratinho ficar com medo e dividir o morango com ele.

João: Não é não! Olha aqui no final. O urso existe sim. Aqui tá desenhada a sombra dele.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A quarta capa está ilustrada com a sombra do urso. Esse fragmento nos remete novamente a Bakhtin, na medida em que observamos como o texto literário propicia contextos dialógicos entre os leitores e objetiva conversas que fazem circular os saberes. A postura dialogal dos textos literários deve ser contemplada pelo professor, a fim de possibilitar às crianças oportunidades para exporem seus conhecimentos, suas percepções e pontos de vistas e para que estes possam ser negociados, gerando novos significados.

O gerenciamento, a parceria e o apoio do adulto no momento da explicitação e do desenvolvimento de ideias por parte das crianças são pontos importantes na construção de um ambiente pedagógico que as considere como sujeitos ativos da linguagem. A possibilidade de reconhecer que algumas crianças já percebiam a história como ficção (*“Você estava lendo e fingiu que comeu”* ou *“Olha aqui esta ilustração: o ratinho está conversando com você”*) só foi possível porque houve espaço para que este saber fosse explicitado e compartilhado. E foi na experiência com o texto literário e nas relações entre si que as crianças foram desenvolvendo, entre suas vivências e as linguagens que as representam, a capacidade de “[...] distinguir qual a parte da realidade é reorganizada pela fantasia” (Bernardo, 2005, p. 15). Quando uma criança observa que o morango está representado de uma maneira que não corresponde ao real: *“Como esse morango é grande! É maior que o ratinho”*, ela está inferindo que a ficção “[...] se disfarça, mas avisa que está se disfarçando” (Bernardo, 2005, p. 16).

Cada ideia apresentada pelas crianças e cada intervenção feita pela professora apontam para a diversidade constitutiva do espaço escolar e evidenciam um lugar onde diferentes discursos se interceptam. Os conhecimentos de mundo que as crianças acionam para atribuir sentidos e interpretar a narrativa destacam que novos saberes não se edificam no vazio.

A emergência do entendimento do pacto ficcional não é algo que se dá do mesmo modo e ao mesmo tempo para todas as crianças. Por mais que os significados



sejam explicitados e negociados, algumas crianças se mostram “impermeáveis” à aquisição desse novo conhecimento. Isso acontece porque a interação da criança com a realidade se dá de forma particular.

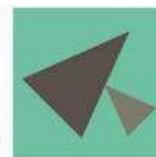
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir a literatura como parte da rotina das crianças na Educação Infantil parece algo fácil, mas não basta que o professor tenha boa vontade e goste de literatura. São necessários planejamento e uma prática consciente e consistente.

A efetividade de uma proposta educacional que entende o trabalho com a literatura como um passaporte para um mundo mais equitativo deve ir além de uma perspectiva do deleite, do entretenimento e da diversão. A experiência com a literatura deve ultrapassar apenas a decodificação do texto e trilhar um caminho em que o leitor possa se apropriar dos diversos gêneros do discurso presentes no universo literário, bem como ter uma visão crítica das múltiplas produções existentes no mercado editorial e estender a experiência estética para outras artes e saberes.

Aceitar o jogo da ficção é um ato de liberdade para criança, profundamente humano e pleno de sentido, pois pressupõe a construção de algo novo. Há que se considerar o fio tênue que separa fato de ficção: “[...] as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (Vigotski, 2009, p. 29). Para Vigotski (2009, p. 28), isso acontece porque todas as formas de imaginação contêm em si elementos afetivos que influem no sentimento, e, “[...] a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro”. Assim, na cultura, real e imaginário são dois conceitos antagônicos: um é tudo aquilo que o outro não é. O primeiro é palpável; e o segundo, devaneio. Mas a apreensão da totalidade do real é algo que escapa, e é aí que se instala a literatura como arte, como possibilidade de captar e (re)apresentar o mais que real.

O trabalho com o livro de literatura na Educação Infantil pode favorecer a alfabetização e repercutir na sua qualidade. Contudo, esse não deve ser o objetivo central do trabalho com os textos literários nas instituições que atendem à primeira



infância. O exercício deve oferecer um material simbólico com o qual a criança possa interagir e se descobrir como sujeito singular inscrito no mundo.

O livro de literatura infantil pode ser um excelente mediador de linguagens que se cruzam e se complementam. Por meio dele, as crianças têm a possibilidade de experimentar toda polissemia da palavra e, ainda, a partir do jogo ficcional, viver outros tempos e espaços e retornar para casa prenhas de experiências mais que reais.

A repercussão da literatura em cada criança não obedece a uma metodologia predeterminada. Não se trata de um caminho a ser seguido de antemão ou de regras para interpretar o mundo e a si mesmo. A experiência com os textos literários não apresenta a verdade, por isso carrega ambiguidades, surpresas, inquietações e silêncios, acolhendo o próximo e o distante. A arte literária desinquieta porque desorganiza crenças sobre o mundo.

Durante a mediação da leitura literária, não é útil a pretensão de ter tudo em mãos sob controle, pois o controle pode consolidar significações e não favorece a rede de interações verbais. Planejar para a dúvida, o desequilíbrio, a negociação, a inferência, a busca de indícios e a construção de sentidos provoca desenhos de caminhos de leitura. A mediação supõe sempre a seleção de obras e, por essa razão, um consumidor e um leitor não são o mesmo sujeito. Nos livros infantis, as imagens também narram e precisam ser exploradas.

Desfrutar da literatura desde a mais tenra idade é muito mais que uma experiência com o código verbal, é um passaporte para lidar com valores e juízos, com pesadelos e sonhos, com a construção de histórias pessoais calcadas no diálogo com muitas vozes. É lugar de possibilidades invisíveis, que dão subsídios às crianças para iniciar de forma tutorada seu percurso rumo à vida.

CELIA ABICALIL BELMIRO

Pos-Doutorado na Universidade de Cambridge (UK); Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG); Doutorado em Educação (UFF); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPLI/GPELL/CEALE/UFMG)

CRISTIENE DE SOUZA LEITE GALVÃO

Doutorado em Educação (UFMG); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPLI/GPELL/CEALE/UFMG)



MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS

Professor Substituto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);
Doutorado em Educação (UFMG); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Literatura Infantil (GEPLI/GPELL/CEALE/UFMG)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia de linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHES, R. *Aula*. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da Invenção. In: OLIVEIRA, I (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 09-23.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2012

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GOLSE, B. *Do corpo ao pensamento*. Lisboa: Climepsi, 2002.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p.107-116.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

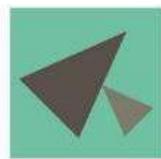
MATA, J. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A. (org.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-72.

MONTES, G. *La frontera indómita: em torno a La construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

PAULINO, G.; RILDO, C. Letramento literário: para viver a literatura dentre e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-80.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes Ramos. Os fazeres de bebês e suas professoras na organização pedagógica centrada na criança. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 133-144, jan/abr. 2018. 10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p133-144. Disponível em:



www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4971. Acesso em: 15 jan. 2022

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico*. Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

WOOD, D.; WOOD, A. *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*. São Paulo: Brique-Book Editora, 2012.

Recebido em: 03/07/2012

Aceito em: 17/09/2024