

# AS CRIANÇAS E OS LIVROS

Claudia Pimentel<sup>1</sup>

## Considerações iniciais

Este artigo, que discute parte dos resultados de pesquisa de doutorado (PIMENTEL, 2011), objetiva analisar algumas estratégias usadas pelas crianças para lidar com a cultura, tendo como cenário uma sala de leitura de escola da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Para a pesquisa, importavam tanto as condições de acesso aos livros, as relações entre as crianças e a atitude dos professores, como o que as crianças fazem com os livros, suas interpretações sobre o que é ler, como se lê, o que se pode ler, quem lê, o que se lê, assim como os gestos de leitura e as formas de estar com os livros nos espaços escolares. Traz algumas questões sobre a infância (GOUVÊA, 2007; SARMENTO e GOUVÊA, 2008) para pensar sobre as crianças e suas leituras. Chamam a atenção as condições materiais dos acontecimentos, as tensões geradas nas interações e os diferentes significados ali produzidos. Para compreender a dimensão da linguagem e a relação significante -significado, o artigo aborda a função simbólica analisada por Piaget (1956) e a crítica de Vygotsky (2001) ao autor, percebendo com Bakhtin (1993, 2004) que não é possível descartar as condições de produção de sentidos como uma luta de forças. Considerando a determinação das condições materiais e das relações interpessoais para a produção do conhecimento, as análises do que foi observado em pesquisa são pontuadas por implicações pedagógicas sobre a leitura, inspiradas nas formas como as crianças interagem com a cultura. As considerações a partir das análises têm caráter propositivo, no sentido de contribuir para uma possível pedagogia da leitura que tome como objetos de ensino e de aprendizagem da leitura os livros de literatura infantil.

## As crianças e suas interações com a cultura

Na construção teórica de Piaget (1956), a primeira infância se destaca como período privilegiado para o desenvolvimento da função simbólica, ou semiótica. A capacidade de lidar

---

<sup>1</sup> UFAL - Universidade Federal de Alagoas. Contato: claudiapimentel.ufal@gmail.com

com sentidos e representações na ausência dos objetos é tratada como condição *sine qua non* para as operações complexas da inteligência. As implicações pedagógicas que surgiram da leitura da obra do autor referiam-se à importância de dar oportunidade às crianças para se expressarem a partir do desenho, do faz de conta, do jogo simbólico, da brincadeira e outros recursos. A linguagem podia ser percebida como possibilidade de representação, de registro, de comunicação, não se resumindo à expressão verbal, sendo importante considerar as ações das crianças para o desenvolvimento da inteligência e do conhecimento.

Piaget (1956, p.162) afirma que o aparecimento da linguagem, “ou mais precisamente da função simbólica que torna possível sua aquisição”, se dá na primeira infância, e distingue função simbólica de representação por signos:

Tanto a observação direta de criança como a análise de certos distúrbios de linguagem evidenciam o fato de que a utilização dos sistemas dos signos verbais é devida ao exercício de uma “função simbólica” mais geral, cuja propriedade é permitir a representação do real, por intermédio dos “significantes”, distintos das coisas “significadas” (PIAGET, 1956, p. 162).

Diante da diferença entre significantes e significados, Piaget (1956) afirma ser conveniente distinguir símbolos e signos de índices e sinais. O trabalho intenso que a criança deverá fazer para chegar ao pensamento reflexivo e conceitual, segundo o autor, “consiste em relacionar as significações e toda a significação supõe uma relação entre um significante e um significado” (p.163). O índice, como significante, “constitui parte ou aspecto objetivo do significado, ou ainda está unido a este por uma relação de causa e efeito” (p.163). O sinal também é “um aspecto parcial do evento que anuncia” (p.163).

Ao contrário, o símbolo e o signo implicam numa diferenciação, do ponto de vista do próprio indivíduo, entre o significante e o significado: para uma criança uma pedra pode representar um bombom, se, brincando de “fazer comida”, assim convencionar com as outras. A pedra é conscientemente reconhecida como simbolizante e o bombom, como simbolizado; quando a mesma criança considera, por “aderência do signo”, um nome inerente à coisa nomeada, considera, no entanto, esse nome como significante, ainda que faça dele uma espécie de rótulo atribuído, substancialmente, ao objeto designado (PIAGET, 1956, p. 163).

Considerando a palavra, o autor a define como signo arbitrário, pois repousa necessariamente numa convenção social: o signo requer a vida social, enquanto o símbolo pode ser elaborado pelo indivíduo (como quando as crianças brincam) (PIAGET, 1956). “Subentende-se,

portanto, que os símbolos podem ser socializados: então um símbolo coletivo é, geralmente, um meio-signo, meio-símbolo; ao contrário, um signo puro é sempre coletivo” (pp.163-164). Cabe questionar, no entanto, se desde o início as ações das crianças não estão imersas em relações sociais que medeiam desde sempre os significados, estando as “coisas significadas” também imersas em significados historicamente construídos.

Piaget inaugura uma nova forma de se compreender a aprendizagem da criança:

Essa nova abordagem do pensamento infantil como problema qualitativo levou Piaget a uma atitude que se poderia chamar de oposta à tendência antes dominante: a uma característica positiva do pensamento infantil. Enquanto a psicologia tradicional costumava caracterizar negativamente o pensamento infantil enumerando suas lacunas e deficiências, Piaget procurou revelar a originalidade qualitativa desse pensamento, mostrando seu aspecto positivo. Antes o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe falta em comparação com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança para produzir pensamento abstrato, formar conceitos, estabelecer vínculos entre juízos, tirar conclusões, etc., etc. (VYGOTSKY, 2001, p. 21- grifos do autor).

O corte inteiramente novo proposto por Piaget sobre a lógica da criança destaca alguns aspectos da gramática infantil que posteriormente foram estudados a partir de diversos princípios por vários autores. Da gramática percebida nos estudos piagetianos, destacam-se a imitação, a imitação diferida, o jogo simbólico, a ação sobre os objetos e a fala para si, como ações que permitem a construção de significados dados a índices, sinais, símbolos. Essa construção pode passar ou não pelo uso de palavras, mas caminha em direção aos conceitos abstratos e compartilhados para o pensamento lógico-formal.

Vygotsky (2001) critica Piaget por querer compreender os fatos e descrevê-los sem considerar suas determinações sócio-históricas. O pensador russo se contrapôs, uma vez que Piaget não explicita sua *filosofia do fato* (Vygotsky, 2001, p.25). Seguindo o caminho apontado por Vygotsky, é preciso entender que Piaget se apoia numa espécie de filosofia do fato ao negá-la, procurando um fazer científico baseado na observação de evidências. Entendendo que para a pedagogia é importante analisar as condições materiais em que as relações interpessoais se dão, e procurando aceitar os resultados das pesquisas piagetianas, é preciso ampliar a abordagem da linguagem na infância, considerando outra filosofia do ato. Como relacionar a gramática da infância às determinações sócio-históricas passa a ser um desafio num campo em que a linguagem não se resume à expressão verbal.

Tomando as coordenadas da concepção de linguagem a partir de Bakhtin (1993) como referência epistemológica, ontológica e conseqüentemente metodológica, é possível reconhecer outra racionalidade científica sustentada a partir de princípios tais como:

- a) A perspectiva da refração avaliativa de nossas relações com o mundo – fundamento bakhtiniano da concepção de linguagem como permeada por uma multiplicidade de vozes ou línguas sociais (heteroglossia social), que percebe desvios e múltiplas possibilidades de sentidos para além dos significados;
- b) A relação eu/outro – fundamento da metáfora dialógica de Bakhtin, que orienta a compreensão do seu conceitual da heteroglossia dialogizada, da bivocalização, do discurso citado, da palavra primeiro como alheia antes de ser própria, o que pressupõe interpelações entre sujeitos.
- c) O destaque à univocidade dos eventos do mundo da vida – que sustenta a aproximação de todas as práticas de linguagem, favorecendo que se considerem eventos como unidades de análise.

A partir de uma filosofia do ato que considere os eventos como únicos e marcados pela luta de valores inerente à multiplicidade de vozes sociais nas relações com o mundo, com o outro e consigo, é possível reconhecer contribuições da sociologia da infância como estratégia para ampliar os estudos da gramática das crianças, relacionando infância e linguagem.

A compreensão das crianças como atuantes na sociedade vem se traduzindo na perspectiva dos *estudos da criança*, de orientação socioantropológica, que buscam revelar o mundo cultural das crianças e compreendê-las como sujeitos socialmente capazes. Para Sarmiento (2008), as crianças desenvolvem suas próprias explicações sobre o mundo, criando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e a transformação das formas sociais. Não só os adultos intervêm junto às crianças, mas elas também intervêm junto aos adultos. “As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem a partir de suas próprias práticas” (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p.29).

Partindo do pressuposto de que as crianças são “sujeitos que têm uma produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria” (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p.11), passa a ser importante perceber as concepções de crianças e de infâncias que estão subjacentes aos

discursos e práticas pedagógicas, tais como propostas de formação do leitor. Ao considerar que as crianças não podem ser percebidas fora da cultura, importam os materiais que são usados e as relações que são estabelecidas nos espaços escolares.

É importante que as pesquisas centradas nas experiências cotidianas e nos modos de ação das crianças não percam de vista a dimensão mais ampla do contexto social em que a criança vive, assim como as normas e valores que estruturam as relações sociais em relações dialógicas e até contraditórias – já que, como afirma Bakhtin, o signo é arena de luta de classes (BAKHTIN, 2004, p.46). Nessa ótica, não é possível pensar numa cultura infantil separada do mundo adulto, uma vez que a linguagem se constrói na comunicação social, as crianças produzem discursos, estão inseridas e se constituem no fluxo do diálogo entre as múltiplas vozes sociais, são sujeitos da linguagem.

Compreendendo que a filosofia do fato determina opções teórico-metodológicas, a análise de dois eventos registrados durante as pesquisas realizadas para a tese de doutorado defendida na UFRJ, sobre as salas de leitura das escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro (PIMENTEL, 2011), aponta para necessidade de se considerar o que as crianças fazem quando têm acesso aos livros. É possível perceber aspectos da gramática da infância quando a questão é como as crianças leem? Considerando a linguagem como plural, na relação com os livros está em jogo só a expressão verbal?

### **As crianças e as leituras**

No primeiro evento a ser analisado, uma das meninas de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos e em fase pressuposta de alfabetização, será chamada de Maria. Suas colegas também receberam nomes fictícios.

Maria estava com um livro de literatura infantil, numa sala de leitura de escola municipal do Rio de Janeiro. Ela criava pequenas histórias e, a cada página, terminava a narrativa com a mesma fórmula: “então, acabou a história”. Sônia, outra menina, vendo o que Maria fazia, começou a comentar comigo:

Sônia: Ela não está lendo, está só vendo as imagens.

Maria: Então, acabou a história.

Sônia: Não acabou, não. Continua na outra página.

Maria: Ela está apaixonada por ele. Se arrumou e colocou um colar. Pronto, acabou a história.

Sônia: A história não acabou. Não.

Sônia: Tia, ela não está lendo, está só vendo. Não pode.

[Enquanto isso, Vânia, uma terceira menina, se aproxima e fala ao ouvido de Maria, mantendo em mãos outro livro aberto, de cabeça para baixo. Sônia explica:]

Sônia: Ela está falando para Maria porque ela sabe ler e Maria não.

[O evento se passa enquanto outras crianças se aproximam e se afastam. Uma delas sai de perto propondo aos outros: “vamos brincar de escolinha?”]

Vânia: Casal. Colar. [apontando as ilustrações do livro de Maria]

[Maria larga o livro. Sônia pega o livro de Maria, começa a ler apontando para as ilustrações, e cria uma história que não termina a cada página.]

Eu pergunto: Pode ler as imagens?

Sônia: Pode.

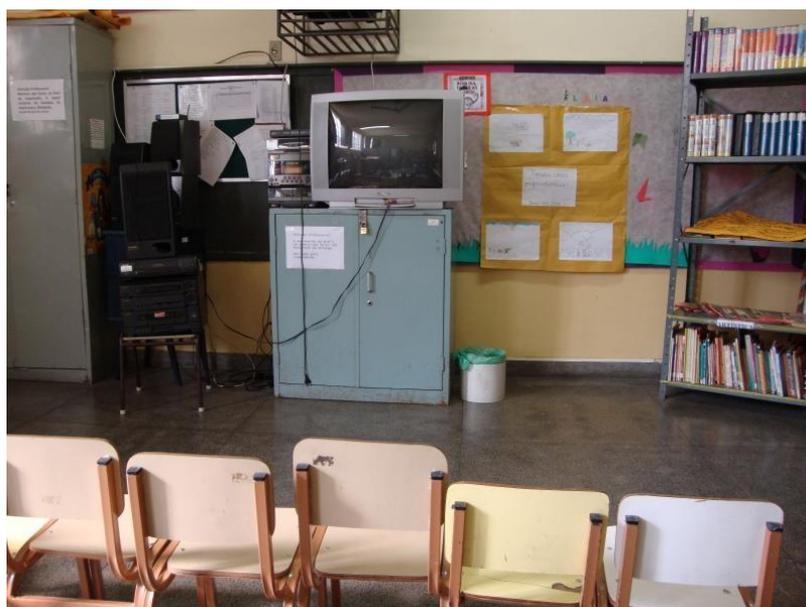
Outras crianças se movimentavam, escolhendo livros na sala de leitura. O processo de escolhas e mediações de leituras não começa nesse espaço, pois a edição de um livro pressupõe outras tantas escolhas. Segundo Soares (2008), não existe uma relação direta entre leitor e autor de uma obra, pois quando o livro é escolhido, já passou por várias escolhas, a começar pelo processo de edição, que “define destinatários e, em função destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização” (p.21). No caso de livros de literatura infantil, incluem-se entre seus destinatários os mediadores da leitura (pais, professores, entre outros) que “definem e controlam o acesso ao livro e instituem modos e tempos de ler” (id.).

Considerando tal processo seletivo, a livre escolha pode ser considerada num horizonte de tutelas. A professora da sala de leitura havia selecionado livros muito ilustrados e com pouco ou nenhum texto verbal (Figura 1). O planejamento feito previamente com a professora da sala de aula indicava que o tempo da turma na sala de leitura fosse dividido entre a livre escolha dos livros e a hora de assistir a um vídeo, sem que nesse espaço de tempo houvesse outras mediações que ampliassem o que as crianças faziam com os livros.

A arrumação de algumas cadeiras em frente à televisão é permanente na sala de leitura estudada (Figura 2), o que indica tanto uma concepção de espaço como uma visão pedagógica, pois a leitura de livros convive com a televisão.



**Figura 1: Livros selecionados.**



**Figura 2: Cadeiras arrumadas em frente à televisão.**

A turma chegou com a professora de sala de aula, que tentava mantê-las numa fila dupla, separando meninos e meninas, e pedia silêncio. Era possível perceber o foco na ordem e na disciplina tanto na disposição dos livros feita pela professora da sala de leitura, como na relação da professora de sala de aula com as crianças. As crianças se misturaram e entraram alegres na sala. Primeiro, sentaram nas cadeiras em frente à televisão, refletindo certa rotina.

A professora da sala de leitura avisou: “é dia de leitura”, e as crianças encaminharam-se para as mesas para escolher livros (Figura 3).



**Figura 3: Crianças escolhendo os livros.**

Depois de escolherem os livros, as crianças procuravam lugares para ler. Como só podiam tirar livros das mesas, acompanhei uma menina que se aproximou de um espaço entre as estantes, procurando ver o que ela queria e, ao mesmo tempo, protegê-la de uma possível repreensão. Acabei me sentando no chão com ela. Percebi que estava num evento interessante para a pesquisa, pois começou uma interação entre as crianças com regras que aos poucos eram feitas nas falas (“dá licença”, “vamos brincar de escolinha”) e nas interações, o que justifica sua seleção para análise.

Observando o evento, acrescentaria às formas de relacionamento da criança com a cultura, já vistas desde Piaget (como o faz de conta e a imitação), os acabamentos que a criança dá a certas experiências, numa posição exotópica (BAKHTIN, 2003). No processo de se constituir leitor, a criança faz acabamentos sobre o que é ler, como se lê, o que se espera encontrar nos livros – faz reflexões sobre a experiência, metaexperiências. Maria e Sônia estavam, cada uma a seu modo, ressignificando a leitura: uma através do jogo simbólico e outra através da reflexão. Sônia percebia a situação de leitura a partir de um ponto de vista exterior e pode dar-lhe um acabamento. O ambiente de possibilidades de escolhas e de diálogos, sem a tutela do

professor exercida a partir de consignas determinadas pela ordem da decodificação do texto, favoreceu que as crianças ocupassem um lugar exotópico diante da leitura, nas relações estabelecidas entre pares, no jogo lúdico com os livros. Ocupar esse lugar de onde se pode refletir sobre o que é ler faz parte da constituição do leitor, e pode ser considerado um fundamento importante na defesa do livre acesso das crianças aos livros.

Enquanto Maria, Sônia, Vânia e eu interagíamos, Maria “lia em voz alta”, ouvia o que Vânia lhe dizia ao ouvido, falava com outros colegas e voltava a narrar a história. Vânia estava com um livro nas mãos, de cabeça para baixo. Demonstrava seguir uma regra da brincadeira (estar com um livro). Sônia me explicou: “Ela está falando para Maria, porque ela sabe ler e Maria não”. Mostrando uma página do livro, Maria disse: “Ela está apaixonada por ele. Se arrumou e colocou um colar”. Brincando de ler, Maria procurou expressar um sentido de estética ao texto que criava, apontando para a importância da imersão na cultura literária para a constituição de seu discurso. Através do texto que criou, Maria demonstrou que a literatura é morada dos sentimentos, das relações humanas representadas pelos conflitos entre personagens. Ao brincar de ler, a criança revela o que ela espera encontrar nos livros, a partir de imitações do que já pôde perceber de leituras feitas para ela.

Vânia, que falava ao ouvido de Maria, tentou imitá-la em sua leitura e mostrou o casal na ilustração, nomeando: “Casal. Colar”. Maria procurava usar uma maneira de narrar mais complexa, e Vânia, ao imitá-la, usou apenas uma palavra para cada imagem. Maria não considerava uma possível estrutura sequencial da narrativa organizada nas páginas do livro. Quando Maria largou o livro, Sônia o pegou e começou a ler, nitidamente apontando para as ilustrações, e narrou utilizando a sequência das páginas. Esquematizando o evento, percebe-se que as crianças podem nomear as figuras, narrar histórias a cada página, considerar a sequência das páginas, baseando-se no que puderam observar e interpretar em situações em que outras pessoas leram para elas, transitando nas oportunidades dadas, como estar com os livros em mãos ainda que não soubessem ler.

Sônia afirmou que Maria não estava lendo, estava só vendo, e completou “Não pode”. Ela afirmou isso me interpelando, chamando-me de “tia”. Tanto nesse tratamento como em sua certeza ao afirmar que “não pode” soam vozes de autoridades sobre a leitura como decifração, o lugar da professora que diz como se deve ler e determina o que pode e o que não pode. Quando Sônia estava criando uma narrativa considerando as páginas do livro, perguntei: “pode ler as imagens?”, e ela, que antes dizia que Maria não estava lendo, só estava vendo

imagens, respondeu que sim. Estava em jogo a relação de forças entre os ecos das vozes dos discursos das autoridades e daquelas que ressignificam, interpretam.

Considerar o que as crianças fazem quando estão com os livros pode ser uma estratégia de legitimar certos caminhos da aprendizagem, por um lado, e, por outro, redimensionar os papéis do professor, da didática e da pedagogia. Nesse sentido, antes de afirmar que as crianças estavam brincando de ler, melhor seria afirmar que uma das formas de aprenderem a ler é lendo, explorando livros, conversando sobre as possibilidades de leitura.

Como grande parte da literatura infantil é composta de livros ilustrados, é preciso considerar que ler imagem não é necessariamente outro procedimento para a aprendizagem da leitura, pois é um exercício de verbalização e de discursividade. Um conjunto de elementos compõe o livro: projeto ético-estético do texto verbal, projeto gráfico do objeto livro, ilustrações que acrescentam ludicidade, interdiscursividade e acabamento. Esse conjunto provoca efeitos de significado, possibilidades de leituras e ressignificações. Belmiro (2009) afirma que há uma textualidade que:

Ajuda a transpor imagens para o plano da palavra, durante os processos de aprendizagem da escrita. Esse deslocamento mostra que os estudos acerca dessa relação desejam superar a dicotomia ver x ler, adicionando ao *ver* estatuto de *ler* alguma coisa, e ao *ler*, as condições de poder *ver* alguma coisa. O que os une é o dizer, e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos enunciativos (BELMIRO, 2009, p.3).

Analisando livros para crianças, Belmiro (2009) considera que o universo da literatura infantil vem historicamente apresentando “possibilidades inusitadas de relação entre linguagens cuja finalidade é contar uma história, vale dizer, produzir narrativa” (p.1). Para a autora, nesse processo existe um esforço de participação ativa de diferentes processos cognitivos. Sua análise bakhtiniana “permite ampliar o conceito de plurilinguismo, nele incluindo, além das linguagens verbais, as visuais, as sonoras/musicais, as gestuais, etc., para a construção do discurso, já por natureza plural” (BELMIRO, 2009, p.2) próprio da literatura, no caso dos livros feitos para crianças. É possível sustentar um campo de discussão que inclua imagens e textos verbais como linguagem/ferramenta para a constituição da subjetividade.

A produção de sentidos a partir do objeto livro de literatura infantil como um todo, porém, não esgota o debate sobre a leitura do texto verbal. Segundo Bresson (2001), as escritas alfabéticas ou silábicas codificam sons e não sentidos, como os ideogramas ou as imagens. A

partir das escritas alfabéticas, é necessário fazer o caminho dos grafemas ao sentido. Dessa forma:

O custo encontra-se deslocado das operações de reconhecimento e memorização de figuras de sentido para as operações de recomposição das unidades significantes por meio de regras de correspondências grafemas-fonemas (ou sílabas) e de regras de composição de fonemas (ou sílabas) em unidades significantes. Essas operações implicam, de início, saber como irá estabelecer-se a segmentação das diversas unidades às quais irão ser aplicadas as regras de composição: é a chave dos aprendizados da leitura (BRESSION, 2001, p.30).

As dificuldades e restrições impostas pelas escritas alfabéticas passam também pela abstração que é o fonema: para o mesmo som existem diferentes fonemas assim como do mesmo fonema deduzem-se diferentes sons, de acordo com as relações de produção de sentido a partir da palavra, do todo do texto, do contexto. Essas e outras considerações sobre a escrita alfabética levam o autor a afirmar que, como fenômeno cultural e pouco natural, “não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura” (BRESSION, 2001, p.34). O autor considera que a codificação e decodificação de sons e letras são fundamentais para a produção de sentidos, mas também segmentações, espaços em branco e outros vazios a serem preenchidos pelo leitor, o que coloca em xeque propostas tradicionais de alfabetização baseadas, principalmente, em estratégias de memorização de letras e sílabas.

A leitura da escrita verbal também passa por autorizações sociais dos modos de interpretar e de entender os textos. No estudo de Ginzburg (2006), o leitor é punido com a morte, pela Inquisição, ao fazer interpretações não aceitas na época. Além de dominar a codificação, para que um leitor seja considerado leitor é preciso que compartilhe significados. Hebrard (2001) analisa a situação de Menocchio, o moleiro que a Inquisição levou para a fogueira e que Ginzburg (2006) toma em sua análise, considerando que:

ele não soube encontrar o sentido esperado por todos, a “verdade” dos textos que teve em suas mãos. Muito ao contrário, Menocchio parece ter tido sempre um prazer maligno em tirar lição de uma obra a partir de um detalhe desta, em tomar a imagem em sua significação mais concreta, em desviar as metáforas, etc. Logo, o moleiro não aprendeu a controlar (ou fazer controlar) suas leituras. Estas são literalmente “desencadeadas” e produzem os efeitos mais perniciosos aos olhos da Inquisição inquieta. Tratando o escrito sem inscrevê-lo no contexto do horizonte “erudito” e, portanto, legítimo, ao qual ele supõe que pertença, Menocchio parece – essa é ao menos a opinião de C. Ginzburg – deixar ressurgir as referências de uma tradição cultural não letrada na qual, ainda que alfabetizado, está inteiramente inscrito (HEBRARD, 2001, p. 64).

Hebrard (2001) e Ginzburg (2006) apontam para a importância das interpretações autorizadas para que os leitores se constituam de fato. A possibilidade de o leitor chegar a diversos sentidos implica diferentes relações com o contexto social que apoia ou reprova interpretações, resultando em modos de constituição de leitores e de leituras autorizados ou não. No caso da leitura de textos bíblicos, os leitores tinham que não apenas ler o catecismo, mas com o catecismo (HEBRARD, 2001, p.67). Para as crianças na escola, não se trata apenas de ler os livros, mas de ler com a escola, que delimita horizontes culturais.

Considerando as leituras feitas em livros de literatura infanto-juvenil, as imagens garantem parte do horizonte cultural, apoiando a produção de sentidos. Antes de ler as palavras, as crianças leem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados. Ao compartilhar significados com o texto escrito, a ilustração dá oportunidade às crianças de se aproximarem da leitura das palavras com uma senha de entrada:

Se uma imagem acompanha um texto e continua a mostrar-se nessa apreensão global que implica toda a mensagem icônica, ela pode se tornar a garantia da permanência de um sentido no nível das unidades semânticas amplas (tema principal, temas secundários, episódios da narração, etc.). Ela representa, portanto, a coerência textual no próprio momento em que o trabalho de segmentação necessário à aprendizagem tende a destruí-la. (HEBRARD, 2001, p.62)

A leitura feita na escola pode ser apoiada por livros ilustrados e conta também com a tutela cultural dos professores. Há interlocução e confronto de significados com as crianças a partir da tutela cultural dos professores? Essa tutela pode ampliar a relação das crianças com as imagens a partir do conhecimento de regras da escrita? É possível aceitar a leitura das imagens como entrada na leitura do texto verbal? Quais outras estratégias favorecem o contorno semântico, apoiando a aventura da decodificação da escrita? Ainda que as imagens dos livros ilustrados garantam uma coerência textual para a produção de narrativas pelas crianças, na escola outras relações estão em jogo. A relação professor-aluno se faz presente, apontando “verdadeiras” formas de ler. Cabe questionar quais leituras são toleradas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, durante o processo de alfabetização, e como os livros de literatura podem favorecer a produção de significados, sem os quais a leitura não existe.

No horizonte cultural das salas de leitura, tal como pôde ser observado na pesquisa, estão a possibilidade de produzir narrativas a partir de livros ilustrados e também as expectativas das professoras com a disciplina e o controle. Nesse horizonte, o que pode e o que não pode ser lido ecoa nas falas das crianças, que ora se permitem ler imagens, ora acreditam que isso não é leitura. Há diálogo possível entre o que as crianças produzem e aquilo que os professores validam?

Para Corsino (2010), “levar a literatura infantil para os espaços de educação infantil significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica” (CORSINO, 2010, p.199). Segundo a autora, a presença dos livros é importante desde cedo, pois dos gestos como “bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, as crianças logo passam a folhear, ver, observar as ilustrações, a solicitar que o adulto leia, a trocar impressões com os pares” (p.193). De tanto ouvir, as crianças aproveitam “*ruínas* do texto escrito e de trechos da canção que acompanha a história” (p.196) para incrementar sua narrativa, revelando saberes sobre a literatura ainda que não leiam diretamente as palavras escritas, desde que outros leiam para elas.

Por um lado, é fundamental aprender a tecnologia da escrita alfabética com suas regras, tais como os direcionamentos da esquerda para direita, de cima para baixo, a ortografia, a sintaxe, a pontuação, as segmentações, entre outras. Por outro, é possível incorporar à didática da alfabetização e da formação de leitores as diferentes estratégias de leitura, tais como a função evocadora (reencontrar sentidos graças à presença de um texto já conhecido, ou de uma imagem), a função semântica (que permite construir o sentido do texto), a memorização, a repetição, a imaginação, o rastreamento de palavras e de outras unidades significativas, sem perder de vista a interlocução com as crianças.

Numa outra observação, com crianças de nove anos de idade (quarto ano do ensino fundamental), foram percebidos gestos de leitura parecidos com os que foram observadas com crianças de seis anos. Elas gostam de ler sozinhas (Figura 4) ou de compartilhar leituras (Figura 5):



**Figura 4: Criança lendo sozinha.**



**Figura 5: Crianças compartilhando leituras.**

As crianças podem mostrar para seus colegas imagens e textos que lhes despertam a atenção, ou apenas ficar ao lado, compartilhando o momento da leitura, no sofá ou em cadeiras colocadas lado a lado (Figuras 6 e 7). Gostam de compartilhar leituras quando o tema é polêmico, como no livro em que há ilustração de um bebê na barriga da mãe (Figura 8).



**Figura 6: Crianças lendo no sofá.**



**Figura 7: Crianças lendo lado a lado.**



**Figura 8: Crianças compartilham tema polêmico.**

Foram observados modos de as crianças burlarem o instituído, como retrata a Figura 9: a criança esconde figurinhas no livro.



**Figura 9: Criança desordeira.**

Nesse evento, a proposta da professora era ler livros de autoria de Ruth Rocha. Ela recomendou: “é para ler, não é só para passar as figuras não”, trazendo o discurso sobre a leitura que passa apenas pela decodificação e que desconsidera a ilustração como horizonte cultural de interpretação, como apoio para a percepção da coesão textual e que sustenta a possibilidade de adentrar nas análises pertinentes à escrita alfabética ao garantir um contorno semântico. No acervo da sala de leitura havia vários livros diferentes da autora em questão, oferecendo opções de escolhas. Por isso, a leitura das crianças mereceria sinalizações sobre as diferenças que podem ser encontradas dentro da obra de um mesmo autor. Segundo uma análise bakhtiniana de Paulino (2007),

(...) o autor abre seu discurso ao outro, e nessa superação de uma primeira pessoa, um eu dono da palavra, está a marca ética do seu fazer. A enunciação literária ultrapassa de propósito o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. Sua voz deixa-se contaminar e tomar por outras. A voz do outro enquanto narrador é a primeira marca de alteridade que se imprime à linguagem literária. A segunda são as personagens. Não é o autor sozinho. Vão-se desdobrando em vozes as inúmeras facetas, memórias, fundações, papéis (PAULINO, 2007, p.14).

O estilo também é uma voz que não coincide com a voz do autor. A arte está em realizar essa polifonia na enunciação literária, pois “saber fazer, evidentemente, não significa fazê-lo porque e sempre que se quer” (PAULINO, 2007, p.14). O texto, como objeto concreto, será sempre a prova se de fato o autor conseguiu assumir essa alteridade, ou se foi dominado pelo “egocentrismo autoral” (p.16). No caso do texto literário para crianças, muitas vezes os autores cometem uma “traição” à abertura para outras vozes, e tornam-se tutores que ensinam, mostram caminho, conduzem opiniões, o que leva Paulino (2007) a considerar que no procedimento monológico há “de certo modo uma „falta de ética”” (p.15). Quais estratégias o professor pode usar, ao trabalhar com textos diferentes de um autor específico, que promovam ampliações das leituras de seus alunos para que percebam variações entre os diferentes livros com a mesma autoria? Seguindo o caminho das leituras comparadas, é possível despertar a sensibilidade para as diferentes versões de um mesmo conto? Como reparar nas semelhanças entre textos do mesmo gênero literário? Comparar o tratamento dado ao mesmo tema em diferentes tipos de texto também é uma estratégia de ampliar as explorações necessárias que os leitores precisam empreender para se constituírem leitores de fato.

Os livros de literatura infantil não compõem um bloco homogêneo. O nome de um autor não é garantia de qualidade. A oportunidade de trabalhar com um acervo, no qual se encontram

diferentes livros de um mesmo autor, ou de um mesmo gênero literário, ou de autores e tipos textuais variados, permite comparações que ampliam os recursos dos leitores tanto para analisar propostas de enunciação como para constituírem recursos para suas próprias criações e escolhas. Propor que os leitores reparem semelhanças e diferenças é uma estratégia pedagógica que amplia a proposta da livre escolha. Nas interações entre professores e alunos é possível haver uma partilha de critérios de escolhas e negociação de significados?

### **Algumas considerações a título de conclusão**

As crianças produzem cultura e metaexperiências em ambientes de livros e de leituras. O que as crianças dizem sobre suas leituras revela uma ação reflexiva sobre o que é ler, o que é literatura, o que é narrar, o que é a arte sequencial da narrativa e do livro literário. Ao passo que as crianças revestem de significados o que as cerca, percebem-se em suas interações marcas da ideologia dominante, quando refletem a noção de que ler é apenas decifrar as palavras e que não se pode ler com as imagens. Ao sentar no chão para falar com as crianças, percebi que ali elas se constituem como leitoras, a partir de tensões entre reprodução e interpretação pouco aproveitadas pelas professoras. O mesmo acontece quando podem interagir entre pares, e escolhem o que ler e com quem ler.

Ainda que as escolhas de livros feitas pelas crianças pressuponham uma série de mediações, inclusive dos professores, a livre escolha favorece seleção de temas, de ilustrações, de gestos e de formas de ler. Nisso acertam as políticas de livros e leituras que apostam na formação de espaços de livros e investem em literatura infantil. Como os eventos selecionados para este artigo dizem respeito ao universo dos livros literários, não cabe aqui analisar outros tipos de textos a serem trabalhados na prática de formar leitores, mas alguns princípios podem ser sustentados, como o acesso a diferentes materiais, as comparações, a importância da ilustração, assim como o respeito à gramática infantil e suas formas de lidar com a cultura. Em todos os casos, aos professores cabem fazer ampliações que favoreçam a leitura da palavra escrita, considerando o horizonte de interpretações possíveis, contradições, surpresas, diálogos.

A criança imita, repete, faz de conta, simboliza, compartilha, analisa. A criança ativa, percebida já nas pesquisas de Piaget, pode ser melhor compreendida quando se consideram tanto sua gramática como o contexto cultural onde se situa. Nesse sentido, o horizonte e os bens culturais a que tem acesso fazem diferença no seu processo de reprodução e

interpretação. Dar a ler livros amplia suas possibilidades de se formar leitor, nas interações com pares e professores.

A imitação de algo ou de alguma ação na sua ausência (imitação diferida) e o “faz de conta” (jogos simbólicos) são algumas expressões da linguagem. A palavra é apenas a expressão mais acabada da linguagem, por ser um signo compartilhado socialmente. Contudo, as palavras podem ter diferentes significados. A metáfora é um exemplo de discurso que exprime não só uma ideia a ser recuperada por um exercício cognitivo, mas promove deslocamentos de significados. O discurso infantil, assim como o poético, trabalha na relação com outros signos e não necessariamente com um conceito a ser referido. “A linguagem deixa de ser a representação de uma „coisa“, de uma ideia ausente, para ser ela mesma coisa, objeto linguístico com o qual se brinca” (GOUVÊA, 2007, p.117). Segundo o princípio da filosofia da linguagem bakhtiniana, nos signos há sempre uma refração e um reflexo. A criança usa a palavra fazendo desvio, como de fato todo sujeito da linguagem.

Foi possível perceber, a partir da pesquisa realizada, que a leitura literária ainda é casual, sem ampliações frente à livre escolha dos livros quando se trabalha com acervos. Considerar a gramática da infância para a construção de uma pedagogia da leitura implica reconhecer a importância de diferentes formas de interação que não privilegiem só a disciplina e o controle dos leitores. Garantir que as crianças tenham acesso aos livros favorece que interpretem tanto o texto como a leitura, considerando que o que está em jogo é a linguagem como um todo e a expressão verbal em especial. Nesse universo, o trabalho com livros de literatura infantil favorece a narratividade e a experiência estética, terreno fértil para a leitura da palavra escrita.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato (1919/1921). *Toward a Philosophy of Act*. Translated by V. Liapunov: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. 2001. pp. 25-34.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: *Literatura: ensino fundamental*. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo

Cosson . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp.183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida (org). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. 2001. pp. 35-73.

PIMENTEL, Claudia. *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Ed. Martins Fontes, 2001.