

Tradução Literária na Educação Infantil

Literary Translation Concerning Kindergarten Children

Ariane Ranzani¹

Maria Sílvia Cintra Martins²

RESUMO: O presente artigo, baseado em pesquisa de campo, tem como objetivo ampliar a reflexão sobre a atividade de tradução literária na Educação Infantil enquanto possibilidade de a criança envolver-se em várias atividades letradas, transitando entre diferentes gêneros discursivos. A pesquisa teve como objetivo geral investigar, em uma turma do último ano da Educação Infantil, o desenvolvimento do trabalho pedagógico centrado na prática de gêneros orais do discurso. Os dados foram gerados com base em paradigma qualitativo-interpretativo de viés etnográfico (STREET, 2014), servindo-nos do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e também do aparato metodológico proposto por Fairclough (2001) para sua análise. Concluímos com a proposta de que seja propiciado, desde a Educação Infantil, o acesso da criança a diferentes gêneros discursivos orais e escritos, favorecendo, assim, tanto a sua identidade quanto a sua forma de produzir textos.

PALAVRAS-CHAVE: atividades letradas; desenvolvimento; Educação Infantil.

Introdução

Consideramos, de início, que, segundo a Lei nº 9394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

¹ Professora da Rede Municipal de Educação Infantil de São Carlos/ SP. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq).

² Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Linguística com pós-doutorado em Linguística Aplicada (IEL/Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq).

Com base nesse pressuposto, versaremos neste trabalho sobre a atividade de tradução literária desenvolvida com crianças da Educação Infantil, a partir de leitura de livros de Literatura Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), material que, por sua riqueza cultural, pode contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos da criança e o seu desenvolvimento. A pesquisa desenvolveu-se no campo de investigação da Linguística Aplicada, uma área de caráter híbrido, tanto no que se refere à epistemologia quanto à metodologia, e que busca estabelecer conexões com as questões mais amplas de desigualdade social (PENNYCOOK, 1998; KLEIMAN, 1998). Para tanto, baseamo-nos na noção de *transversalidade* (GUATTARI, 2004) aplicada ao paradigma rizomático (DELEUZE, GUATTARI, 1995) em que se rompe com a questão da hierarquização do saber, de modo que seja possível transitar de diferentes maneiras por diversos campos de saberes, conforme aponta Gallo (2000). Nesse sentido, analisaremos uma atividade de tradução literária de uma criança da Educação Infantil dialogando com conceitos de diferentes campos: de *atividade* (Teoria da Atividade), de *práticas* ou *atividades letradas* (Estudos do Letramento, mais especificamente, a perspectiva de letramento ideológico) e de *tradução* (Estudos da Tradução), buscando entender, por meio do diálogo entre diferentes áreas do saber, de que maneira essa atividade pode favorecer a construção da identidade letrada da criança.

Pressupostos teóricos: *transversalidade, atividade, práticas ou atividades de letramento e tradução*

As ideias de *transversalidade* e *rizoma*, surgidas no início dos anos 60 com os filósofos franceses Félix Guattari e Gilles Deleuze, propõem a não hierarquização de saberes o que implica uma ideia de movimento/ trânsito que atravessa diferentes conceitos e disciplinas, superando uma visão fragmentada em que o conhecimento estaria pronto e acabado.

Segundo Gallo (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais não contemplam a noção de *transversalidade*, pois, ainda que haja um avanço em relação à tendência à disciplinarização, não existe uma proposta de sua superação, já que as séries passam a ser organizadas em ciclos. Porém, a novidade proposta pelo MEC seria o trabalho com

os temas transversais, que devem atravessar diferentes disciplinas. Já a *transversalidade rizomática* apontaria para “(...) o reconhecimento da pulverização, (...) o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, (...) estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO, 2000, p. 33).

Entendendo a Educação Infantil como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas como leitura de livros infantis, contação de histórias, jogo de faz-de-conta infantil, brincadeiras, ressaltamos, aqui, a importância de assegurar atividades que promovam o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Nesse sentido, a noção de transversalidade é apropriada por possibilitar a nossa movimentação por diferentes áreas de conhecimento, assim como, conforme se tornará visível no decorrer deste trabalho, por contribuir para iluminar nossa proposta, que prevê o trânsito horizontal por diferentes práticas de linguagem, sem preconizar seu escalonamento, nem sua hierarquização.

Iniciamos nossa trajetória com a referência à Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, a Teoria da Atividade, em que o ser humano é considerado produto (mas também sujeito) do momento histórico e da sociedade cultural de que participa, e seu desenvolvimento é tido como resultado do seu processo de aprendizagem, e não o contrário. Sendo assim, é pela atividade que o ser humano apropria-se do produto histórico e social da humanidade ao agir sobre a realidade mediado por instrumentos e signos, produzidos culturalmente, transformando-os e transformando a si mesmo nessa relação dialética entre o homem e o meio social e cultural (LIBÂNEO & FREITAS, 2006).

O termo *atividade* ao qual aludimos, que habitualmente é utilizado na escola, aqui refere-se a um conceito-chave da concepção sócio histórica que nos aclara o processo de mediação entre o homem e a realidade objetiva (LEONTIEV, 2014a). Enquanto uma atividade pode tornar-se ação quando seu motivo se perde, uma ação pode transformar-se em atividade, se o motivo passar a coincidir com o objetivo. Portanto, a ação apenas existe como integrante de um todo maior: a atividade. O motivo, por sua vez, é desenvolvido no ser humano pela sociedade, a partir das condições de vida e da escolarização, assim, os motivos são considerados históricos e sociais, “*portanto, pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação,*

ao passo que as ações pertencem à realidade imediata dos objetivos práticos” (KOZULIN, 2002, p. 132). É, portanto, a partir da *atividade* que o ser humano tem formadas suas funções psíquicas superiores, entre elas, a linguagem, que é tida como um sistema mediador por excelência, afinal, é na interação com o outro, por meio da linguagem, que toda a aprendizagem ocorre.

Alguns tipos de atividades são consideradas principais, pois governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de desenvolvimento que, por sua vez, não depende da idade da criança, mas de seu conteúdo e das mudanças nas condições histórico-sociais da sua vida. Haveria na criança, segundo Leontiev (2014b), uma contradição a ser resolvida, porque ela tem necessidade de agir, mas é impossibilitada de executar as operações que a ação exige (como por exemplo, andar a cavalo), assim ela busca a solução na atividade lúdica, na brincadeira (como com o cavalinho de pau). Nesse caso, o motivo que estimula a atividade não é a satisfação de uma necessidade, mas o processo em si: a brincadeira. É interessante aqui citar o jogo de faz-de-conta infantil (LEONTIEV, 2014b), aquele em que as crianças imitam as ações do mundo adulto e que, segundo Martins (2007a, 2008), que o tem como um gênero do discurso, está relacionado tanto à linguagem, quanto à constituição da identidade entre as crianças.

Posto isso, é válido ressaltar que a Educação Infantil é, conforme Arce e Martins (2007, p. 7), *“um direito inalienável e condição para a humanização plena”* das crianças. Logo, a escola pode oferecer mais oportunidades de aprender, uma educação mais humanizadora já que, para Leontiev (2014b), o processo de humanização ocorre na medida em que a criança age sobre os objetos do seu meio, passa a compreender sua função para, então, reproduzir o seu uso. Isso só ocorre por meio de um processo de apropriação, ou seja, quando as habilidades e conhecimentos que pertencem à cultura humana se tornam parte da criança. Portanto, a humanização do indivíduo apenas ocorre se houver a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura.

Desse modo, o livro de literatura infantil pode tornar-se um importante aliado, já que o texto literário possibilita alargamento linguístico, compreensão do fictício e aquisição de conhecimento (ZILBERMAN, 2003), além de demandar e propiciar um

trabalho específico da leitura como fruição estética e busca de conhecimento, segundo Mortatti (2014). Para essa autora, o processo de *educação (escolar) literária* tem três sentidos que se complementam: educação *da* literatura (a literatura em si e para si), educação *pela* literatura (a literatura enquanto *meio*) e educação *para* a literatura (a literatura como objeto de ensino).

Compreendemos que as obras de literatura distribuídas pelo PNBE podem propiciar esse processo de uma educação mais humanizadora, além de possibilitar que a criança transite entre diferentes gêneros escritos e orais (conversa, leitura, contação de história por meio da atividade de tradução literária, que a criança faz do livro, por exemplo), pois é um acervo bastante diversificado, tanto do ponto de vista temático, quanto no que tange aos gêneros e ao formato. Acreditamos, assim, conforme afirma Belintane (2013), na relevância do desenvolvimento de práticas orais que privilegiam a fantasia e o desejo. Essas práticas podem ser intensificadas pela leitura de textos literários, facilitando a entrada da criança na escrita. Para discutir questões relativas às práticas orais a partir de um gênero discursivo escrito, chamamos a atenção para o conceito de *práticas* ou *atividades de letramento*, transitando, agora, para a área de Estudos do Letramento.

A corrente teórica conhecida por “*New Literacy Studies*” ou os Estudos do Letramento, como denominamos no Brasil, é fundamentada na concepção de que a leitura e a escrita devem estar direcionadas às práticas sociais e culturais às quais pertencem, e não focadas no indivíduo, de forma autônoma ou independente. Segundo Kleiman (2005), o termo letramento não significa método, nem habilidade ou alfabetização, mas está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com seu impacto na vida moderna, ou conforme suas palavras, é um “*conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos*” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19).

Considerando que o trabalho com a escrita e a leitura na Educação Infantil deve estar em consonância com o universo da criança (BAPTISTA, 2010), entendemos ser de grande pertinência versar sobre as atividades letradas que ultrapassam os limites da modalidade escrita. Sobre isso descreve Kleiman (2009, p. 2):

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada.

As atividades letradas, tomadas a partir de uma visada transversal, podem possibilitar o reconhecimento de uma multiplicidade de conexões que venham a favorecer o trabalho com diversos gêneros discursivos e a maior desenvoltura da criança ao produzir textos orais e/ ou escritos. Dessa maneira, também, as atividades desenvolvidas com crianças da Educação Infantil incorporando as linguagens oral e escrita, por meio do gênero literário, podem ir além de uma perspectiva meramente utilitarista, buscando funções estéticas e de prazer, como defende Belintane (2013).

Aliás, considerando que muitas atividades humanas estão relacionadas à apropriação da língua, em usos e gêneros bastante diversificados, a disponibilidade e o acesso de crianças da Educação Infantil à linguagem oral e escrita, por meio dos livros literários do PNBE e de atividades letradas desenvolvidas a partir deles, podem possibilitar o desenvolvimento cultural dessas crianças. A linguagem, em sua modalidade oral ou escrita, é um instrumento mediador simbólico que possibilita uma transformação no desenvolvimento da criança. Logo, torna-se interessante a proposta de Oliveira (2010), ao explicar que o professor pode proporcionar às crianças atividades em que se trabalhe *com* os gêneros por meio de projetos de letramento:

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos – o eixo organizador das atividades com a linguagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Assim, relacionando a dimensão da leitura de livros infantis à atenção que deve ser dada ao trabalho com as práticas orais da criança, trazemos, como contribuição para este trabalho, a pesquisa desenvolvida por Heath (1982) que, por meio de uma grande quantidade de dados etnográficos coletados em três distintas comunidades, Maintown, Roadville e Trackton, aponta para uma perspectiva que, diferentemente do que propõe a ideia de déficit da criança, enfatiza a importância de se ter conhecimento sobre os diferentes eventos de letramento em que ela está inserida, para que, a partir disso, a

escola possa lhe oferecer o que ela realmente necessita. A autora descreve como esses diferentes eventos de letramento propiciados pela família, entre eles a leitura de histórias infantis, podem ter sentidos diversos para as crianças que entram na escola ou, até mesmo, não fazer sentido algum. Além disso, ela comprova como esses eventos podem auxiliar no desenvolvimento da criança e na realização de atividades escolares com sucesso, constatando que a falha estaria na escola que, muitas vezes, além de desconhecer essa realidade, toma como padrão escolar o modelo de letramento presente em certa classe social, como se ele fosse universal.

Fundamentado em estudo publicado em 1988, Street (2013) explica a distinção funcional entre *eventos de letramento* e *práticas de letramento* como termos e métodos alternativos e que podem ser pertinentes tanto para a pesquisa quanto para o ensino. Em seguida, faz uma retomada do histórico de tais termos. De acordo com o autor, foi Heath quem definiu os eventos de letramento como “(...) *qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação*” (STREET, 2013, p. 55). Além disso, ele ainda cita: a) a sua contribuição, em 1984, com a expressão *práticas de letramento* como “*práticas sociais e concepções de leitura e de escrita*” (STREET, 2013, p. 55); b) a reformulação do termo, em 1988, que passou a considerar tanto os *eventos de letramento* de Heath (1983) quanto os “(...) *momentos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido*” (STREET, 2013, p. 55); c) em 1988, o estudo colaborativo de Barton e Hamilton sobre as expressões *eventos e práticas de letramento*; d) Bayham, em 1995, com o livro “Práticas de Letramento: investigando o letramento em contextos sociais”; e) o livro de Prinsloo & Breier “Os usos sociais do letramento”, em 1996, usando o conceito de eventos de letramento no qual acrescentam também as práticas de letramento; e f) os esclarecimentos de Barton, Hamilton e Ivanic no debate sobre eventos e práticas de letramento em 2000.³

³ Os estudos citados correspondem ao levantamento realizado por Street (2013), assim as referências bibliográficas completas encontram-se disponíveis em: STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, no.89, p. 51-71, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

Desse modo, o estudo de Heath (1982) corrobora o que temos afirmado sobre a importância de que as crianças participem, na escola, de diferentes eventos de letramento, de atividades em que possam ter acesso a diferentes gêneros discursivos, principalmente quando não vivenciam isso na e com a família. Desse modo, no ambiente escolar, elas poderão ampliar seu repertório cultural, tornando-se produtoras de textos. Há, portanto, a necessidade de que essas atividades letradas promovam a humanização das crianças, e não mais desigualdades, visto que, como sabemos, antes da entrada na escola, elas já possuem um repertório de vivências com a escrita, no entanto, dada a diversidade de crianças e seus respectivos repertórios de conhecimento, algumas delas vivenciam mais eventos em que a escrita está presente que outras (HEATH, 1983).

Nesse sentido, é válido lembrar que, para Street (2006, p. 466), o letramento está relacionado à identidade, pois todas as maneiras como aprendemos e usamos a leitura e a escrita estão associadas a “*determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar*”. O autor afirma, ainda, que diferentes letramentos estão associados a diferentes personalidades e identidades, de maneira que as práticas de letramento, além de nos posicionar, podem ser lugares de negociação e transformação.

Para tanto, conforme Martins (2014), são necessárias a valorização e a observação cuidadosa das diferentes investidas da criança no mundo da linguagem, seja a oral ou a escrita, pois estas investidas apontam para a forma criativa de a criança lidar com a linguagem e com sua própria individualidade. É nessa perspectiva do apropriar-se da linguagem de maneira competente, que Belintane (2013) destaca a relevância do trabalho com textos orais, sejam os da fala cotidiana com função comunicativa ou aqueles de função poética e lúdica. Estes últimos são os que ele denomina como os da “oralidade” e considera como base necessária para a entrada da criança na escrita.⁴

Após ponderarmos sobre a importância das atividades letradas para o desenvolvimento da linguagem da criança, transitamos para a área de Estudos da Tradução, chamando a atenção para um último conceito abordado neste artigo, o de *tradução*. Octavio Paz (2006, p.2) menciona a tradução, entre duas línguas ou dentro da

⁴ São as “*narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliados aos gêneros da infância e da tradição oral [...]*” (BELINTANE, 2013, p. 126-7).

mesma, e acrescenta: “(...) *aprender a falar é aprender a traduzir: quando a criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente quer é que traduza para sua linguagem o termo desconhecido*”.

Nesse sentido, entendemos que a leitura que a criança faz dos livros de literatura - neste caso do PNBE - envolve tradução, já que esta é inerente à linguagem e a ela são conferidas, particularmente, as características de transformação, de metamorfose, propiciando, assim, os elos de transição entre diferentes modalidades de linguagem, além de ser influenciada pela identidade desse tradutor. Portanto, chamaremos de *atividade de tradução literária* essa leitura dos livros do PNBE que a criança da Educação Infantil produz ao ler o livro e contar a história para outras crianças de uma maneira dialogada. É válido ressaltar o fato de que, em se tratando da Educação Infantil, a leitura que a criança desenvolve se dá com base em sua memória da leitura efetuada pela professora, e não, na maioria dos casos, como leitura propriamente dita, em que acompanharia as letras e parearia grafemas e fonemas; vale notar, ainda, o fato de que a atividade de tradução literária deu-se por via de aprendizagem espontânea da criança, com base em seu convívio social.

Apresentaremos, a seguir, um relato de pesquisa de campo com o intuito de analisar uma atividade de tradução literária de um dos livros do PNBE.

Relato de pesquisa: a tradução literária de livros do PNBE por crianças da última fase da Educação Infantil⁵

O relato que segue é referente a coleta complementar de dados por parte de uma das autoras deste trabalho (a qual atuou como professora e como pesquisadora), em momento referente à sua pesquisa de doutorado, e possui semelhança com dados coletados posteriormente para sua tese (RANZANI, 2018). A coleta dos dados aqui apresentados ocorreu no segundo semestre de 2015, envolvendo 19 alunos do último ano de uma escola municipal de Educação Infantil no interior do estado de São Paulo. Na época em que os dados foram coletados, a escola tinha apenas um ano de

⁵ A pesquisa de doutorado em si obteve parecer favorável do Comitê de Ética: CAAE: 51627715.0.0000.5504. Já para os dados apresentados neste trabalho, possuímos o Termo de Consentimento do responsável e de Assentimento da criança.

funcionamento e foi, no início desse segundo semestre, que o MEC enviou para as escolas as obras de literatura do PNBE 2014.

Diante de um acervo literário que poderia oferecer maiores oportunidades de aprendizagem e uma educação mais humanizadora, no sentido que Leontiev (2014b) atribui a este termo, a professora passou a utilizá-los em suas aulas com diferentes finalidades, entre elas: a leitura deleite que era realizada diariamente; a discussão de diferentes temáticas em rodas de conversa; o diálogo com outras linguagens (desenho, pintura, modelagem, música, vídeos); a brincadeira com as palavras (trava-línguas, músicas e brincadeiras com rima); a leitura livre, em pequenos grupos ou individualmente, de livros que as crianças escolhiam nas visitas à sala de leitura onde esse acervo ficou disponível para os professores e alunos; a leitura/ o ensaio/ a apresentação, ou seja, a tradução literária das histórias lidas, inclusive com o uso de fantoches, para os colegas de sala e para crianças de outras turmas e fases. Tais atividades, além de propiciar às crianças a participação em diferentes eventos de letramento, possibilitaram experiências com atividades letradas por meio de um projeto de letramento que buscou integrar diferentes áreas do conhecimento, respeitando o direito de acesso da criança à escrita e o seu direito de ser criança (BAPTISTA, 2010).

Apesar de o acervo de livros ter possibilitado várias atividades de tradução literária, aqui nosso foco, durante a análise, será em apenas uma delas: a que foi conduzida, a partir do livro *“Dois gatos fazendo hora”*⁶, por um menino de cinco anos que lia algumas palavras e criava a sua tradução do texto. Dentre as tarefas, relacionadas mais diretamente a essa atividade de tradução literária e propostas pela professora, tivemos: a visita à sala de leitura da escola; o manuseio, a conversa e a escolha de diferentes livros; a tradução literária dos livros, em duplas, com a mediação da professora fazendo perguntas como: *“Qual é o livro de vocês?”*, *“O que ele conta?”*, *“O que acontece na história?”*; o desenho da história escolhida em cartazes; e, por fim, o ensaio e a apresentação do livro aos colegas da sala.

Transcrevemos, a seguir, alguns trechos de uma dessas apresentações que foram gravadas em vídeo. Tal atividade foi desenvolvida no fim da tarde, na área externa da

⁶ **Dois gatos fazendo hora**, escrito por Guilherme Mansur e ilustrado por Sônia Magalhães, é da Editora SESI-SP e conta, de maneira poética, as travessuras de dois gatos minuto a minuto. O texto estabelece

escola, debaixo de uma árvore, de forma que as crianças ficassem bem à vontade num local ventilado, espaçoso e silencioso. Apesar de a atividade ter sido realizada em dupla, uma criança apenas segurou o cartaz e não fez nenhum comentário, enquanto a outra, com o livro em mãos, contou toda a história:

João⁷: *UM DIA, UM GATO SE ENCONTROU UM RATO, MAS TENTOU PEGÁ-LO.*⁸ [...] ⁹

João: *O RATINHO...* (Interrompe a tradução após ouvir o comentário da amiga). “Cêis” não tão vendo esse negócio...? (Aponta para o desenho.)

Sara: É o rabo do rato.

João: Acertou! (E segue lendo de acordo com as imagens.) *DE... DE REPENTE, UM GATO, UM GATO PEGOU O RATO E COMEU.* [...]

João: (Vira o livro para os amigos, mostrando a página traduzida.) Olha aqui, pessoar!

Sara: (Rindo) Pessoar? [...]

Sara: O que que é isso na boca do gato?

João: É o rabo. Do rato.

Sara: Laranja. (Referindo-se à cor do rabo na página do livro).

Luiz: Eu tava quieto. É, eu tava quieto. (Comenta com outra criança na roda).

João: (Voltando o livro para si.) É agora ele ficou laranja.

(Recomeça a leitura) *UM GATO.* (Muda de página) Opa! (Volta na página lida e mostra para os amigos na roda).

João: Pessoar! (Chama a atenção de algumas crianças para olharem para o livro e dá uma risadinha). [...]

João: (Continua a leitura) *DOIS GATOS E UM GATO.* (Vira a página.) Opa! Caiu! Pulei da outra! (Ajeita o livro nas mãos). *DES... TRÊS GATOS E UM GATO.*

Hugo: Tinha três gatos e um gato? (Comenta na roda.)

Maria: É.

João: *AMA... AMA...* (Hesita.) *E OUTRO FURIOSO.* (Muda de página sem mostrar aos amigos e segue a leitura.) *QUATRO GATOS E UM GATO BEBÊ!* (Enfatiza a leitura).

Sara: Deixa eu ver! (Com voz de admiração.)

João: Aqui ó! Tem uns bebês escondidos aqui. (Mostra a página do livro e aponta para a barriga do gato que, na imagem, não tem nada, apenas a barriga branca do gato.)

Maria: Deixa eu ver!

João: (Virando e mostrando, apontando no livro para a criança que pediu para ver) Aqui ó! Esse branquinho aqui... (Não dá para ouvir a continuação da fala.) [...]

João: (Continua a explicação) Ele tá se escondendo para ninguém olhar ele bebendo. Laura, cê não vai olhar?

Sara: Ele tá bebendo o quê?

(Falam juntos.) **João**: Leite.

Sara: Água?

João: Leite. Cê tá vendo essa coisinha aqui? (Apontando para a barriga do gato que é toda branca.)

Sara: É. Branco. É de leite.

João: É. Esse gatinho adora leite porque ele...

Sara: (Continua a explicação do João.) Porque ele é branco.

uma intertextualidade com a brincadeira de roda “Gato e rato”. Mais detalhes sobre como se brinca em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=120>

7 Os nomes das crianças são fictícios.

8 Os trechos transcritos com destaque em itálico e maiúscula correspondem ao momento em que a criança fazia a sua *tradução* da história do livro, os demais correspondem à interação com os amigos interlocutores.

9 Alguns trechos foram excluídos devido à extensão do artigo e de não serem utilizados para a análise. Esses trechos estão indicados por: [...].

João: É. E tá escrito aqui “*BEBÊ*”. (Aponta no livro a palavra BEBE.)



Figura 1 - Página do livro que a criança lê.

João: (Mostrando o livro para os amigos.) Vocês não vão olhar, pessoar? [...]

Sara: É “pessoal”.

João: É, mas eu já vi o cowboy falando “pessoar”.

Sara: Fala “pessoal”, tá.

Luiz: Fala “pessoar”.

João: (Segue na leitura.) *CINCO GATOS E UM GATO OUVINDO UM SOM.* (Mostra a página do livro para os colegas.) Olha aqui, pessoal.

Luiz: É “pessoar”.

João: (Irritado.) É nada, é só quem é cowboy, eu não sou cowboy.

Luiz: Mas eu sou.

João: Então você sempre fala “pessoar”?

Luiz: (Dá risada.)

João: Tá brincando, né! (O colega continua rindo.) [...]

João: Ainda não, né! (Com voz alta porque alguns conversam.) *SEIS GATOS E UM GATO, E UM GATO...* (É interrompido.)

Sara: (Preenche a frase que estava sendo lida.) Bebê. [...]

João: (Muda a página e continua.) *SETE GATOS E UM GATO MA, MANÉ.* [...]

João: *DEZ GATOS E UM GATO.* (Continua bem baixinho.) *OS GATOS FOI PULAR.* (Interrompe.) E quem gostou da história, bate palmas! [...]

Depois disso, o cartaz com o desenho ficou exposto na sala de aula e o livro foi lido pela professora na aula seguinte durante a leitura deleite.

Para a análise da atividade de tradução literária da criança, utilizaremos o aparato metodológico de Fairclough (2001), por ter uma forte preocupação social e derivar de abordagens multidisciplinares, analisando, não apenas o texto em si, mas “*questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo*” (MEURER, 2005, p. 81). O estudo de Fairclough (2001) propõe que o evento discursivo seja analisado sob três ângulos: 1) como texto, com base nas escolhas léxico- gramaticais, levando-se em consideração as funções ideacional, textual e interpessoal; 2) como prática discursiva, observando-se a coerência, as intenções (força ilocucionária), a intertextualidade e a

interdiscursividade, com o intuito de interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo; e 3) como prática social explicando como o texto é revestido de formações ideológicas e formas de hegemonia.

Assim, o nosso evento discursivo é a contação/ leitura da história do livro de literatura infantil *“Dois gatos fazendo hora”*. A proposta de que as crianças contassem histórias de livros umas para as outras partiu da professora, após perceber o interesse das crianças pelos “livros novos” que a escola havia recebido, e a diversidade de materiais de boa qualidade disponíveis. Para que isso ocorresse, como já explicado anteriormente, outras atividades foram desenvolvidas até culminarem nesse evento discursivo.

Descrevendo esse evento discursivo enquanto *texto*, podemos observar - do ponto de vista da função textual - que a história traduzida por João (texto transcrito em letras maiúsculas) segue a estrutura de texto narrativo com a presença de expressões, como *“UM DIA”*, *“DE REPENTE”*, além da sequência temporal que é dada pela quantidade de gatos a cada nova página do livro *“UM GATO...”*, *“DOIS GATOS...”*, *“TRÊS GATOS...”* até *“DEZ GATOS...”*. Por outro lado, ainda que ocorra, em certo ponto da tradução (*“DOIS GATOS FOI PULAR...”*), a ausência de concordância verbal, como marca típica do gênero da conversa cotidiana (particularmente entre crianças), a posição assumida por João faz com que sua interação com os colegas seja diferente daquela das conversas informais. Isso se dá pelo fato - neste caso, próprio à função interpessoal com seu apelo ao *ethos* e à função identitária - de que o tom e o ritmo da voz da criança mudam, de acordo com as diferentes posições que assume. Sendo assim, quando ela está “lendo” ou traduzindo o livro, dirigindo-se aos colegas, o ritmo da leitura é mais pausado e podemos observar o uso de palavras ou construções gramaticais que não são comuns nas atividades com gêneros orais do cotidiano das crianças como *“... MAS TENTOU PEGÁ-LO”* e *“... UM GATO TODO NEGRO”*. É possível, de resto, percebermos a alternância na utilização dos modos verbais, ora no indicativo, ora no imperativo, demarcando a função interpessoal e a forma com que as crianças interagem, dando-se ordens ou fazendo afirmações categóricas. Essa escolha de modos verbais relaciona-se, por sua vez, com a brincadeira em torno da opção por

“pessoal” ou “pessoar” e com o travestimento de papéis sociais pelas crianças, assim como com o ritmo que atribuem a suas falas.

Torna-se interessante, de resto, observar que, entre outros aspectos que não teremos espaço para explorar aqui, presencia-se à hibridização entre os gêneros de contação de histórias e de jogo de faz-de-conta, uma vez que a mesma criança se traveste de diferentes papéis à medida que se investe de diferentes personas, dentro de um jogo típico ao processo de subjetivação próprio à linguagem que, ao trabalhar com diferentes ritmos e tons, projeta alterações no eixo sintático-semântico. Ou seja, ao fazer-se de outro, a criança passa a falar como esse outro, ou como supõe que ele falaria (Cf. MARTINS, 2007b, 2017a).

Assim, podemos afirmar que esses indícios evidenciam que a criança compreende certas diferenças entre gêneros orais mais ou menos formais, como a conversa cotidiana e a contação de histórias, pela escolha que faz das palavras, e mais que isso, é capaz de fazer uso dessas características nas atividades em que elas são necessárias. Esses indícios também demonstram aquilo que Kleiman (2009) denomina fala letrada - ou seja, um estilo de falar com traços da tessitura escrita - e reforçam o que é apontado por Martins (2007a), quando chama a atenção para o fato de que a criança que aprende a trabalhar com a diversidade de gêneros na modalidade oral também terá desenvoltura com os da modalidade escrita. Dentro, naturalmente, não do zelo tão comum no passado, para que as crianças viessem a se pronunciar de acordo com o que se considerava certo, ou gramaticalmente correto, mas a partir de um enfoque que, ao se coadunar com a forma contemporânea de nos dirigirmos à diversidade textual e linguística, passamos a lidar com elas de um ponto de vista subjetivo, mais interno, ou, na linha do pensamento de Leontiev (1975), de acordo com um princípio heurístico e não algorítmico. Ou seja, trata-se do aprender a fazer-se de outro, não porque aprendemos a nos servir de diferentes estratégias conversacionais, mas, sim, porque entramos, de corpo e alma, no mundo da linguagem, subjetivando-a (Cf. MARTINS, no prelo).

Do ponto de vista da *prática discursiva*, verificamos que a produção da atividade de tradução literária de João se constitui:

a) pela leitura, no sentido convencional, de palavras-chave, como os números que sempre aparecem no alto das páginas do livro, com letras maiores, em amarelo, em ordem crescente, e a palavra BEBE “**QUATRO GATOS E UM GATO BEBÊ!**”;

b) na interação com os colegas interlocutores em “*João: É. Esse gatinho adora leite porque ele.../ Sara: (Continua a explicação do João.) Porque ele é branco*”;

c) na observação das imagens em “*João: Aqui ó! Tem uns bebês escondidos aqui. (...)/ Maria: Deixa eu ver! / João: (...) Aqui ó! Esse branquinho aqui...*”.

Quanto à distribuição e consumo do texto, notamos que as crianças se posicionam ao redor de João, algumas fazem perguntas, pedem para ver as imagens do livro. Já o contador da história, João, procura entreter os amigos com a sua tradução da história, mas também com as imagens do livro “*(...) Olha aqui, pessoar!*” Pensamos, neste caso, apenas na forma de circulação da história na sala de aula, já que outra questão seria aquela da forma de circulação dos livros infantis em nossa sociedade. Entretanto, é interessante lembrar que, de acordo com a proposta de Fairclough (2001), os fatores relacionados ao ethos e à ideologia (um relativo à dimensão textual, e o outro, à social) projetam-se na relação intertextual, fato que confirmamos aqui, na reação das crianças à utilização do termo “*pessoar*”, assim como na referência ao ethos de cowboy que comportaria, que se mostra carregado de conotações ideológicas e hegemônicas.

Assim, o vocativo “*pessoar*”, além de ser a forma que João usa para chamar seus interlocutores, é uma maneira diferente, no sentido de não pertencer ao que se considera como língua padrão. Na primeira vez em que usa a palavra *pessoar*, ele fala sério, e, em seguida, Sara repete o termo em tom de pergunta e rindo. Porém, a tradução literária de João é retomada até que, em um certo momento, ele repete a palavra *pessoar* e Sara, num tom explicativo, diz: “*É ‘pessoal’.*”, ao que João explica “*É, mas eu já vi o cowboy falando ‘pessoar’.*”, ou seja, ambos têm noção do que é aceito, em nossa sociedade, como certo ou errado. Entretanto, João explica o contexto em que ele viu o termo sendo usado e segue sua atividade com a história. Porém, nessa continuação, ele usa a palavra “*pessoal*” para manter a atenção dos amigos: “**CINCO GATOS E UM GATO OUVINDO UM SOM. (...)** *Olha aqui, pessoal*”. É, nesse momento, que ele é advertido por Luiz: “*É ‘pessoar’*”, e responde: “*É nada, é só quem é cowboy, eu não sou cowboy.*”. Mas, o colega Luiz insiste afirmando “*Mas eu sou.*”, João, então, questiona

“Então você sempre fala ‘pessoar’?” e Luiz responde com uma risada que logo é entendida por João, que afirma que o colega está brincando, enquanto esse continua a rir.

Constatamos que Luiz havia entendido a brincadeira de João como jogo de faz-de-conta infantil (LEONTIEV, 2014b) e, dessa maneira, fazia sentido o uso da palavra “pessoar”, no momento em que eles se assumiam como *cowboys*, mas não quando João voltava a ser o contador da história. Esse trecho é ilustrativo da importância de transitar entre diferentes gêneros orais, de tal modo que o termo “pessoar” torna-se perfeitamente adequado no gênero “jogo de faz-de-conta infantil”, mas, afinal, as próprias crianças concluem que não seria adequado na contação da história, a menos que o contador fosse um *cowboy*. De toda forma, a escolha inicial de João indicia sua busca em subjetivar a linguagem, provavelmente por haver percebido a forma com que a professora a subjetiva, pronunciando-se de formas diferentes, seja em seu papel de professora, seja quando se assume como contadora de histórias.

Para a última dimensão dessa análise, do evento discursivo enquanto *prática social* é importante entender que, para Fairclough (2001), ideologia é uma forma de conceber a realidade, beneficiando determinados grupos em detrimento de outros, e hegemonia é a continuidade desse poder de uns sobre outros. Vale atentar, no caso de que tratamos, para o livro de literatura que desencadeou a atividade de tradução literária, assim como para a instituição escolar enquanto espaço tensional de lutas hegemônicas e contra hegemônicas, em que materiais distribuídos pelo Ministério da Educação podem servir a uma ou a outra causa, estando a serviço do professor, enquanto agente de letramento. Não podemos negar, entretanto, o fato de que, enquanto literatura infantil, o livro “Dois gatos fazendo hora” e outros mais do PNBE, podem possibilitar, com a mediação do professor, a emancipação da criança (MEURER, 2005) de maneira que ela possa superar seus limites e se apropriar de novos conhecimentos. Pois, como vimos no uso de *pessoal/ pessoar*, a questão não está em valorizar determinada língua, ou modalidade linguística, em detrimento de outras, mas em conhecê-las para saber como fazer uso delas, até mesmo de forma irônica ou brincalhona (BELINTANE, 2013), sem que se despreze a origem da criança e sem reproduzir, na escola, a ideologia e a hegemonia de uma classe dominante, ainda que esse trabalho seja árduo.

Para tanto não basta apenas o contato com o livro, é preciso: a) a mediação da professora, b) que a criança possa agir de forma que a tarefa se torne uma atividade no sentido posto por Leontiev (2014a), c) que ela possa interagir com outras crianças e materiais por meio de atividades letradas e d) possa transitar por diferentes linguagens e gêneros na modalidade oral e escrita. Nessa medida, em nosso entender, a atividade de tradução literária possibilitou que a criança transitasse pelo gênero literário, pela contação de histórias, pelo jogo de faz-de-conta infantil, além de interagir com outras crianças, vivenciando atividades letradas diversificadas e ampliando o seu repertório cultural.

Considerações finais

Chamamos a atenção para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil como um processo de transição entre diferentes gêneros e relacionado a outras linguagens. Nesse sentido, assim como aponta a pesquisa de Heath (1982), que parte da ideia de que diferentes comunidades participam de distintos eventos de letramento, entendemos que um dos desafios da escola está em possibilitar que a criança, desde a Educação Infantil, tenha acesso a diferentes gêneros discursivos e se aproprie deles. Para que isso aconteça e seja de fato uma atividade para a criança, no sentido apontado por Leontiev (2014a), é preciso que ela participe de atividades de letramento que permitam a ela lidar com a linguagem de forma criativa e com sua própria individualidade. Para isso, a atividade de tradução literária pode ser um possível caminho no ensino escolar no sentido transversal de superação de uma visão fragmentada do conhecimento, pois é essa dimensão transversal *“que permite, num trem, não unificar os pontos de vista de uma paisagem, mas fazê-los comunicar segundo sua dimensão própria, em sua dimensão própria, enquanto eles permanecem não-comunicantes segundo as deles”* (DELEUZE, 2006, p. 160).

Referências bibliográficas

ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010.
- BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução – Rizoma. In: _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. (Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 10-36.
- DELEUZE, G. O Estilo. In: _____. **Proust e os signos**. Trad. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N., GARCIA, R. L. (Org.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-180.
- GUATTARI, Félix. A transversalidade (1964). In: _____. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: _____. **Language in Society**. 11(2), p. 49-76, 1982.
- _____. Learning how to talk in Trackton. In: _____. **Ways of Words: Language, life, and work in communities and classrooms**. London: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294p.
- _____. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel-Unicamp; MEC, 2005. 60p. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor /arquivos/5710.pdf Acesso em: 03 jan. 2012. 63p.
- _____. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU**. Volume 1, Número 1, 2009.
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.
- LEONTIEV, A. A. The heuristic principle in the perception, emergence, and assimilation of speech. In: LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E. (Ed.) **Foundations of language development: a multidisciplinary approach**. New York: Academic Press, 1975.
- LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 59-83.
- _____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014b, p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação** – a Educação e seus Sujeitos na História. 2006.

MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a. p.147-162.

_____. Ethos, gêneros e questões identitárias. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, volume 23, 1, 2007b, pp. 27-43.

_____. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. 80p.

_____. Alfabetização, letramento e identidade letrada. In_____. (org.) **Linguagens em Diálogo: Letramentos em Língua Materna e Matemática**. São Carlos: LEETRA, 2014.

_____. Aspectos tradutórios do letramento: ressonâncias rítmicas. **Revista Delta**. São Paulo: EDUC, 2017a.

_____. Apropriação de linguagem e processo de subjetivação: um enfoque contínuo transcategorial. (no prelo).

MEURER, J. L. Gêneros textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L., BONINI, A., ROTH, D. (Org.) **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PAZ, O. **Tradução: literatura e literalidade**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita**. Tese (Doutorado in Linguística). São Carlos/SP: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. In: **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 33, nº 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004> Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. A etnografia do letramento. In: _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 65-113.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística**. São Paulo, n.8, 2006, p. 465-488.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.

ABSTRACT: Based on research data, we aim at enlarging the reflection on the activity of literary translation concerning kindergarten children as a didactic possibility that provides them with a diversity of literacy activities as they transit from one to another discourse genre. We conducted research according to the general objective of

investigating, in a class of kindergarten children, the development of pedagogical work centered on the practice of oral genres of discourse. We generated data based on qualitative and interpretative paradigm of ethnographical bias (STREET, 2014). We used evidential paradigm (GINZBURG, 1989) as well as critical methodology proposed by Fairclough (2001) for data analysis. We conclude with the proposal that, as early as in the kindergarten, children should have the access to different oral and written discourse genres, thus enhancing their identity development, as well as their way of producing texts.

KEY WORDS: literacy activities; development; early childhood Education.