

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

KEILLA REBEKA SIMÕES DE OLIVEIRA

COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RODAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO DOCENTE

RECIFE

2017

KEILLA REBEKA SIMÕES DE OLIVEIRA

**COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RODAS DE LEITURA E MEDIAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Comunicação oral e escrita

Orientadora: Prof^a Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

RECIFE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

O48c Oliveira, Keilla Rebeka Simões de.
Compreensão de textos literários na educação infantil : rodas de leitura e
mediação docente / Keilla Rebeka Simões de Oliveira. – 2017. 166 f. :
il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2017.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Leitura – Mediação. 3. Educação infantil. 4.
Compreensão na leitura. I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde
(Orientadora). II. Título.

KEILLA REBEKA SIMÕES DE OLIVEIRA

**“COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: rodas
de leitura e mediação docente”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 16 / 02 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Flávia Mendes de Andrade e Peres (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho aos meus pais, Joel Oliveira Filho e Izaura Simões, por serem minha fonte de apoio, segurança e incentivo. Dedico também ao meu avô, Joel Oliveira (in memoriam), amante da literatura e grande poeta, que levarei sempre no coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me mostrado quem sou e o que quero ser, além de sempre ter me guiado em minhas decisões acadêmicas, confortado e fortalecido nas adversidades. Em todos os meus dias posso perceber Seu cuidado e direção. Agradeço pela Sua maravilhosa, imensurável e imerecida graça.

À minha orientadora, Prof^a Sandra Ataíde, por todas as orientações, sugestões e leituras, que tanto colaboraram para a concretização da minha dissertação. Obrigada por sempre estar disposta a me ajudar e fazer isso de uma forma louvável. Agradeço por suas imensas contribuições para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Aprendo mais a cada dia com sua postura como professora e ser humano. Sou muito feliz por tê-la como minha orientadora!

Aos meus pais, Joel Oliveira Filho e Izaura Simões, por nunca terem duvidado do meu potencial e sempre investirem em mim, acreditando que eu posso atingir meus objetivos e me ajudando a alcançá-los. Obrigada por todo amor e cuidado que vocês têm para comigo. Eu não teria conseguido concretizar essa etapa sem vocês!

Ao meu irmão, Ysrael Simões, meu grande amigo, por sempre me ouvir nos momentos de dificuldade durante a realização desta pesquisa, sempre pronto a me apoiar e incentivar.

Aos meus avós, Joel Oliveira (in memorian) e Idalice Leite, Euclides Lins (in memorian) e Zilda Simões, cujos exemplos de vida guiam minha caminhada. Agradeço por todas as orações que fizeram por mim e por todo o incentivo, seja em ações ou pelo modelo prestado.

Ao meu namorado, Rodolfo Freitas, por toda força que me deu nessa nova fase, apoio, incentivo e por sempre me ouvir.

Aos meus familiares, por estarem presentes em todas as etapas da minha vida, me ensinando e ajudando nas horas de necessidade. Em especial, minha tia Eunice Lins e meu tio Thiago Oliveira, pelas contribuições dadas ao presente estudo.

Aos professores da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelo conhecimento compartilhado ao longo desses dois anos, que tanto me fizeram crescer.

Aos colegas do GEPELLL (Grupo de Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento), cujas discussões enriqueceram minha pesquisa e formação. Em especial, a Ângela Barbosa, pelas contribuições ofertadas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro oferecido para a viabilidade desta pesquisa.

À equipe da instituição onde realizei o estudo, por terem me recebido tão bem e possibilitado tudo o que foi necessário para sua efetivação.

Agradeço a todos os que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta dissertação!

*Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro
de leitura,
capa escura, parda, dura, desenhos preto e
branco.*

Eu me identificava com as estórias.

Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta.

Fui a Bela Adormecida no Bosque.

*Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno
Polegar*

*e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os
anõezinhos.*

*Fui a Gata Borralheira que perdeu o sapatinho de
cristal*

*na correria de volta, sempre à espera do príncipe
encantado,*

desencantada de tantos sonhos

nos reinos da minha cidade.

(Cora Coralina, 1983)

RESUMO

São nas práticas desenvolvidas em instituições escolares que grande parte da população brasileira aprende a ler e tem contato com suas primeiras leituras. Uma das leituras que costuma fazer parte do cotidiano escolar é a de textos literários. A leitura destes textos, na educação infantil, permite que as crianças interajam com o lado criativo do texto escrito. Além disso, as conversas desenvolvidas em torno destes momentos, nas chamadas “rodas de leitura”, ajudam as crianças na construção de significados sobre os textos. O presente estudo tem como base a perspectiva teórica sociointeracionista para o estudo da linguagem. Nesta perspectiva, a linguagem é compreendida em sua relação com o meio social e a língua é entendida enquanto signo variável e flexível relacionada ao contexto. A leitura é assumida como um processo que envolve a compreensão pela interação entre os interlocutores, na qual o locutor assume uma atitude responsiva ativa. Desta forma, a compreensão se constitui como um processo criador, ativo e responsivo. A partir do exposto, o estudo teve como objetivo geral investigar a compreensão de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação do professor. Participaram do estudo alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola pública da cidade de João Pessoa/PB, que tem referência em atividades de roda de leitura, bem como sua respectiva professora. Para a construção dos dados, foram realizadas oito videografias e observações dos momentos de roda de leitura, além de uma entrevista com a docente. Para a análise das trocas discursivas, nos momentos de leitura, foram adotados os conceitos de posicionamento e responsividade, propostos por Barbosa (2014). A análise da mediação docente foi desenvolvida a partir de alguns elementos levantados com base na literatura da área. Já para análise das observações foram considerados os aspectos do contexto sociocultural, do contexto físico, do contexto imediato e aspectos de natureza cognitiva. Quanto à análise da entrevista, ela se fundamentou na proposta de Aguiar e Ozella (2013) de apreensão dos sentidos presentes na fala do sujeito a partir de núcleos de significação. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças compreenderam os textos lidos, produzindo sentidos, embora estes estejam voltados para os conteúdos expressos de forma objetiva nos textos, com poucos momentos de ampliação/mudança de sentidos, o que esteve relacionado à mediação desenvolvida pela professora. A docente ressaltou a importância da leitura e da sistematização desses momentos, e favoreceu o engajamento das crianças nas situações de leitura, porém, os textos não foram objeto de discussões ativas e os aspectos literários não foram destacados.

Palavras-chave: Compreensão. Leitura literária. Mediação docente. Educação infantil.

ABSTRACT

It is in the practices developed by school institutions that the most of the Brazilian population learns to read and has contact with their first readings. One of the readings that are usually part of the school are the literary texts. The reading of these texts, in childhood education, allows the children to interact with the creative side of written texts. Besides that, the conversations developed around these moments, in the so called “reading group”, help children in the construction of texts meanings. This research is based on a social-interactionism perspective for language study. In this perspective, the language is understood in its relation with the social environment and the language is understood as a variable and flexible sign related to the context. The reading is a process involving comprehension by interaction between the interlocutors, in which the locutors assume an active responsive understanding. In this way, the comprehension constitutes as a creative, active and responsive process. Based on the exposed, the general objective of the study was to investigate the comprehension of literary texts by childhood education students, in situations of reading groups, brought by the teacher’s mediation. The study was done with students of the last year of the childhood education, at a public school in the city of João Pessoa/PB which has reference with reading groups, as well as their respective teacher. For the data collection were done eight video recordings and observations of the moments of read in group. There was also done an semi-structured interview with the docent. The communicative exchanges in the reading situations were analyzed by the category responsive positioning, proposed by Barbosa (2014). The analysis of the docent mediation was based on the elements of the literature. Concerning the analysis of the observations were considered aspects of the sociocultural context, the physic context, the immediate context and cognitive aspects. The analysis of the interview aimed to understand the meanings that constitute the content of the subject speech informant (teacher) through Nuclei of Meanings (Aguilar & Ozella, 2013). The results indicate that the children understood the texts read, producing meanings, although their was based on the objective content of the texts, with few moments of extension/change of meanings, which was associated with the teacher’s mediation. The teacher provided the engagement of children in reading situations, however, the texts were not the subject of active discussions and the literary aspects were not emphasized. The teacher pointed out the importance of reading and structuring of these situations, and favored in her practice the engagement of children in reading situations, however, the texts were not the subject of active discussions and the literary aspects were not emphasized.

Keywords: Comprehension. Literary readings. Docent mediation. Childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Três eixos de análise dos dados.....	57
Figura 2 - Esquematização do modelo de análise proposto por Barbosa (2014)	58
Figura 3 - Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho”.....	164
Figura 4 – Capa do livro “O Patinho Feio”	165
Figura 5 – Capa do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”.....	166
Figura 6 – Capa do livro “Cinderela”	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – História “Chapeuzinho Vermelho”.....	65
Quadro 2 – História “O Patinho Feio”	83
Quadro 3 - História “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”	96
Quadro 4 – História “Cinderela”	112
Quadro 5 – Pré-indicadores da entrevista com a professora.....	127
Quadro 6 – Pré-indicadores e indicadores da entrevista com a professora.....	128
Quadro 7 – Indicadores e núcleos de significação da entrevista com a professora.....	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1	Diálogos entre Bakhtin e Vigotski: a linguagem e a significação em suas perspectivas teóricas.....	22
2.2	Leitura e produção de sentidos.....	36
2.3	O gênero literário e a educação para a arte.....	41
3	OBJETIVOS.....	52
3.1	Geral.....	52
3.2	Específicos.....	52
4	METODOLOGIA.....	52
4.1	Participantes.....	53
4.2	Procedimentos para a seleção do contexto.....	54
4.3	Procedimentos para construção dos dados.....	54
4.4	Proposta de análise dos dados.....	56
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	61
5.1	Contexto de pesquisa.....	61
5.2	Observações das situações de leitura.....	64
5.2.1	Situação de leitura 1: Chapeuzinho Vermelho.....	65
5.2.1.1	Momento 1: Contação da história.....	66
5.2.1.2	Momento 2: Reconto da história.....	77
5.2.2	Situação de leitura 2: O Patinho Feio.....	83
5.2.2.1	Momento 1: Contação da história.....	85
5.2.2.2	Momento 2: Reconto da história.....	92

5.2.3	Situação de leitura 3: Cachinhos Dourados e os Três Ursos.....	96
5.2.3.1	Momento 1: Contação da história.....	98
5.2.3.2	Momento 2: Reconto da história.....	104
5.2.4	Situação de leitura 4: Cinderela.....	112
5.2.4.1	Momento 1: Contação da história.....	113
5.2.4.2	Momento 2: Reconto da história.....	122
5.3	Breve histórico profissional da docente.....	126
5.4	Análise da entrevista com a docente: núcleos de significação.....	127
a)	“Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor”.....	130
b)	“Eles têm que ter a leitura como algo bom”.....	136
c)	Relacionando os núcleos de significação.....	140
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES.....	159
	ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura ocorre nas interações estabelecidas no meio social, seja na família ou em contextos institucionais, como creches e escolas, por exemplo. De acordo com Silva e Martins (2010), grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto.

Porém, a leitura aparece nas instituições escolares muito mais como uma forma de se aprender a escrever do que como uma aprendizagem necessária e socialmente relevante (Jacobik, 2011). Na forma em que é concebida, as crianças precisam primeiramente dominar o sistema de escrita alfabética, para só assim realizarem atividades de leitura e produção de textos. Neste sentido, a leitura geralmente aparece atrelada à ideia de um sistema que precisa ser decifrado, ao invés de um processo que envolve a compreensão e a interação com o texto.

Diferentemente, entende-se o ato de ler para além da decodificação do sistema alfabético de escrita, mas como espaço interativo no qual o leitor constrói seus sentidos. Defende-se que a leitura pode ser ensinada antes da apropriação do sistema alfabético, uma vez que ela é compreendida, de acordo com Marcuschi (2008), como uma reinvenção permanente do mundo, uma atividade de produção e apropriação de sentidos que nunca é definitiva e completa, por si mesma geradora de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, a pesquisa parte de uma perspectiva teórica sociointeracionista para a discussão epistemológica sobre linguagem, tendo como base os estudos dos teóricos Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski¹, buscando o diálogo com Marcuschi para a discussão sobre leitura e compreensão de textos. Bakhtin e Vigotski compreendem a linguagem para além de seu aspecto comunicativo, entendendo-a como organizadora do pensamento e planejadora da ação (Freitas, 2005).

¹ A grafia do nome desse teórico será realizada de acordo com a edição das obras consultadas.

Nessa perspectiva, é na linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito e constrói seu conhecimento de mundo, a partir das trocas comunicativas que ocorrem em um contexto histórico e social. A língua é entendida enquanto signo sempre variável e flexível que adquire nova significação no contexto. Ela não se transmite, mas se constitui na forma de um processo evolutivo contínuo a partir da integração progressiva na comunicação verbal (Bakhtin/Volochinov, 1929/1981).

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o essencial na tarefa de decodificação é compreender a palavra em seu sentido particular, ou seja, apreender a orientação conferida à palavra por um contexto. Assim, a compreensão da palavra não deve ser confundida com um processo de identificação, mas tomado como um processo que vai além de perceber uma conformidade à norma, o qual envolve um sentido particular atribuído a ela (Bakhtin/Volochinov, 1929/1981).

A compreensão é uma forma de diálogo e para que se possa compreender a linguagem se faz necessário uma tomada de posição ativa. Dessa forma, para Bakhtin/Volochinov (1929/1981): “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (p. 132).

Acerca desse aspecto da compreensão da linguagem, conforme apontam Silva e Martins (2010), a criança já lê antes de aprender a reconhecer os sinais gráficos e a reproduzir verbalmente os sons representados pelas letras, tendo em vista que ela ouve a história contada, compreendendo-a e interpretando-a de acordo com seu repertório de conhecimentos.

Desse modo, é fundamental que as crianças tenham contato com a leitura de textos escritos, por meio da qual elas farão sua iniciação no mundo da cultura escrita, diferente em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral. Para Bajard (2007), os livros proporcionam o encontro da criança com a língua escrita, que se acrescenta à língua oral e

participa da educação do sujeito em várias dimensões, como a imaginária, científica, espiritual, cívica, linguageira e cognitiva.

A escola tem o papel de promover o acesso da criança à cultura escrita, sendo esta uma ferramenta indispensável para a compreensão e participação no mundo por parte dela. Para isso, é preciso que a prática da leitura seja constante nas atividades escolares, a fim de que o aluno, leitor em formação, seja ativo na tarefa de produção de sentidos do texto (Silva & Martins, 2010).

Uma das leituras que fazem parte do cotidiano escolar de muitas crianças é a leitura de textos literários, seja por meio do livro didático de Língua Portuguesa ou dos livros de literatura lidos por elas e para elas (Brandão & Rosa, 2010). Vale ressaltar a importância da leitura dos textos literários na educação infantil, etapa na qual a criança começa a se inserir no mundo da leitura, tendo em vista que: “A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo” (Oliveira, 2010, p. 41).

Dessa forma, a leitura literária tem um papel formativo. Por meio dela, a criança pode ver e entender a realidade de uma maneira inusitada, já que propicia o vivenciar de outras maneiras de ser que seriam impossíveis no real. Além disso, o livro literário, ao incluir-se entre objetos culturais, promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos (Oliveira, 2010).

Além desse papel formativo da leitura literária, destacam-se as implicações pedagógicas desses momentos de leitura para a criança. Conforme Amarilha (2004), a atividade de contar histórias de forma sistemática e pedagogicamente orientada familiariza o leitor com as estratégias da narrativa e as convenções da escrita, além de introduzir a criança na leitura e atraí-la para o livro, proporcionando a passagem para a leitura em silêncio. Para Silva e Martins

(2010), além de ser fundamental que a criança escute as histórias e leia as imagens do livro, o seu contato com a leitura dos textos escritos também se faz importante para sua iniciação na cultura escrita, assim, ouvir a leitura de um texto e ouvir a contação de uma história livre de um texto são experiências diferentes.

Quando a professora conta histórias para as crianças, na Educação Infantil, ela contribui para o desenvolvimento da linguagem e a socialização do grupo, amplia o repertório de experiências e a competência sociocomunicativa. Além disso, faz com que as crianças descubram o que é ler, para que, assim, possam se despertar para a vontade de aprender a ler. Nesses momentos, as crianças também ampliam seu repertório de palavras, focam a atenção nas formas de dizer as palavras, se familiarizam com a linguagem escrita e as convenções linguísticas (Brandão & Rosa, 2011).

Nesse sentido, segundo Brandão e Rosa (2010, 2011), a conversa sobre os textos lidos precisa ser mais valorizada em sala de aula, tendo em vista seu papel fundamental para a formação de leitores. Essa conversa com as crianças sobre os textos se faz importante por engajar o leitor/ouvinte na busca da produção de significados e da construção de sentidos.

A mediação do professor, ao formular perguntas e discutir com as crianças sobre o texto, contribui para formar leitores ativos no processo de significação, por isso o professor precisa refletir sobre o seu papel de mediador e planejar esses momentos. As chamadas “rodas de leitura”, nas quais as crianças formam um círculo ou sentam-se juntas na frente da professora que lê em voz alta um livro, mostrando as ilustrações e o texto que vai lendo, contribuem para a formação de ouvintes engajados na tarefa de produção de sentidos dos textos. De forma que, as crianças, ao começarem a ler os livros de modo autônomo, tenham se apropriado do jeito de ler aprendido, passando de ouvintes ativos para leitores ativos (Brandão & Rosa, 2010).

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1981), o livro é um tipo de comunicação verbal: “(...) é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido

de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior” (p. 123). Em sua concepção, a linguagem tem como uma das funções primordiais a comunicação que se dá por meio da interação locutor-ouvinte, dois indivíduos socialmente organizados, inseridos em um meio social concreto. Assim, ressalta-se o papel do professor nos momentos de rodas de leitura, que ao formular as perguntas apropriadas, favorece o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos.

Portanto, tendo em vista os baixos rendimentos em tarefas de compreensão, leitura e/ou escrita de textos, de acordo com as últimas pesquisas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (INEP, 2015), do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (INEP, 2015) e dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf 2011/2012 (Instituto Paulo Montenegro & Ação educativa, n.d.), justifica-se o estudo da leitura e da compreensão de textos, principalmente na Educação Infantil, período no qual a construção de uma atitude ativa nos momentos de leitura, objetivando a construção de sentidos do texto, pode ser trabalhada pelo professor, a fim de serem formados leitores ativos.

Deste modo, realizou-se nos anos de 2015 e 2016 o levantamento da literatura sobre o tema em bases de dados (SciELO, Pepsic, Periódicos Capes), tendo sido utilizado como recorte o período de 1996 a 2016, já que em 1996 foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamentou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no âmbito da educação nacional.

Observou-se que os estudos envolvendo a temática de compreensão de leitura e mediação pedagógica das práticas de leitura na educação infantil estiveram voltados para os seguintes temas: análise das práticas pedagógicas em torno dos momentos de leitura nas escolas (Albuquerque, 2013; Almeida, 2011; Costa, Ramos, & Panozzo, 2008; Guimarães, 2011;

Jacobik, 2011; Ló, 2011; Nascimento, 2012; Oliveira, 2011; Santos, 2013; Tendero, 2011), ensino e aprendizagem da leitura e suas relações com a literatura infantil (Souza & Giroto, 2011; Silva & Arena, 2012), estudos acerca dos processos de alfabetização e/ou letramento na educação infantil (Andrade, 2011; Barros & Spinillo, 2011; Lucas, 2009; Vicente, Soares, Sereto & Emmerick, 2013), a importância da literatura na educação infantil (Souza & Martins, 2015), o papel de tecnologias digitais no incentivo à leitura infantil (Naschold et al., 2015), estudo da função de aculturação exercida pelos textos e leituras escolares (Batista, 2009), investigação das percepções dos alunos acerca da literatura (Neitzel & Neitzel, 2009) e construção de princípios e estratégias para a mediação da leitura do texto literário infantil (Ramos, Panozzo, & Silva, 2011).

Não foram encontrados, até o momento, estudos que investigassem o processo de compreensão de textos literários por alunos da educação infantil durante os momentos de rodas de leitura, a partir da mediação realizada pelo docente. Além disso, os estudos encontrados corresponderam às seguintes áreas do conhecimento: Letras, Linguística e Educação. Na área da Psicologia Cognitiva foi encontrado apenas um estudo referente a essa temática, embora voltado especificamente para o estudo do processo de compreensão de leitura na coletividade do grupo-classe, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (Santos, 2013), este corresponde a uma dissertação de mestrado do programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE.

A partir do exposto, justifica-se a importância do presente estudo. Entende-se que estudar essa questão permite conhecer formas de desenvolver uma mediação efetiva favorecedora de aprendizagem, propiciando a reflexão sobre o que seria importante considerar no planejamento das aulas de leitura, de forma que os alunos se tornem conscientes dos processos imbricados na compreensão de um texto e sejam leitores engajados na tarefa de construção de sentidos.

Assim, foram levantadas as seguintes questões: Como se dá a compreensão de textos literários por alunos da Educação Infantil em situação de rodas de leitura? Como o professor da educação infantil medeia o processo de compreensão da criança da leitura literária? Quais são as estratégias utilizadas para favorecer essa compreensão? Qual a concepção de leitura do professor que norteia suas práticas de leitura em sala de aula?

Considerando as questões levantadas, este estudo teve como objetivo investigar a compreensão da leitura de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação pedagógica do professor. Para isso, esta dissertação pretende abordar a temática apresentada a partir das seguintes seções: Fundamentação Teórica, Objetivos, Metodologia, Resultados e Discussão, e Considerações Finais.

A Fundamentação Teórica está organizada em três tópicos: o primeiro aborda a discussão epistemológica sobre linguagem e significação nas perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski; o segundo enfoca os processos de leitura e produção de sentidos; o terceiro trata acerca do gênero literário e da educação para a arte. Na seção Objetivos descrevem-se o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. Com relação à Metodologia, apresenta-se a descrição dos participantes do estudo, do material utilizado e dos procedimentos adotados para a construção e análise dos dados de pesquisa. Na seção Resultados e Discussão explanam-se a descrição e a análise dos resultados das situações de pesquisa, isto é, as situações de leitura literária em roda e a entrevista realizada com a professora. Por fim, nas Considerações Finais, apresentam-se os principais resultados encontrados e suas implicações, bem como, algumas sugestões para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica do estudo em questão, primeiramente, realizou-se uma análise das perspectivas teóricas de Bakhtin e Vigotski, tendo como foco suas contribuições acerca da linguagem. Em seguida, para discorrer acerca da leitura e da produção de sentidos, buscou-se o diálogo com Marcuschi. Posteriormente, tratou-se acerca do gênero literário e da educação para a arte. Discorreu-se acerca do gênero tendo como base Bakhtin e Marcuschi. O gênero literário encontra-se fundamentado em autores como Bakhtin e Voloshinov. Buscando-se um aprofundamento da questão da educação para a arte, além de serem apresentados os aportes da teoria vigotskiana, foi realizado um levantamento bibliográfico contendo obras mais contemporâneas sobre o tema em questão. O estudo permitiu, ainda, um aprofundamento da discussão teórica acerca da compreensão da leitura literária nos momentos de rodas de leitura na educação infantil.

2.1 Diálogos entre Bakhtin e Vigotski: a linguagem e a significação em suas perspectivas teóricas

De acordo com Barros (2005), Bakhtin é considerado o precursor de perspectivas teóricas diferenciadas nos estudos do texto e do discurso, por meio da influência das suas reflexões acerca do princípio dialógico. Este autor influenciou as principais orientações teóricas nos estudos dessa área desenvolvidos principalmente nos últimos 30 anos, rompendo com os estudos linguísticos de seu tempo, os quais tiveram a língua como objeto de estudo através da sua fragmentação em unidades mínimas e análise dessas unidades.

O chamado Círculo de Bakhtin foi formado por um grupo de autores que se reunia, informalmente, em torno de investigações interdisciplinares, a fim de produzir conhecimentos científicos sobre Filologia, Filosofia, Literatura, Arte, Biologia, Linguística (Zandwais, 2009). Esses autores compartilhavam de uma concepção sociológica da linguagem, a qual articulava

suas discussões. Para abordar a compreensão da linguagem, nessa perspectiva, o Círculo se dedicou ao estudo de temas relacionados à interação, o que repercutiu no estudo da produção de enunciados, a partir da mediação da linguagem (Castro, 2009).

Nesse sentido, os estudos e as reflexões de Bakhtin e seu Círculo ecoaram em diferentes áreas do conhecimento, dentre eles estão os que foram desenvolvidos durante algumas décadas por Bakhtin (1895-1975) e outros membros do Círculo, como Medvedev (1892-1938), Kanaev (1893-1983) e Volochinov (1895-1936). Acerca das obras produzidas pelo Círculo, no período entre 1925 e 1929, apareceram textos assinados por estes teóricos cuja autoria e/ou coautoria é, geralmente, atribuída a Bakhtin. Muito foi discutido, ao longo do tempo, com relação a essa questão autoral, e ainda não há um consenso quanto ao modo ou ao grau dessa colaboração². A consonância existente é que o grupo partilhava interesses filosóficos comuns, debatia proposições e analisava teorias, tal como afirma Moura-Vieira (2009).

Com relação ao presente estudo, além da perspectiva bakhtiniana, também serão enfocadas algumas ideias de Voloshinov, por conta de suas grandes contribuições ao estudo da literatura e como um importante integrante do Círculo de Bakhtin. Conforme aponta Moura-Vieira (2009), este teórico destacou-se, inicialmente, como poeta e crítico musical, passando a desenvolver metodologias de estudos literários que focavam no papel dialógico do discurso.

Outro importante autor, cuja perspectiva teórica abordamos, foi Vigotski, tendo em vista suas importantes reflexões sobre a linguagem, na área da Psicologia. Segundo Rego (2008), Vygotsky desenvolveu uma grande produção intelectual, tendo investigado as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento humano e sua relação com o contexto sociocultural e histórico. Ele se dedicou durante muitos anos ao estudo da relação entre pensamento e

² Em virtude da polêmica sobre a questão autoral dos textos disputados, o posicionamento adotado no presente estudo será o da coautoria das obras por Bakhtin e os membros do Círculo.

linguagem, trazendo importantes contribuições, principalmente, acerca da compreensão das raízes genéticas dessa relação.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem ocupou um lugar central, sendo entendida enquanto um “sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborada no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas” (Rego, 2008, p. 53).

Para Rego (2008), nessa concepção, o surgimento da linguagem produz três mudanças: primeiro, permite lidar com os objetos do mundo externo quando eles estão ausentes; segundo, fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias a partir dos processos de análise, abstração e generalização de objetos e eventos do mundo; e, terceiro, possibilita o intercâmbio social entre os homens. Desse modo, os sistemas simbólicos, dentre os quais a linguagem se destaca, são elementos mediadores que permitem a comunicação entre sujeitos, o compartilhamento de significados, e a percepção e interpretação dos eventos e objetos do mundo.

De acordo com Vygotsky (1935/1991), a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, ou seja, não é uma relação direta, mas existem elementos que intervêm e interligam essa relação. Esses elementos são os instrumentos e os signos, ambos exercem uma função mediadora. Os instrumentos medeiam a relação entre o homem e os objetos. Eles são elementos externos ao homem e servem como elemento de controle sobre o objeto da atividade. Já os signos, são os instrumentos psicológicos que permitem que o homem represente internamente os objetos externos e opere com eles como um meio de atividade interna, visando o controle do próprio indivíduo.

Desse modo, assim como o instrumento é utilizado no trabalho, o signo atua enquanto um instrumento da atividade psicológica. E do mesmo modo que os instrumentos são inventados e utilizados como meio auxiliares para solucionar um problema que surge, os signos

são inventados e utilizados para a solução de um problema em um campo psicológico, como lembrar e comparar coisas, por exemplo (Vygotsky, 1935/1991).

Nesse sentido, para o autor, ambos exercem uma função mediadora do sujeito com o mundo, possibilitando o desenvolvimento cultural da criança. A atividade mediada muda radicalmente as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia a atividade interior por meio da qual as funções psicológicas operam. Pois, primeiro, a criança depende de signos externos para lidar com o meio e, depois, com o desenvolvimento, a mediação começa a ocorrer internamente.

Assim, os objetos externos se transformam ao longo do desenvolvimento em representações internas a partir de processos de internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa, nos quais o indivíduo pode operar com um objeto sem precisar interagir diretamente com ele e com o mundo externo, pois as representações mentais (os signos internos) substituem a necessidade do objeto físico. Essas representações são construídas sócio-historicamente, tendo em vista que os indivíduos constroem seu sistema de signos a partir das experiências que têm com o mundo (Vygotsky, 1935/1991).

Dessa forma, pode-se entender que, para Vygotsky (1935/1991), no processo de desenvolvimento o indivíduo primeiro realiza ações externas, estas serão interpretadas pelas pessoas do ambiente em que está inserido de acordo com o que foi estabelecido culturalmente, para só assim o sujeito poder interpretar suas próprias ações e desenvolver, nas relações sociais, as funções psicológicas superiores, isto é, aquelas funções especificamente humanas. Assim, as relações estabelecidas no meio histórico e cultural são fundamentais para a constituição do sujeito como humano.

Para se dedicar a estudos acerca do pensamento como culturalmente mediado e a linguagem como meio principal dessa mediação, Vigotski se reunia com alguns outros

pesquisadores, dentre eles, Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), que vieram a ser seus principais colaboradores (Rego, 2008).

De acordo com Rego (2008), Luria tornou-se um neuropsicólogo bastante renomado, tendo produzido uma vasta obra científica, que envolveu temas como: funcionamento cerebral, processos psicológicos, contextos culturais, distúrbios da linguagem, entre outros. Enquanto isso, Leontiev trouxe grandes contribuições à obra vygotskyana, especialmente a partir da teoria da atividade (Duarte, 2002).

O grupo se encontrava com bastante frequência, estudava os processos psicológicos tipicamente humanos e pretendia criar uma “nova psicologia” a partir da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, de uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano (Rego, 2008).

Ao tratar acerca das convergências entre os círculos de Bakhtin e Vygotsky, Brandist (2012) aponta as várias aplicações feitas de forma conjunta dos trabalhos destes teóricos aos fenômenos culturais. A autora também destaca algumas características semelhantes, como práticas problemáticas de composição das obras, evidências de fontes comuns de pesquisa, ambos discorreram acerca das dimensões históricas do desenvolvimento cultural.

Apesar destas questões, Matusov (2011) realizou uma análise comparativa entre as perspectivas teóricas de Bakhtin e Vygotsky, argumentando que suas conceptualizações não são apenas diferentes, mas irreconciliáveis. Para esse teórico, o posicionamento de Vygotsky com relação ao social foi fortemente influenciado por Hegel, sendo universalista, monológico, diacrônico e com uma filosofia da atividade. Enquanto isso, Bakhtin desenvolveu uma abordagem pluralista, dialógica, sincrônica e baseada no discurso.

De acordo com Matusov (2011), apesar de ambos os autores atribuírem à consciência um papel central em suas investigações, não há um verdadeiro encontro de duas consciências no paradigma de desenvolvimento de Vygotsky, pois a vida teria um aspecto instrumental,

sendo caracterizada por atingir metas, resolver problemas e chegar a um entendimento mútuo a partir da internalização. Enquanto isso, para Bakhtin, a relação entre duas consciências é uma das questões centrais, há uma orientação dialógica dos participantes do discurso, que envolve uma surpresa mútua acerca do discurso do outro, a admiração mútua com relação ao outro, o interesse mútuo no outro e o respeito mútuo, o que não é instrumental, mas envolve a valorização.

Diferentemente desta concepção, para Clot (2006), pesquisador francês, com interesse na psicologia do trabalho e na atividade: “o espírito de Vigotski é bakhtiniano, isto é, dialógico e não monológico” (p. 30). De acordo com este autor, Vigotski redescobriu a função do social na Psicologia e no desenvolvimento, pois, para ele, o social está presente mesmo quando o sujeito está sozinho, já que o social está dentro dele, isto é, o indivíduo singular é social. Além do mais, o indivíduo não interioriza o social de forma direta, mas, na atividade do trabalho ele se apropria de ferramentas apenas quando estas respondem aos conflitos que surgem em sua atividade, e a apropriação corresponde a um verdadeiro processo de recriação. Assim, esse aspecto instrumental é compreendido de uma outra perspectiva, na qual o sujeito é dotado de uma postura ativa e constituído pelo social a partir de sua atividade no meio.

Ao realizar um contraponto entre as abordagens de Vygotsky e Bakhtin, Cornejo (2012) endossou as ideias propostas por Matusov (2011), porém não completamente, afirmando que apesar dos dois autores diferirem, não se pode falar que suas perspectivas sejam irreconciliáveis, por duas razões.

A primeira razão é que Vygotsky apresenta uma abordagem multifacetada e, por conta do breve período de tempo que ele teve para produzir seus escritos psicológicos, não teve como revisar suas ideias e organizá-las em uma teoria completa e resumida, o que faz com que elas apresentem algumas declarações contraditórias. Desse modo, para definir sua posição como instrumental e monológica, sua abordagem teria que ser concebida como completa e coerente,

o que iria ignorar os aspectos de sua teoria que ficaram em aberto e não foram concluídos (Cornejo, 2012).

A segunda razão é que a tradição hegeliana não apenas fundamentou a abordagem vygotskyana, como apontado por Matusov (2011), mas também influenciou a concepção dialógica da mente. Nesse sentido, a dimensão humana e pluralista que Matusov (2011) afirma estar ausente nos escritos de Vygotsky, também poderia estar ausente nos textos de Bakhtin (Cornejo, 2012).

Além disso, Cornejo (2012) faz uma crítica aos argumentos de Matusov (2011), afirmando que as conclusões deste autor acerca de Vygotsky foram tendenciosas, ao exagerar o compromisso dele com a linguagem científica e com a dimensão expressiva da experiência humana. Para Cornejo (2012), Vygotsky e Bakhtin compartilham de importantes afirmações e podem ser considerados como parte do mesmo programa de investigação, tendo em vista que eles têm posicionamentos comuns acerca da constituição social da mente e da natureza da linguagem.

Apesar destes teóricos terem apresentado objetivos diferentes em suas pesquisas, Vygotsky com a criação de uma “nova psicologia” e Bakhtin com a proposição de uma filosofia da linguagem, considera-se no presente estudo, assim como Cornejo (2012), que os dois compartilham de importantes afirmações e posicionamentos comuns. Para Magalhães e Oliveira (2011), alguns elementos comuns aos estudos de Bakhtin, Voloshinov e Vygotsky, seriam a dialogia e a presença do outro como central na constituição da subjetividade, ao possibilitar contradições que permitem o questionamento de sentidos e a produção de novos significados. Além do grande enfoque que ambos deram à linguagem em suas perspectivas.

Conforme ressalta Freitas (2005), Bakhtin e Vigotski têm o materialismo histórico-dialético como referencial teórico e a dialética como método de trabalho. Os dois teóricos veem a palavra como o instrumento semiótico na regulação interpessoal da conduta e como o modo

mais puro de interação social. Ambos foram contrários às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo, respectivamente, tendo construído uma visão totalizante da realidade do sujeito, que o compreende histórica e socialmente. Assim, muitos são os pontos de encontro entre suas ideias.

Acerca da compreensão bakhtiniana de linguagem, Bakhtin/Volochínov (1929/1981) acrescenta ao estudo da linguagem o papel do contexto, mostrando a relação da linguagem com o social, pois compreende a comunicação entre locutor e ouvinte como situada no meio social e pertencente a uma sociedade claramente organizada. Bakhtin (1979/1997) critica a linguística do século XIX por apresentar uma “estimativa errada das funções comunicativas da linguagem” (p. 289), já que considera como se o locutor estivesse sozinho, e o outro, quando considerado, é visto como um destinatário passivo limitado a compreendê-lo.

Além disso, em sua concepção, essa visão desconsidera a multiplicidade de locutores existentes, entendendo o processo da comunicação verbal a partir de uma imagem distorcida, na qual existem apenas dois parceiros, o locutor (ativo) e o ouvinte (passivo, que apenas recebe a fala). Contrário a essa ideia, Bakhtin compreende o ouvinte como assumindo uma atitude responsiva ativa, na qual se torna locutor, pois no processo de compreensão: “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc” (Bakhtin, 1979/1997, p. 290).

Assim, na perspectiva bakhtiniana, observa-se uma concepção dialógica, que é constitutiva de sua filosofia da linguagem. Ao definir essa concepção na perspectiva de Bakhtin, Fiorin (2008) ressalta que:

Todos os enunciados no processo de comunicação independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso

de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio (p.19).

Nessa perspectiva, para Fiorin (2008), o dialogismo é o modo de funcionamento da linguagem e os enunciados são necessariamente dialógicos, tendo em vista que cada vez que se produz um enunciado se participa de um diálogo com outros discursos. Nos enunciados proferidos estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados e, assim, cada enunciado se constitui a partir de outro e é uma réplica a ele (Bakhtin, 1979/1997). É nesse sentido que Freitas (2005) afirma que, para Bakhtin, o eu existe em relação com o outro, visto que as próprias palavras são incorporações das palavras dos outros e constituem a consciência nas relações que os homens estabelecem entre si através da linguagem. Desse modo, Bakhtin compreende os fenômenos linguísticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural e ideológica.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1929/1981): “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) é o modo mais puro e sensível de relação social” (p.34). Ela exerce a função de signo e compõe o material semiótico da consciência. Em outras palavras, o que é ideológico é um signo, ou seja, aquele que possui um valor semiótico. Na compreensão desse teórico, o signo ideológico refere-se a fragmentos materiais da realidade exterior, pois ele emerge em um terreno interindividual, na interação entre duas consciências individuais. A própria consciência surge e adquire forma por meio dos signos criados por um grupo organizado no processo de interação social. Por isso, a palavra é o instrumento da consciência que acompanha e comenta os atos ideológicos.

Nesse sentido, os processos de compreensão operam com a participação das palavras e consistem em responder a um signo a partir de outros signos, em um constante diálogo com outros discursos. Acerca desse diálogo, ressalta-se que nos enunciados proferidos, a palavra, como um fenômeno ideológico, reflete e refrata uma realidade exterior. Segundo Barbosa

(2014), cujas categorias teóricas propostas em articulação à proposta de Bakhtin foram fundamentais para o presente estudo, o enunciado é um evento único e nele estão implicados a refração, a responsividade, a responsabilidade e o posicionamento.

A refração é constitutiva do enunciado, pois, ao mesmo tempo em que este reflete a realidade, o locutor realiza essa ação de acordo com sua própria visão subjetiva, isto é, refratada. Desse modo, o enunciado é uma resposta ativa e se constitui como expressão da consciência formada pela interiorização de uma heterogeneidade de vozes em circulação na sociedade. Porém, ao mesmo tempo, o sujeito participa do diálogo de vozes de uma forma particular, já que possui uma história singular de constituição de sua consciência (Fiorin, 2008).

Com relação à responsividade, ela se faz presente no processo de compreensão dos enunciados, pois o locutor participa de um diálogo com o texto, isto é, a compreensão é carregada de resposta, sendo no ato da resposta que a atitude responsiva ativa se expressa (Fiorin, 2008). O locutor assume uma atitude responsiva no processo de compreensão, uma vez que ele concorda, discorda, completa, critica, recusa, revaloriza, posiciona-se. Assim, nesse processo também estão implicados a responsabilidade e o posicionamento. Ao dialogar com os textos, o leitor assume um posicionamento frente ao discurso do outro, e ao assumi-lo, ele se responsabiliza por sua produção (Barbosa, 2014).

De acordo com Faraco (2009), Bakhtin entende o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado na enunciação e emergindo de uma atitude responsiva, ou seja, uma atitude avaliativa com base no universo de valores em que se situa. O enunciado emerge em um contexto cultural composto por significados e valores, envolvendo uma atitude de posição em relação ao texto.

Além desses fatores presentes nos enunciados, para que se possa compreender a palavra em seu sentido particular, é necessário que se perceba a orientação conferida à palavra por um contexto e uma situação. Em outras palavras, o sentido de uma palavra é dinâmico e o essencial

na tarefa de decodificação consiste em compreender a palavra no sentido atribuído por seu contexto (Bakhtin/Volochínov, 1929/1981).

Ao contrário da compreensão do sentido assumido como dinâmico e relacionado ao contexto social, Bakhtin/Volochínov (1929/1981) define a significação como: “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (p.132), ou seja, elementos fundados numa convenção. A significação é a palavra no sistema da língua, isto é, a palavra dicionarizada.

Com relação à língua, esse autor a compreende como signo variável e flexível que adquire nova significação no contexto. Todas as esferas da atividade humana em que a pessoa se encontra inserida estão relacionadas com a utilização da língua. Desse modo, ela se constitui em um processo evolutivo contínuo, a partir da integração na comunicação verbal.

A partir dessa concepção dialógica da língua e da linguagem, Bakhtin (1979/1997) afirma o texto como a expressão de uma consciência que reflete sobre o mundo, isto é, o “reflexo subjetivo de um mundo objetivo” (p. 341). Em sua perspectiva, o texto é um conglomerado de conhecimentos acerca da realidade. É por meio dele que o homem recolhe elementos heterogêneos na natureza, na vida social, no psiquismo, na história, reunindo-os em relações de causalidade ou sentido.

Sendo o texto a reflexão de uma consciência sobre o mundo, a compreensão do texto é o reflexo de um reflexo, é uma troca, um diálogo, pois compreendemos a consciência do outro a partir de nossa própria consciência, organizamos nossas experiências para construirmos respostas às perguntas que fazemos a nós mesmos acerca do texto. Nesse sentido, o livro também se constitui como um elemento da comunicação verbal. Ele é feito para ser compreendido de maneira ativa e seu discurso escrito é parte de uma discussão ideológica, pois é orientado a partir de intervenções já realizadas anteriormente, pelo próprio autor ou por outros autores (Bakhtin, 1979/1997).

Assim como Bakhtin, que atribuiu em sua perspectiva teórica uma centralidade para os estudos acerca da linguagem, Vigotski, de forma semelhante, foi um grande estudioso do pensamento e da linguagem. Este autor criticou os estudos acerca da natureza do vínculo entre palavra e significado, tanto do ponto de vista da velha psicologia, a psicologia associacionista, quanto do ponto de vista da nova psicologia, a psicologia estrutural, nos quais se excluiu qualquer possibilidade de explicação das relações específicas da palavra com o significado, por não considerarem a palavra em sua especificidade e entenderem que a palavra e o significado não se desenvolvem (Vigotski, 1934/2009).

Dessa forma, Vigotski (1934/2009) questionou a concepção das relações entre pensamento e palavra como elementos autônomos, independentes e isolados, que apresenta um método de análise baseado na decomposição do pensamento e da linguagem. Para ele, o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela, e assim, reestrutura-se e se modifica. De acordo com Clot (2006), para Vigotski, o pensamento vem quando se está falando, pois, este muda na linguagem e vem com a linguagem.

Assim, a palavra tem um papel central no desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, Vigotski assume outro ponto de vista e propõe outro método, escolhendo o significado da palavra como a unidade de análise da relação entre pensamento e linguagem. Em suas palavras:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (Vigotski, 1934/2009, p. 398).

O significado da palavra como unidade do pensamento constitui a tese fundante das investigações deste autor e a possibilidade real do estudo concreto do desenvolvimento discursivo. Porém, o resultado mais importante e central de suas investigações, e que é essencial no estudo do pensamento e da linguagem por superar a ideia de todas as teorias anteriores, que afirmavam o significado da palavra como constante e imutável, foi a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem (Vigotski, 1934/2009).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), que se fundamentam na teoria vygotskyana, o homem se constitui numa relação dialética com o social e com a história por meio da sua atividade. É na atividade que ele transforma a natureza e a si mesmo, construindo significados. Toda a atividade humana é significada, pois em sua ação, o homem opera com os significados. Assim, para Vigotski (1934/2009), o significado da palavra, em sua relação com o pensamento, é inconstante, dinâmico e modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança.

Ao discorrer acerca do estudo da linguagem interior, uma modalidade específica de linguagem caracterizada como uma linguagem para si, Vigotski (1934/2009) apresenta o conceito de sentido e suas particularidades em relação ao significado, tendo como base a diferenciação entre sentido e significado realizada pelo psicólogo Frederic Paulham.

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (p. 465).

Assim, este autor compreende o sentido em seu caráter dinâmico e inconstante, e o significado, em sua relação com o sentido, como mais estável, compartilhado socialmente e apropriado pelo indivíduo, “uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 1934/2009, p.465). Para Aguiar e Ozella (2013), na concepção de Vygotsky, o sentido é mais amplo que o significado, pois se refere a eventos psicológicos produzidos nas práticas sociais por um sujeito que é histórico, social e, ao mesmo tempo, singular. Desse modo, como aponta Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009), essa compreensão permite as múltiplas construções de sentido da linguagem, tendo em vista que a linguagem é polissêmica e os sentidos são produzidos num meio social e histórico.

Considerando as reflexões vigotskianas e bakhtinianas acerca das diferenciações entre significado e sentido, percebe-se mais um ponto de encontro entre suas perspectivas. Vigotski (1934/2009) entende o sentido como um todo complexo, fluido e dinâmico, relacionado ao contexto, já que uma palavra adquire sentido no contexto. Enquanto o significado é dicionarizado, ele permanece estável mesmo que o sentido varie. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1981), o sentido de uma palavra também é dinâmico e conferido pelo contexto, enquanto o significado é uma convenção, é a palavra dicionarizada.

Assim, conforme aponta Barros et al. (2009), para Vigotski a produção de sentidos se dá nas práticas sociais, por meio da articulação dialética do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito, resultantes das interações sociais e das relações com signos e outros sentidos. Seguindo a mesma linha, para Bakhtin, o sentido é produzido a partir das múltiplas interações do sujeito com o mundo (Barros, 2012).

Dessa forma, nessas perspectivas, a linguagem é compreendida em sua relação com o contexto social e histórico, na qual múltiplos sentidos são produzidos. Deste modo, na atividade de produção de sentidos, realizada no processo de compreensão dos textos lidos, o sujeito é dotado de uma postura ativa. É o que será observado no presente estudo, a partir das interações

entre os diferentes interlocutores nas práticas sociais de leitura, nas quais os sentidos serão produzidos, compartilhados, modificados e ampliados por leitores ativos nos momentos de trocas comunicativas.

2.2 Leitura e produção de sentidos

De acordo com Marcuschi (1996), a compreensão é uma atividade criativa que envolve agir sobre os textos, e não simplesmente reagir a eles de forma passiva. Para esse autor, o processo de compreensão não é o mesmo que decodificar palavras e frases, mas compreender é ir além da informação contida no texto e envolve inferir, criar, representar e propor novos sentidos, sendo este um processo criador, ativo e construtivo.

Fundamentando-se numa abordagem sociointeracionista da cognição, Marcuschi (2008) afirma que o processo de compreensão envolve uma elaboração cognitiva e coletiva, na qual nós conhecemos algo e identificamos algo como sendo uma determinada coisa a partir de esquemas cognitivos internalizados que têm origem no social. Nesse sentido, a leitura não é um simples ato de extrair conteúdo dos textos ou identificar os sentidos presentes.

Sendo a compreensão uma construção realizada na interação do leitor com o texto, para Bakhtin (1979/1997), na atividade de compreensão, há o encontro de dois textos e duas consciências. No processo de compreensão de um texto, nós interrogamos a nós mesmos a fim de construir um sentido e organizamos nossas experiências para encontrar a resposta. Dessa forma, há o encontro de dois textos, pois existe o texto que está concluído pelo autor da obra e o texto que está sendo elaborado por aquele que toma conhecimento dele, ou seja, há o encontro de dois autores. Nesse encontro, afirma-se também o encontro entre duas consciências, de modo que compreender o autor da obra implica compreender a consciência e o universo do outro, sendo esta uma atividade dialógica que se dá numa relação dialógica.

Nessa mesma direção, Marcuschi (1996) aponta que a compreensão pode ser entendida como uma atividade de coautoria, pois os sentidos do texto não estão inscritos de modo objetivo, mas além de serem produzidos pelo texto são completados pelo leitor. Esses sentidos atribuídos ao texto têm relação com os conhecimentos prévios dos leitores, sejam eles linguísticos, regras de comportamento, sociais, antropológicos, históricos, factuais e científicos, ou crenças, ideologia, valores, além da compreensão do contexto social, ideológico, político e religioso ao qual se pertence.

Nesse sentido, o texto não é compreendido como um produto acabado, mas é visto enquanto processo, estando em permanente elaboração e reelaboração pelos leitores. Através de um processo de coautoria, os diferentes leitores atribuem sentidos aos textos lidos com base em seus conhecimentos de mundo, nos quais diversas possibilidades de compreensão são permitidas, apesar de algumas serem incorretas ou impossíveis (Marcuschi, 1996).

No entanto, ao discorrer acerca do material didático utilizado nas instituições de ensino, Marcuschi (2003) fez uma crítica à natureza das atividades envolvendo a compreensão de textos observadas nos livros didáticos de língua portuguesa, identificando os seguintes problemas: a) a compreensão como uma simples atividade de decodificação e extração dos conteúdos dos textos, b) questões de compreensão misturadas com outras que divergem do assunto, c) exercícios de compreensão a partir de questões genéricas sobre o assunto, e d) exercícios de compreensão que raramente levam à reflexões críticas, mas permitem apenas identificar conteúdos. O autor destaca que nesses tipos de exercícios perde-se a oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas e a formação de opinião, além de dar a impressão de que os textos são monosssemânticos e os sentidos únicos.

Além disso, este autor realizou uma análise da tipologia das perguntas de compreensão presente em 25 livros do ensino fundamental nos anos de 1980 a 1990, cujo resultado pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1

Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.
4. Inferenciais	Estas P são mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas extremo.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos extremos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que

levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.

Note. P = Perguntas; R = Respostas. From “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, by L. A. Marcuschi, 2008, São Paulo: Parábola Editorial. Copyright [2008] by Parábola Editorial Ltda. Reprinted with permission.

A análise realizada pelo autor revelou que 70% das questões existentes correspondiam aos três primeiros tipos de questões (cor do cavalo branco, cópias e objetivas), isto é, aquelas encontradas de forma explícita no texto, enquanto apenas 10% envolviam questões inferenciais ou globais, ou seja, perguntas que requerem uma maior reflexão, sendo praticamente o mesmo percentual para questões que envolviam qualquer resposta (11% subjetivas e vale-tudo) e questões estruturais (9% metalinguísticas). O autor também acrescentou que pesquisas posteriores acerca desse tema mostraram que as mudanças nos resultados encontrados têm sido superficiais, o que está relacionado com a falta de reflexão crítica e discussão do tema em sala de aula (Marcuschi, 2008).

Ao buscar a superação dessa forma de entender a compreensão como simples decodificação de informações do texto, por se preocupar apenas com aspectos formais ou com a identificação de informações objetivas e superficiais, Marcuschi (1996) propõe alguns exercícios como alternativa, quais sejam: identificar as proposições centrais do texto e possíveis intenções do autor, realizar atividade inferencial, trabalhar com hipóteses a partir do título, produzir resumos do texto, reproduzir o conteúdo do texto em outro gênero, reproduzir o texto em forma de diagrama, reproduzir o texto oralmente e atividades de revisão acerca da compreensão de um texto.

Embora as atividades descritas sejam referentes aos livros didáticos, vale ressaltar que elas também podem ser realizadas nas conversas com os alunos sobre os textos lidos nas rodas de leitura. Para Brandão e Rosa (2010), muitas vezes, a leitura de textos pelas crianças ou para as crianças aparece na escola apenas como decodificação e dissociada do significado. As autoras afirmam a importância das perguntas de compreensão nestes momentos para que a

criança possa refletir ativamente sobre o que é lido, sendo a conversa sobre os textos uma das formas de se ensinar a compreendê-los.

De acordo com Souza e Martins (2015), para que o texto possa ser compreendido, é preciso que o mediador planeje atividades de forma que a criança ative conhecimentos prévios, levante hipóteses, crie imagens mentais, realize inferências, relacione informações e questionamentos, participando ativamente do processo de construção de sentidos.

Dessa forma, percebe-se que ao contrário da noção de compreensão como um ato de decodificação, que pode levar a perguntas equivocadas, “compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos” (Marcuschi, 1996, p. 14). Compreender um texto envolve mais do que a informação contida nele. A compreensão é um processo de produção e apropriação de sentidos que nunca é definitiva ou completa, além disso, podem haver leituras diferenciadas e ainda más e boas compreensões de um mesmo texto. Segundo Marcuschi (2008):

Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (p.230).

Conforme ele afirma, na atividade de compreensão de textos podem haver desencontros, pois ela se constitui enquanto atividade colaborativa que se dá na interação entre “autor-texto-leitor” ou “falante-texto-ouvinte”. Como assinalado anteriormente, a atividade de produção de sentidos, ou a de compreensão de textos, é uma atividade de coautoria, já que os sentidos são parcialmente produzidos pelo autor ou falante do texto e parcialmente completados pelo leitor ou ouvinte.

Desse modo, o texto continua em elaboração ao longo da história e de seus diversos leitores. Ele apresenta uma proposta de sentido, mas se encontra aberto a diferentes compreensões, estas não são aleatórias, mas limitadas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. É importante ressaltar que os textos se realizam em algum gênero particular, assim, eles têm maneiras específicas de serem entendidos de acordo com o gênero em questão. O gênero textual condiciona a leitura, ou seja, o tipo de compreensão que se tem de um texto é também determinado pelo gênero (Marcuschi, 2008).

2.3 O gênero literário e a educação para a arte

Com relação à definição de gêneros textuais, Marcuschi (2003) afirma que: “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (...) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (...) caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p.19). Dessa forma, os gêneros textuais surgem e se modificam socialmente, organizam as atividades comunicativas da vida em sociedade e são caracterizados por suas funções comunicativas.

Ainda segundo este autor, o gênero textual se refere aos textos materializados na vida diária que apresentam propriedades sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição específicos. Em sua compreensão, existe uma grande variedade de gêneros. Eles se definem principalmente por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, porém seus aspectos formais (estruturais ou linguísticos) não são desprezados.

Bakhtin (1979/1997) também afirmou a existência de uma variedade de gêneros, ao alegar que eles são variados da mesma forma que as esferas da atividade humana também são variadas. Porém, apesar desses dois teóricos terem focado os gêneros em seus estudos, enquanto Marcuschi discorre acerca dos gêneros textuais, Bakhtin apresenta uma noção de gêneros do discurso. Marcuschi (2008) adota a posição de que tanto a expressão “gênero

textual”, como “gênero discursivo” e “gênero do discurso” podem ser usadas, exceto nos momentos em que se refere a algum fenômeno específico.

Para este autor, o gênero textual se refere aos textos materializados em situações comunicativas da vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos. Enquanto isso, os gêneros, na concepção bakhtiniana, constituem práticas discursivas e implicam muito mais em uma “esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1979/1997, p. 279), na qual existe um repertório determinado de gêneros do discurso.

Bakhtin (1979/1997) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são caracterizados pela heterogeneidade, já que são variados. Para ele, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação. Cada esfera de atividade comporta determinados gêneros, que se modificam de acordo com seu desenvolvimento.

Assim, os gêneros são variados, pois a esfera da atividade humana é inesgotável e possuímos um amplo repertório de gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Este autor faz uma diferenciação quanto aos gêneros discursivos, classificando-os em: gênero de discurso primário (simples) e gênero de discurso secundário (complexo).

Os gêneros primários surgem em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, isto é, constituem formas de conversação ou de discurso público cotidiano, como, por exemplo, o diálogo entre amigos, uma conversa por telefone, uma piada, entre outros. Enquanto isso, os gêneros secundários são em sua maioria escritos e aparecem em situações de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais evoluídas, como as artísticas, científicas e sociopolíticas. Como exemplo de gêneros secundários, pode-se citar: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros (Bakhtin, 1979/1997).

Ainda segundo este teórico, os gêneros secundários absorvem os gêneros primários em seu processo de formação, e estes se transformam dentro deles, perdendo sua relação imediata

com a realidade. Assim, o diálogo cotidiano, que é considerado um gênero primário, inserido em um gênero secundário, como o romance, por exemplo, conserva sua forma e seu significado, mas se integra à realidade apenas através do fenômeno artístico do romance como um todo. Tanto o romance como o diálogo cotidiano são enunciados, mas o romance é um enunciado secundário. Observa-se, desse modo, que os gêneros do discurso são caracterizados pela heterogeneidade e incluem indiferentemente: o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, o universo das declarações públicas, como também, as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários.

No presente estudo, foram considerados especificamente os gêneros literários, tendo em vista que o foco de investigação serão os momentos de leitura literária. Bakhtin (1979/1997) afirma que os gêneros literários são gêneros secundários, os quais pertencem à comunicação cultural complexa, ou seja, são compostos por gêneros primários transformados e simulam formas de comunicação verbal primária, como explicado acima. Os gêneros literários se caracterizam por uma grande variedade de personagens literárias convencionais de autores, de narradores, de locutores e de destinatários, já que se relacionam com a época e o movimento literário no qual se encontram. Apesar dessa grande variedade de personagens, ele não deixa de ser em sua totalidade um único enunciado real que tem um autor real e destinatários reais.

Acerca dessa questão, Bubnova (2009), ao realizar uma análise do artigo “A palavra na vida e a palavra na poesia”, originalmente publicado por Voloshinov, em 1926, afirmou que para Bakhtin e Voloshinov: “o artístico, em sua totalidade, abarca a obra, o autor e o receptor, na medida em que a primeira é produto da interação entre as outras duas instâncias, e as três remetem ao contexto, isto é, à situação externa ao ato comunicativo” (p.38). Assim, a obra de arte é entendida enquanto produto da comunicação social, de um tipo específico, e o propósito do trabalho destes autores é tratar de compreender o enunciado poético como forma de comunicação específica, a partir da palavra.

Além do mais, de acordo com Bubnova (2009), Voloshinov acrescenta dois elementos envolvidos na geração de sentido de uma situação comunicativa, quais sejam, a entonação na comunicação e a metáfora gestual. A entonação está baseada nas valorações sociais, subentendidas e compartilhadas pelo grupo. Enquanto que, o gesto manual e facial também se refere ao contexto social do falante. Assim sendo, para Voloshinov, o sentido do enunciado recorre para o não dito e para o subentendido. Além do que, a compreensão e a valoração estão intrinsecamente relacionadas com as situações extra verbais aos enunciados.

Desse modo, para Voloshinov, o enunciado se afasta do imediatismo da comunicação cotidiana e se relaciona simbolicamente com o externo, como exemplo, o receptor, o qual é representado no texto. Além disso, o enunciado literário também é constituído por subentendidos, uma vez que é organizado por valorações sociais, que determinam a escolha da palavra pelo autor, a partir do que ele compartilha com o receptor. Nesse sentido, o autor, o ouvinte (receptor) e o herói participam, permanentemente, da criação da obra, assim como acontece na comunicação cotidiana. Estes três definem a forma e o estilo da obra, na qual o autor codifica orientado para o ouvinte (Bubnova, 2009).

Com relação à influência na obra literária, Bakhtin (1979/1997) afirma que a literatura é parte da cultura e deve ser compreendida dentro de um contexto cultural, relacionada com os fatores socioeconômicos, os quais influenciam a cultura e a literatura. Por ser parte da cultura, para Corsino (2010), o texto literário, na educação infantil, possibilita que as crianças vivam a alteridade, experimentem sentimentos, ampliem seus referenciais de mundo, imaginem e interajam com uma linguagem nova. Além disso, a literatura permite múltiplas interpretações e leituras, é uma arte da e com a palavra, e também com as ilustrações polifônicas, o que mostra o lado criativo do texto escrito.

Vygotsky (1930/2012) define o ato criativo como qualquer ação humana que produz algo novo. Para este autor, o cérebro não é um órgão que apenas conserva a experiência anterior

e a reproduz, mas, ele também possui uma função criadora ou combinatória, a partir da qual cria novas situações e comportamentos com elementos de experiências vividas. Essa atividade criadora, baseada nas capacidades combinatórias do cérebro, corresponderia, para a psicologia, à imaginação ou à fantasia. Assim sendo, tudo o que foi gerado pela mão do homem e é próprio do mundo da cultura, é entendido como resultado da sua criatividade e imaginação.

Segundo Vygotsky (1930/2012), a criatividade está presente sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo. Deste modo, os processos criativos podem ser observados, já com forte intensidade, na primeira infância, sendo esta uma das questões mais importantes para a psicologia da educação. A propensão da criança para o devaneio e a fantasia é resultado desses processos criativos, e a atividade combinatória da imaginação é bastante evidente nesse processo. A criança combina, a partir de elementos conhecidos em sua experiência anterior, e cria algo novo, resultante de sua atividade criativa.

Nesse sentido, a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e da experiência do homem. É o que acontece na obra literária. As imagens combinadas nas obras seguem uma lógica interna que é condicionada pela sua ligação com o mundo externo. No caso do conto, por exemplo, os elementos a partir dos quais ele é elaborado são retirados da experiência humana, apesar de sua construção ser fantasiosa e distante da realidade. Assim, a criação infantil tem origem a partir de impressões da realidade externa, o que leva a uma compreensão e empatia com a realidade (Vygotsky, 1930/2012).

Destarte, segundo Vygotsky (1930/2012), quanto maior for a experiência da criança e quanto mais elementos da realidade tiver à disposição, mais ela assimila e maior será a sua atividade imaginativa. Portanto, a educação para a criatividade literária nas crianças é inevitável. Pode-se estimular e orientar sua reação criativa, da mesma forma que se escolhe e se orienta as atividades lúdicas. Além do mais, o melhor estímulo para a criação artística

infantil, de acordo com esse autor, seria organizar a vida e o contexto social das crianças de forma a criar a necessidade e a possibilidade da criação.

Em vista disso, é função da escola a formação de leitores criativos, e cabe ao professor organizar as situações de leitura em sala de aula. Por isso, faz-se necessário uma formação teórica docente que abarque os conceitos de leitura e literatura infantil. Para Corsino (2010), a escola possui um papel importante na formação de leitores, pois além de garantir o acesso a obras de qualidade, ela medeia as relações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha das obras e na organização do espaço da leitura. Para essa organização, é fundamental que se garanta o espaço do leitor, com seus silêncios e suas falas, de forma que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é essencial nas primeiras leituras, pois são suas formas de conduzir a leitura que revelam o que e como ler, tendo em vista que:

É o adulto quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal, quem abre e acolhe múltiplas leituras (Corsino, 2010, p.187).

De acordo com Vygotsky (1926/2003), por meio da inter-relação com o professor na situação de aprendizagem, o aluno ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento que serão absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se converterão em aquisições internas. Nesta perspectiva, a mediação caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, e através desse processo as funções psicológicas superiores se desenvolvem (Rego, 2008).

Dessa forma, o professor atua como mediador, já que a mediação é entendida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, e o professor é aquele que organiza, planeja e intervém no processo de aprendizagem. Com seu auxílio, a criança pode fazer muito mais do que poderia apenas com a sua capacidade de compreensão de modo independente. Assim, o processo de ensino-aprendizagem inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles (Oliveira, 1995).

Desse modo, Vygotsky compreende o processo de conhecimento a partir de relações recíprocas estabelecidas entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, estas modificam ambos e ocorrem em um contexto cultural e histórico (Palangana, 1994). Daí a importância da interação social para a aprendizagem e o desenvolvimento, especialmente das funções especificamente humanas. É na mediação com adultos ou pessoas mais experientes que estas funções psicológicas começam a tomar forma.

Enfocando, especificamente, a leitura realizada nos momentos de interação com o professor em situações de sala de aula, entende-se que a partir da inserção da criança em um contexto cultural, no caso a escola, e sua interação com as crianças e professores nesse contexto, e consequente participação em práticas sociais, como exemplo, as situações de leitura compartilhada, a criança internaliza práticas culturais e comportamentos humanos acumulados ao longo da história, o que repercute em seu comportamento e constitui seu desenvolvimento. Além disso, essas interações alargam e modificam os sentidos e significados produzidos na leitura, o que ajuda os leitores/ouvintes a ampliarem sua compreensão dos textos.

É nessa direção que Brandão e Rosa (2010) afirmam que as “rodas de história”, também conhecidas como “rodas de leitura”, podem ser uma boa oportunidade de contribuir para a formação de ouvintes/leitores ativos na tarefa de construção de sentidos das obras lidas pelo professor. Assim, as conversas sobre os textos lidos precisam ser valorizadas, pois ajudam as

crianças nas produções de sentidos, ampliam sua compreensão e ensinam um modo de ler e compreender.

Por isso, faz-se necessário o planejamento desses momentos, de forma a encaminhar uma boa conversa em torno dos textos lidos. Brandão e Rosa (2010) defendem a necessidade de o professor pensar, previamente, em perguntas que podem ser feitas antes, durante e após a leitura, com o objetivo de que as crianças pensem sobre o texto, posicionem-se e confrontem diferentes maneiras de interpretar eventos e personagens. Assim como, selecionar previamente a história, pensar na melhor estratégia para apresentá-la, dar informações e sugerir atividades complementares. As autoras, então, enfatizam o papel do professor enquanto mediador, promovendo diálogos e ouvindo as crianças, criando um espaço de encontro entre os leitores e de construção de sentidos do texto.

Bajard (2007) discorre acerca de como educar o jovem leitor antes dos seis anos de idade com o objetivo de desenvolver uma cultura da escrita, enfocando sessões de mediação desenvolvidas pela instituição A Cor da Letra (Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil da cidade de São Paulo), nas atividades de formação de mediadores de leitura. Estas sessões propiciam o encontro das crianças com o livro em lugares diversificados e envolvem a sua exploração pelas crianças e a exposição de seu conteúdo pela voz dos mediadores.

A partir da análise destas sessões, quatro componentes foram considerados estruturantes desses momentos pela regularidade com que apareceram: a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro. A extração do texto refere-se ao resgate e a retirada de um fragmento do texto pelo mediador, e sua apresentação vocal aos participantes durante a sessão, o que envolve o conhecimento prévio do texto e a leitura anterior (Bajard, 2007).

A emissão vocal envolve características da sonoridade de acordo com os personagens e a história narrada (volume, altura, timbre e acento), e alguns elementos do texto (ritmo, velocidade, pausas, variabilidade ou regularidade, melodia e sotaque). O olhar é a comunicação visual durante esses momentos, ressalta-se que a memorização anterior do texto permite que o mediador se dedique à utilização do olhar e dos gestos durante a comunicação. A exposição refere-se ao mediador mostrar para as crianças o conjunto gráfico imagem/texto, oferecendo acesso à obra completa, satisfazendo o leitor iniciante e se deixando conquistar por seus olhos (Bajard, 2007).

Além dos aspectos destacados, a leitura do texto no momento da contação nas rodas de leitura também se faz importante para que a criança tenha contato com a estrutura do texto literário escrito. De acordo com Souza e Martins (2015), o texto literário é uma forma bastante desenvolvida de linguagem, e é preciso que haja apropriação do conteúdo da obra a partir de uma leitura que o compreenda como um todo significativo.

Para os autores, o livro deve ser utilizado pelos professores tendo em vista sua dimensão material e literária. A dimensão material envolve a manipulação do livro enquanto um objeto cultural, de forma que a criança perceba seu formato, tamanho, dimensão gráfica e materialidade, e na qual o professor também se constitui como mediador desse processo. A dimensão literária, que envolve a compreensão ampla do texto, é referente à estruturação da situação de leitura de modo que a criança participe de forma ativa do processo de construção de sentidos, com o foco na compreensão e na literariedade do texto.

Desse modo, destacam-se o sentido e a importância de uma educação para a leitura literária. Conforme aponta Vygotsky (1930/2012), a criação literária permite à criança o desenvolvimento da imaginação criativa, produzindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá nas outras fases da vida, a partir do aprofundamento, alargamento e purificação

da sua vida emocional. Além do mais, o exercício de tendências criativas e hábitos permite à criança dominar a linguagem, isto é, o mundo interior.

Para este teórico, a imaginação também adquire um papel muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano ao permitir que o homem imagine o que nunca viu e represente o que não vivenciou em sua própria experiência, em outras palavras, atua no alargamento da experiência humana, possibilitando que o homem assimile a experiência histórica e social de outros.

Contudo, as situações de leitura literária ainda aparecem muitas vezes nas instituições escolares a partir de uma visão pedagogizante, que tem como critério para seleção do livro utilizado o conteúdo que será abordado em sala, e seu uso com um cunho moralizante ou pedagógico. Apesar disso, a criança deve ter a possibilidade de interagir com o livro apenas por suas qualidades estéticas, a partir de um trabalho diferenciado do professor que privilegie a obra como artística e que a explore enquanto universo simbólico de palavra e imagem, com leveza e encantamento (Costa et al., 2008).

Acerca dessa questão, para Souza e Martins (2015), é fundamental que a escola inclua em seu currículo um trabalho cujo foco seja a estética literária e não o texto com fins pedagógicos. É importante que o livro literário seja percebido enquanto um elemento a ser apreciado, de forma a se alargar o repertório literário e poético das crianças, o que se deriva do uso do livro literário com uma função diferente da pedagógica, mas numa atitude contemplativa que implica numa relação estética (Neitzel & Neitzel, 2009).

De acordo com Vigotski (1926/2003), costuma-se supor que a obra de arte tem um efeito indiretamente moral e utilizá-la com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais e lições edificantes. Para ele, isto influencia a percepção artística e a relação estética com o objeto, já que toda a atenção se concentra na tese moral e perde-se de vista a obra artística, de modo que não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas.

Ao contrário disso, para este teórico, a educação tem a tarefa de educar a criação infantil, de ensinar habilidades para perceber e vivenciar as obras de arte, assim como incorporar a criança à experiência estética da sociedade humana e introduzir a educação estética na própria vida.

Tomando como base a revisão da literatura envolvendo a temática em questão, percebe-se que os estudos que tiveram como foco a análise da mediação realizada pelo professor nos momentos de leitura nas escolas indicam que, na maior parte dos casos, a literatura não faz parte do cotidiano das escolas e quando é inserida no currículo escolar, é utilizada com fins pedagógicos, ou seja, para ensinar conteúdos de outras disciplinas (Costa et al., 2008). Além disso, a escola tem trabalhado a literatura de um modo que retira as possibilidades criativas das crianças em sua relação com o livro literário (Almeida, 2011).

Os estudos também afirmam a importância de uma mediação lúdica repleta de experiências criativas, que potencializem o desejo e as formas de uso do livro (Guimarães, 2011), assim como, a importância do estabelecimento de uma rotina de leituras mediadas pelo professor para o amadurecimento das características que constituem um leitor crítico (Jacobik, 2011).

Além dessas questões, o estudo desenvolvido por Santos (2013), que buscou analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora compartilhada entre os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, encontrou que o processo de compreensão compartilhada dos textos foi pouco incentivado pela professora e que sua mediação, em geral, não favoreceu a produção de sentidos compartilhados e a construção coletiva por parte dos alunos.

Portanto, ressalta-se a importância do estudo da compreensão de textos nos momentos de rodas de leitura com alunos da educação infantil, a partir da mediação realizada pelo professor, o que constitui a ênfase do presente estudo. Assim, a partir do exposto no marco

teórico, segue-se a apresentação dos objetivos do estudo e da metodologia adotada na pesquisa, os quais se encontram fundamentados teórico-epistemologicamente nas perspectivas teóricas descritas.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Investigar a compreensão da leitura de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação pedagógica do professor.

3.2 Específicos

- a) Analisar a compreensão do texto e as produções de sentido nas trocas comunicativas entre os alunos, em sala de aula, promovidas pela professora nas situações de leitura;
- b) Verificar a mediação realizada pela professora durante as situações de leitura que foi favorecedora da compreensão dos textos pelos alunos;
- c) Conhecer as concepções de leitura da professora que orientam suas práticas nas situações de roda.

4 METODOLOGIA

Na tentativa de investigar a compreensão de textos literários por alunos do último ano da educação infantil durante os momentos de rodas de leitura, em sala de aula, bem como verificar as práticas pedagógicas realizadas pela docente que foram favorecedoras dessa compreensão, o estudo encontra-se ancorado em uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como delineamento o estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), caracteriza-se por analisar os objetos de estudo como representados em sua totalidade, dentro de seus contextos, tendo como campo as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Além disso, a subjetividade do pesquisador e daqueles que são estudados tornam-se parte do processo de pesquisa. O estudo de caso envolve o estudo de um ou poucos objetos de forma aprofundada, dentro de seu contexto de vida real (Yin, 2001). Tendo como base essa perspectiva metodológica, o presente tópico encontra-se dividido nas seguintes seções: participantes, procedimentos para a seleção do contexto, procedimentos para construção dos dados e proposta de análise dos dados.

4.1 Participantes:

Participaram do estudo os alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), da cidade de João Pessoa/PB, que tem referência em atividades de roda de leitura, bem como a respectiva professora da turma observada. Estavam matriculados 20 alunos na turma, na faixa etária de cinco anos, os quais estudam na instituição desde o maternal e participam de rodas de leitura semanais há dois anos. A professora da turma trabalha na instituição há quatro anos. A escolha por alunos de uma turma da Educação Infantil deu-se em função de ser a primeira etapa da educação básica, na qual existe um contato inicial com os livros literários e onde formas de realizar a leitura começam a ser aprendidas pelas crianças a partir da mediação docente.

Além disso, nas diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010) é possível observar que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação devem garantir experiências que favoreçam o progressivo domínio pelas crianças de vários gêneros textuais, além de momentos de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita. Também se justifica a escolha por uma turma do último ano da Educação Infantil, por ser esta uma fase de transição para o Ensino Fundamental,

o qual tem a alfabetização como foco central ao longo dos seus três primeiros anos (Brasil, 2013).

4.2 Procedimentos para a seleção do contexto:

Com relação à escolha do contexto no qual a pesquisa foi realizada, optou-se por uma instituição de educação infantil com referência em atividades de roda de leitura, tendo em vista que um dos objetivos do estudo consiste em verificar a mediação pedagógica favorecedora da compreensão dos textos. Assim, foi adotado o critério da conveniência para a seleção dos participantes, o que para Flick (2009), corresponde à seleção dos casos mais acessíveis sob determinadas condições de pesquisa.

Para isso, a pesquisadora se dirigiu à prefeitura do município, a fim de identificar uma instituição que atendesse aos critérios levantados, obtendo informação acerca do projeto de leitura realizado por essa instituição específica, na qual a pesquisa foi realizada, e conseguindo a autorização necessária para realizar o estudo no local.

4.3 Procedimentos para construção dos dados:

Para o estudo da compreensão da leitura de textos literários pelos alunos em situações de rodas de leitura, a partir da mediação realizada pelo professor, após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética³, foram realizadas videografias e observações dos momentos de leitura, em sala de aula, no início do ano letivo (do mês de março ao mês de maio).

Foram videogravados os momentos de rodas de leitura de textos literários, de acordo com a rotina e o planejamento pedagógico, o que consistiu na filmagem dos momentos de contação da história pela professora e dos momentos de reconto da mesma história pelas crianças. As vídeograções tiveram a duração de tempo prevista pelo professor para realização

³Número do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: 1.413.622

dessas atividades, o que se deu por volta de 15min, tanto para a filmagem dos momentos de contação de história, como para a dos momentos de reconto.

O foco das videografias e observações foram as práticas de leitura e compreensão compartilhada, especificamente, foram observados os momentos de trocas comunicativas entre as crianças e a professora, no processo de construção de sentidos da leitura. Também se focou a mediação realizada pela docente nos momentos de leitura, observando-se as estratégias utilizadas por ela que foram facilitadoras da produção de sentidos pelas crianças.

As videograções foram realizadas até o momento em que as estratégias utilizadas pela professora começaram a se repetir, ou seja, a quantidade de videografias realizadas teve como base a saturação das estratégias utilizadas, sendo doze filmagens no total e seis histórias (quatro filmagens utilizadas como estudo piloto, das quais duas foram da contação e duas do reconto; e, posteriormente, quatro filmagens dos momentos de contação e quatro filmagens dos momentos de reconto, com o tempo de gravação total de 1h 50min 4secs. Para isso, foram utilizadas duas filmadoras, localizadas em volta da parte externa da roda de leitura, uma de frente para a outra, de modo que pudessem ser captadas as expressões faciais de todos os interlocutores.

Entende-se que esses procedimentos permitiram analisar os momentos de produção de sentidos pelas crianças, além de garantir que as interações entre o grupo fossem gravadas e analisadas. De acordo com Meira (1994), ao realizar uma discussão mais ampla acerca da análise microgenética e das filmagens em vídeo (vale ressaltar que esta análise específica não será realizada no presente estudo), a videografia ou registro em vídeo de atividades humanas representa uma importante ferramenta para o estudo de processos psicológicos complexos. Enquanto isso, as observações permitem que o pesquisador registre aspectos do contexto de uma atividade de forma mais ampla, os quais normalmente não são capturados em vídeo.

Objetivando conhecer as concepções de leitura da professora que embasam suas práticas de leitura em sala de aula, foi realizada uma entrevista com ela, após a concretização de todas as videograções, tendo como finalidade conhecer suas concepções de leitura, ensino e aprendizagem da leitura, produção de sentidos, leitura literária e mediação, bem como sua trajetória profissional. Para isso, foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista (ver Apêndice A). Segundo Manzini (n.d.), na entrevista semiestruturada um roteiro de perguntas é definido previamente de forma a abordar as áreas de interesse do estudo e permitir que o entrevistado possa respondê-las com certa flexibilidade. Outro aspecto importante a ser destacado na realização das entrevistas é que elas foram “*recorrentes*”, isto é, após uma primeira leitura, o sujeito entrevistado foi consultado, a fim de eliminar dúvidas, bem como aprofundar colocações e reflexões.

Assim, foram utilizados como materiais e instrumentos de pesquisa: duas filmadoras de vídeo, para o registro das observações dos momentos de rodas de leitura em sala de aula, posicionadas de modo a registrar todos os alunos, e um gravador de voz para a gravação da entrevista. Também foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada e dois Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um para os pais e/ou responsáveis das crianças da turma, autorizando sua participação na pesquisa e nas gravações em vídeo (Apêndice B), e outro para o professor da turma, autorizando sua participação na entrevista e nas videograções (Apêndice C).

4.4 Proposta de análise dos dados:

Adotou-se no presente estudo uma perspectiva metodológica qualitativa e, assim, a análise dos dados foi de natureza qualitativa, visando à compreensão particular do fenômeno dentro do contexto interativo no qual está inserido (Flick, 2009). Mais especificamente, assumiu-se a perspectiva qualitativa de base sócio-histórica, na qual parte-se dos dados

empíricos para a explicação do objeto estudado em seu processo histórico de constituição, sendo o homem construído numa relação dialética com o social e com a história (Aguilar & Ozella, 2013).

Para isso, foram adotados três eixos de análise, visando uma investigação acurada dos dados observados e registrados. O primeiro eixo se refere a análise das trocas comunicativas entre os interlocutores, o segundo eixo aborda o estudo da mediação docente realizada nos momentos de leitura em roda e o terceiro eixo abarca a análise das concepções da docente acerca da leitura. Os dois primeiros eixos são referentes à análise dos dados construídos a partir das videogravações e observações dos momentos de leitura, e o terceiro eixo corresponde à análise da entrevista realizada (ver Figura 1).

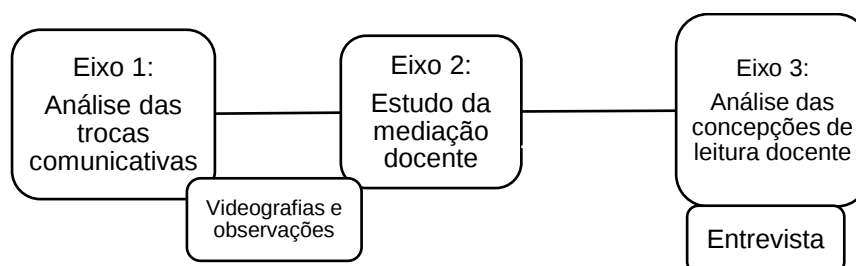


Figura 1. Descrição dos três eixos de análise utilizados no estudo.

Figura 1.

Três eixos de análise dos dados

Para o eixo 1, análise das trocas comunicativas entre os interlocutores, foi realizada uma análise dialógica do discurso, a partir dos conceitos presentes nos enunciados que foram destacados por Barbosa (2014), em articulação à proposta de Bakhtin e os estudos da teoria bakhtiniana desenvolvida por Faraco (2009), para o estudo da produção de sentido pela atividade de leitura de textos literários.

Deste modo, a análise focou no posicionamento e na responsividade do locutor enquanto participante do diálogo com o texto, o qual se posiciona responsivamente frente ao discurso do outro e assume uma atitude responsiva ativa, que implica na: a) antecipação da resposta do outro e b) na apropriação do discurso do outro como sendo seu. Também foram observados os momentos em que o locutor concorda, discorda, completa, critica, recusa, posiciona-se e reposiciona-se em relação ao discurso do outro. A partir disso, foi observada a ampliação/mudança dos sentidos produzidos na leitura nos momentos de diálogo (ver Figura 2).

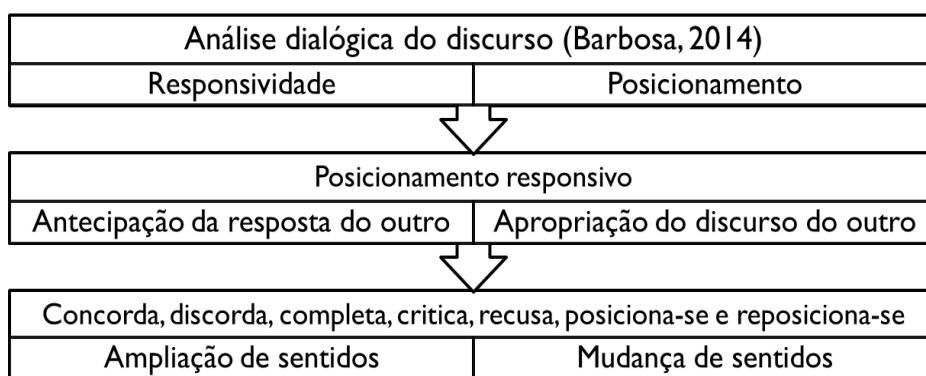


Figura 2. Esquematização da análise dialógica do discurso proposta e utilizada por Barbosa (2014), em articulação às discussões teóricas de Bakhtin e os estudos desta teoria desenvolvidos por Faraco (2009).

Figura 2.

Esquematização do modelo de análise proposto por Barbosa (2014)

Com relação ao eixo 2, análise da mediação docente e das estratégias utilizadas por ela nas rodas de leitura, foram considerados os seguintes elementos, estes levantados a partir da revisão da literatura da área, quais sejam:

a) As estratégias utilizadas pela professora que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos (Brandão & Rosa, 2010);

b) Se os textos foram objeto de discussões ativas, sendo comentados e criticados (Corsino, 2010);

c) Se os aspectos literários dos textos foram trabalhados pela professora e de que forma (Costa et al., 2008);

d) Se a professora considerou a multiplicidade de locutores existentes (Almeida, 2011).

Como dito anteriormente, para a análise destes dois primeiros eixos foram utilizadas videografias e observações dos momentos de leitura em roda. Quanto a isso, as videografias foram transcritas, tendo como base a proposta de Marcuschi (1999) para transcrição de discursos (Anexo E), e, posteriormente, analisadas, a partir de uma micro-análise dos momentos de trocas comunicativas entre as crianças e a professora no processo de produção de sentidos dos textos (eixo 1), bem como da mediação docente e das estratégias utilizadas por ela que facilitaram o processo de construção de sentidos (eixo 2). A análise foi realizada na dimensão micro por serem observados em suas minúcias aspectos como trocas discursivas e gestos, nos momentos de leitura compartilhada.

Já para a análise das observações das práticas de leitura e compreensão compartilhadas no contexto de sala de aula, foram considerados os seguintes aspectos:

a) Aspectos do contexto sociocultural: como é essa escola, qual o bairro no qual se encontra inserida, quem são os alunos que a frequentam;

b) Aspectos do contexto físico: como é a estrutura da escola e da sala de aula, se existe ou não biblioteca, se a escola possui ou não livros literários e qual o estado deles (novos, riscados, etc);

c) Aspectos do contexto imediato: descrição do livro escolhido, descrição da roda de leitura e da relação entre os interlocutores;

d) Aspectos de natureza cognitiva: produção de sentidos pelos alunos nas trocas comunicativas.

Enquanto isso, o eixo 3, referente à análise qualitativa da entrevista com a professora, esteve fundamentado na proposta de Aguiar e Ozella (2013), de apreensão dos sentidos

presentes na fala do sujeito, a partir de núcleos de significação, uma proposta que está ancorada na abordagem sócio-histórica. Nessa proposta, o processo de organização e análise dos dados da entrevista se efetiva em três etapas: pré-indicadores, indicadores e conteúdos temáticos, e núcleos de significação.

- Pré-indicadores: consistem em conteúdos da fala do professor que são reiterativos, que demonstram maior carga emocional ou ambivalências, isto é, são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Os pré-indicadores, geralmente, apresentam-se em grande número e compõem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos.

- Indicadores e conteúdos temáticos: consiste no processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição. Posteriormente, os indicadores são inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito, indicando o início de uma nuclearização.

- Núcleos de significação: após a aglutinação dos indicadores e conteúdos temáticos, inicia-se um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os núcleos devem ser entendidos como um momento superior de abstração e devem expressar os pontos centrais e fundamentais que revelam as determinações constitutivas do sujeito.

Ressalta-se que a análise dos núcleos consiste em um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos, na qual se avança do empírico para o interpretativo. O movimento analítico interpretativo deve ser articulado com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito em sua totalidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa parte do trabalho explanará a descrição e a análise dos resultados encontrados nas situações de pesquisa, tendo como foco as práticas de leitura e compreensão compartilhada dos textos literários nas situações de leitura em roda (eixos 1 e 2), além da entrevista realizada com a professora (eixo 3), a partir da metodologia descrita e dos aportes teóricos nos quais o estudo encontra-se embasado. Para isso, a seção encontra-se dividida em: contexto de pesquisa, observações das situações de leitura, breve histórico profissional da docente e análise da entrevista realizada com a docente.

5.1 Contexto de pesquisa:

A instituição onde foi realizada a pesquisa é pública e corresponde a um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). Ela foi inaugurada em 2004 e está localizada no bairro dos Ipês, na cidade de João Pessoa/PB, um bairro de classe média. Ela apresenta um bom estado de conservação, sendo composta por três salas de aula, uma biblioteca, uma diretoria, uma dispensa, uma área de serviço, um recreio coberto, uma área externa para atividades recreativas, dois banheiros e duas cozinhas.

O CREI funciona de forma integral (manhã e tarde) e comporta três turmas: maternal (crianças de três anos), pré-escola I (crianças de quatro anos) e pré-escola II (crianças de cinco anos), abrangendo cerca de 20 alunos por turma. A turma do maternal conta com uma professora, e as outras duas turmas contam com uma professora e uma monitora, respectivamente. Porém, apenas a professora participa das situações de roda de leitura. Nesses momentos, a monitora fica na sala de aula preparando outras atividades a serem desenvolvidas.

O presente estudo foi realizado com a turma da pré-escola II, já que corresponde ao ano anterior ao ensino fundamental. Os alunos dessa turma frequentam o CREI desde o maternal e residem próximos à instituição. A rotina diária de sala de aula desses alunos, que vai das 7h da

manhã às 17h30 da tarde, consiste em: 1) Entrada, 2) Acolhida, 3) Troca de roupa, 4) Café da manhã, 5) Roda de conversa, 6) Atividade (de acordo com o planejamento da semana), 7) Lanche, 8) Parque/recreação, 9) Almoço, 10) Escovação, 11) Repouso, 12) Banho, 13) Troca de roupa, 14) Biblioteca, 15) Lanche, 16) Atividade (de acordo com o planejamento da semana), 17) Jantar, 18) Escovação e 19) Saída.

Em termos pedagógicos, existem diferentes projetos desenvolvidos na instituição (Identidade e autonomia, Cuidando da natureza, Arte e cultura, Ética e cidadania, Alimentação saudável), os quais apresentam, entre outros aspectos, ênfase na atividade de leitura a partir do trabalho com textos. Porém, existe um projeto que trata especificamente sobre esta atividade, denominado “Ler é viajar e descobrir”. Esse projeto de leitura desenvolvido no CREI visa a incentivar o comportamento leitor e despertar o prazer em manusear os livros, por alunos do maternal, da pré-escola I e da pré-escola II.

O projeto funciona há um ano e tem os seguintes objetivos: (i) desenvolver a linguagem oral e a imaginação através das histórias literárias infantis; (ii) despertar a percepção e a criatividade a partir da contação de histórias; (iii) desenvolver atividades de incentivo à leitura simbólica e visual de forma lúdica; (iv) ampliar o repertório de histórias que as crianças conhecem; (v) explorar as possibilidades de interação; (vi) promover a integração entre as crianças, as famílias e a comunidade na qual estão inseridas⁴.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, o projeto é constituído de duas partes. A primeira parte envolve atividades de contação de histórias, pela professora, em situação de roda de leitura, realizadas semanalmente na biblioteca do CREI, denominada “Cantinho de Leitura tia Linda”. A biblioteca conta com um acervo de 650 livros, aproximadamente, com histórias variadas, incluindo clássicos, contos, poemas, fábulas, parlendas, entre outros. Ela mede 3,0 m por 3,30 m e é composta por tatame infantil em EVA

⁴ Texto retirado do relatório do projeto desenvolvido no CREI.

cobrindo uma parte do chão, com almofadas distribuídas por cima dele, para que as crianças sentem e realizem as leituras dos livros, e duas estantes, na altura das crianças, com livros infantis, estes em bom estado de conservação.

Nas atividades de contação de histórias, as professoras utilizam, por vezes, fantoches e representação teatral. Elas também estimulam o recontar das histórias, pelas crianças, e sua reprodução em desenhos. O reconto das histórias, também realizado na biblioteca, ocorre em outro momento, na mesma semana em que a história foi contada, mas em dias diferentes, e envolve a leitura do livro por alguma criança da turma escolhida pela professora (leitura das imagens, já que as crianças ainda não possuem o domínio da linguagem escrita), e o relato de algumas crianças sobre o que entenderam dele.

Apesar dessa primeira parte do projeto ser realizada, costumeiramente, na biblioteca, devido ao ventilador desse local estar quebrado, as situações de leitura e reconto das histórias, no período em que as observações foram realizadas, ocorreram na área do recreio coberto. Esse local mede 5,0 m por 6,0 m, contendo quatro ventiladores, uma televisão e tatame EVA que cobre a parte em que as crianças ficam sentadas no chão. Embora seja uma área de recreio, o local é silencioso, já que fica próximo ao corredor das salas de aula.

A segunda parte do projeto é referente ao empréstimo de um livro, a cada final de semana, para as crianças. Cada uma delas escolhe, na biblioteca, o livro que deseja e o leva para casa, a fim de que seus familiares leiam a história para elas e para que as crianças recontem a história para eles. Ao voltarem para o CREI, na segunda-feira, elas devolvem o livro para a professora e recontam a história para os alunos da turma, em sala de aula. Nesse sentido, o projeto envolve não apenas as crianças, como também os familiares e a comunidade da qual fazem parte. No início do ano letivo, é realizada uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças a fim de que a proposta do projeto seja explicada, de forma a incluir sua participação.

5.2 Observações das situações de leitura

As observações aqui descritas referem-se às atividades contempladas na primeira parte do projeto “Ler é viajar e descobrir”, isto é, as atividades de contação de histórias e o reconto delas pelas crianças, já que ocorrem em momentos de roda de leitura. Foram realizadas doze videograções, sendo seis dos momentos de leitura em roda e seis dos momentos de reconto pelas crianças, durante o período de três meses. As quatro primeiras videograções, duas da situação de leitura e duas do reconto, foram utilizadas como piloto, visando a aprimorar a técnica, de forma a gravar o maior número de detalhes possíveis da roda e conseguir uma melhor gravação do áudio.

Assim, foram escolhidas oito videograções para serem analisadas, sendo quatro momentos de contação e quatro momentos de reconto, de acordo com a sequência de livros escolhidos pela professora, que correspondem às situações de leitura e de reconto das seguintes histórias: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e Cinderela. Essa escolha se deu em função do que estava sendo trabalhado por ela em sala de aula, os animais (Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos) e o respeito ao próximo (O Patinho Feio, Cachinhos Dourados e os Três Ursos, e Cinderela). Eram histórias que já haviam sido trabalhadas por ela em sala de aula, embora com foco diferente destes destacados.

A roda de leitura ocorreu na parte da tarde, após a hora do repouso, momento depois do almoço. As crianças acordam, tomam banho e trocam de roupa, em seguida, se dirigem, em fila, guiadas pela professora, para o recreio coberto. Ao chegar ao local, elas sentam-se em círculo, em cima do tatame, juntamente com a professora, que inicia a contação e, em seguida, realiza algumas perguntas para elas sobre a história. O momento do reconto da história ocorreu no mesmo local e horário, mas em dias diferentes. A contação ocorreu às terças-feiras e o reconto às quintas-feiras, seguindo a mesma estrutura da roda. No reconto a professora escolhe

aleatoriamente uma das crianças para recontar a história para o grupo, todas as crianças da turma têm essa chance, e a professora seleciona de modo que elas possam participar em igual proporção, e posteriormente, ela realiza algumas perguntas para o grupo sobre a história.

5.2.1 Situação de leitura 1: Chapeuzinho Vermelho

Quadro 1. História “Chapeuzinho Vermelho”

Título: Chapeuzinho Vermelho

Série: Super clássicos

Editora: BrasiLeitura

Ilustrações: Belli Studio

Texto: Cristina Marques

Era uma vez uma menina conhecida como chapeuzinho vermelho. Um dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua vovó que morava do outro lado do bosque.

Caminhando pelo bosque, a menina encontrou o lobo.

- Onde vai chapeuzinho? Perguntou o lobo.
- Vou à casa da vovó levar uma cesta de doces. Respondeu chapeuzinho.
- Muito bem, boa menina! Por que não leva flores também?

Enquanto chapeuzinho colhia as flores, o lobo correu para a casa da vovó.

Bateu à porta e imitando a voz de chapeuzinho vermelho, pediu para entrar.

Assim que entrou, deu um pulo e devorou a vovó inteirinha. Depois, colocou a touca, os óculos, e se cobriu, esperando chapeuzinho.

Quando chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela

chegar mais perto.
 - Vovó, que orelhas grandes!
 disse chapeuzinho
 - É para te ouvir melhor! Disse o lobo.

- Que olhos enormes, vovó!
 - É pra te ver melhor!
 - Que nariz comprido!
 - É para te cheirar!
 - E essa boca vovozinha?
 Que grande!
 - É pra te devorar!

Então o lobo pulou da
 cama e correu para
 pegar chapeuzinho.

Um caçador que passava perto
 da casa ouviu o barulho e foi
 ver o que era.

O lobo tentou fugir, mas o caçador
 atirou e matou o lobo.

Chapeuzinho apareceu e disse que
 o lobo havia engolido a vovó.
 O caçador abriu a barriga do lobo
 e tirou a vovó sã e salva.

5.2.1.1 Momento 1: Contação da história

As crianças e a professora estão sentadas em roda para iniciar o momento de leitura, existe um silêncio no ambiente, quando, então, algumas crianças discutem com relação ao lugar em que querem sentar e a professora pede que façam silêncio para que a leitura seja iniciada. Este momento teve a duração de 14min 51secs.

P (Professora): xiu::' quando a gente vai ouvir a história (+)

Larissa⁵: a gente tem que fazer SILÊNCIO

P: a gente tem que fazer o que (+) Artur''

⁵ Os nomes das crianças citados são fictícios.

Artur: SILÊNCIO

Alunos⁶: SILÊNCIO

P: então' vamos todo mundo passar um zíper na boquinha::

Alunos: vamos'zip zip zip zap a boquinha vou fechar zip zap (+) xi::

P: vamos começar' tá''

P: hoje a história vai ser sobre (+) quem sabe sobre o que vai ser''((enquanto mostra o livro às crianças)).

Alunos: CHAPEUZINHO VERMELHO

P: chapeuzinho''

Alunos: VERMELHO

P: chapeuzinho vermelho' tá''

A professora inicia este momento pedindo que as crianças façam silêncio, na tentativa de que elas parem de conversar sobre o local onde vão sentar e voltem sua atenção para a história que será iniciada. Como outra forma de trazer a atenção para o livro, ela o mostra para as crianças e pergunta se elas sabem sobre o que será a história. Porém, ela não destaca elementos importantes de serem trabalhados nesse momento, como gênero, autor ou características literárias, mas, enfoca apenas o título. A partir daí a leitura é iniciada. Ela muda a entonação da voz ao começar a ler, utilizando uma voz suave e pausada, dando uma entonação diferente à voz de cada personagem, de acordo com suas características. As crianças mostram-se atentas durante a leitura e interagem frequentemente com a professora e os colegas acerca do que está sendo lido.

⁶ Todos os alunos respondem ao mesmo tempo.

P: era uma vez uma menina conhecida como chapeuzinho vermelho / um dia' sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para sua vovó que morava do outro lado do bosque (+)olha só'((mostra as ilustrações para as crianças))

Alunos: OLHA((cara de surpresa))

Fabiana: olha a vovó

Letícia: e a menina

Victor: deixa eu ver' tia

P: todo mundo vai ver

Artur: deixa eu ver' tia::

P: vamos ver o que aconteceu' tá'' / (+)caminhando pelo bosque' a menina (+)ela estava caminhando e cantando (+) assim ó /**pela estrada a fora eu vou bem sozinha levar esses doces para a vovozinha ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui** (+)/((enquanto balança o corpo de um lado para o outro, como se estivesse *dançando*))

Alunos: por PERTO((cantam a música junto com a professora, balançando o corpo da mesma forma que ela))

P: no meio do caminho' a menina encontrou o LOBO ((muda algumas palavras da estrofe, utiliza uma voz mais grossa))

Artur, Lucas e Camila: HAM((olham um para o outro com cara de espanto))

Lucas: cadê''((utilizando uma voz parecida com a da professora e se esticando para ver a ilustração da página)).

P: aí (+) o lobo disse / muito bem boa menina' por que não leva flores também'' / (+) olha((mostra as ilustrações))

Fabiana: que massa' flores

Larissa: FLORES

P: ele mandou ela ir pegar flores para levar para vovó ((trazendo com outras palavras o que tinha acabado de ser lido e mostrando a ilustração para todas as crianças da roda))

Lucas: só que ele tava mentindo' num foi tia''

P: humrum / ((a professora continua a leitura, modificando algumas palavras da estrofe e gesticulando o que estava sendo narrado)) enquanto chapeuzinho colhia as flores' o lobo / fez carreira para a casa da vovó ((gesticulando o movimento de *colher as flores* e o da *corrida do lobo*)) (+)olha só ((mostra a ilustração da página)) /ele chegou primeiro que a chapeuzinho' OLHA

Victor: e bateu na porta

Lucas: tia' é de palha essa casa''

P: não

Victor: tijolo

P: aí o lobo / olha o que o lobo fez / bateu na porta (+)olha / ele ficou na porta imitando a voz da chapeuzinho vermelho ((mostra a próxima ilustração))

Vinicius: pra dizer que era o lobo

P: pra dizer que era a chapeuzinho

Lucas: tia' ele num tenta (+) ele num passa pela brecha não''

Victor: olha'a sobancelha dele é a de Lucas

P: aí / quando ele passa pela porta' UOU::((gesticula como se estivesse *agarrando* algo com a mão))

Alunos: AI:::

P: aí / ele abriu a bocona (+) engoliu a VOVÓ

Artur: engoliu:::''

P: ele vestiu a roupa da vovó' botou a touca dela na cabeça e colocou os óculos da vovó ((gesticulando como se estivesse *vestindo a roupa e colocando a touca* na cabeça)) / eita' que o lobo comeu a vovó((enquanto mostra a ilustração))

Victor: ele tava com ela

Lucas: cadê' tia''

P: ele comeu

Lucas: era pra colocar comendo ((comenta a falta da ilustração do lobo comendo a vovó))

P: e ele correu e deitou na cama / quando a chapeuzinho chegou fez (+) vovó::: vovó' abra a porta vovó((fazendo um tom de voz suave para a personagem chapeuzinho))

Larissa: vovó:::((imitando a voz que a professora fez))

P: aí' o lobo' que tava na cama' disse assim / pode entrar minha netinha((fazendo um tom de voz diferente para o lobo imitando a voz da personagem vovó))

Victor: eu sou o lobo

Lucas: eu sou o caçador

Victor: o lobo é melhor sou mais o lobo

P: aí quando a chapeuzinho entrou o lobo disse assim / chegue mais perto' minha netinha / quando a chapeuzinho chegou mais perto disse assim / vovó' que orelhas grandes

Lucas: ele tinha as orelhas amarelas ((enquanto *balança suas orelhas*, Larissa e Fabiana olham para ele e *balançam as orelhas* também))

P: aí o lobo disse assim / é pra te ouvir melhor minha netinha / aí a chapeuzinho disse assim / vovó' que olhos enormes' vovó

Lucas e Fabiana: ((*esticam os olhos* com as mãos))

P: aí o lobo disse / é pra te ver melhor' minha netinha / que nariz comprido' vovó((*toca no nariz* e faz um movimento como se estivesse *esticando-o*))

Larissa: pinóquio

P: (+) é pra te cheirar' minha netinha((*mexe o nariz* como se estivesse cheirando alguma coisa))

Larissa: é grande

P: que boca grande' vovó / aí o lobo disse assim / é pra te devorar / aí ela começou a gritar /

AH AH socorro socorro (+) alguém me ajuda alguém me ajuda((enquanto mostra a ilustração para as crianças, que começam a sorrir)) / (+) e ela saiu correndo' pulou a janela' / e olha o lobo correndo atrás' ela correndo e o lobo correndo atrás ((mostra a ilustração))

Alunos: OH((demonstrando espanto))

Larissa: ele já pegou a vovó

Lucas: eu sou o caçador

Larissa: é não

Artur: eu sou o caçador

Lucas: eu sou eu sou

Victor: é melhor o lobo

P: aí o caçador estava lá na floresta e escutou o grito da chapeuzinho

Larissa: eu sou o cachorro

Victor: é lobo' não cachorro

P: aí o caçador foi lá ajudar a chapeuzinho / o lobo tentou fugir' mas o caçador pegou a arma e

PÁ / o lobo caiu no chão /olha a arma do caçador ((mostra a ilustração))

Fabiana: olha o cachorro

Victor: é lobo

Fabiana: é cachorro

Larissa: é cachorro

Lucas: eu sou o caçador

Artur: eu sou o caçador

Lucas: eu que sou' falei primeiro

P: a chapeuzinho disse que o lobo tinha engolido a vovó / aí o caçador foi lá / abriu a barriga do lobo / e quem estava dentro”

Alunos: a vovó

P: a vovó ((mostra a ilustração))

P: agora vamos cantar aquela música de acabou a história / **como é a música que a gente canta**”

Larissa: êh êh êh

P: quem sabe”

Paula: êh êh êh lalala

Alunos: êh êh êh la la la êh êh êh la la la((enquanto batem palmas))

É possível observar que a professora utiliza algumas estratégias específicas para que as crianças possam interagir durante a leitura, como: mostrar as ilustrações do livro durante a contação da história; dar voz aos personagens, utilizando tons de voz diferentes (uma voz suave para a chapeuzinho, uma voz mais grossa para o lobo e uma voz diferente para o lobo imitando a voz da avó); dar ênfase a algumas palavras e expressões de acordo com a narrativa (destacados em letra maiúscula); utiliza diferentes gestos durante a leitura (texto destacado em *itálico*), como os gestos de colher as flores, a corrida do lobo, a dança na hora da música, o abrir a porta, vestir a roupa e mexer o nariz; utiliza duas músicas que não estavam no livro (texto destacado em **negrito**), ambas já eram conhecidas pelas crianças, uma durante o início da leitura, na qual ela faz uma pausa sugerindo que as crianças completem, e a outra ao final da história como uma forma de terminá-la.

Também percebe-se que a professora não lê diretamente a história no livro, mas já a conhece previamente e utiliza suas próprias palavras, embora siga a ordem do que está sendo narrado no livro, o que, segundo Bajard (2007), permite a comunicação visual com as crianças,

fazendo com que o mediador se dedique plenamente ao olhar e à gestualidade. Porém, o contato da criança com a leitura do texto escrito, mediado pelo professor, também se faz importante, já que ouvir a leitura de um texto e ouvir a contação de uma história livre de um texto são experiências diferentes (Silva e Martins, 2010), e a criança também precisa se familiarizar com as estratégias da narrativa e as convenções da escrita (Amarilha, 2004).

As estratégias utilizadas favoreceram o engajamento das crianças durante a leitura, já que elas se mostraram bastante atentas à história durante todo o momento e a postura da professora possibilitou a intervenção de linguagens não-verbais, contato, olhar e gestos (Bajard, 2007). Além disso, aspectos utilizados pela docente como a entonação e a metáfora gestual foram apontados por Bubnova (2009), referente ao que foi proposto por Voloshinov, como elementos envolvidos na geração de sentido de uma situação comunicativa.

Vale ressaltar que as crianças repetiram algumas sentenças ou palavras ditas pela professora, demonstraram expressões de espanto durante a história (parte sublinhada do texto), também utilizaram alguns gestos que remetiam à leitura (esticar os olhos, balançar as orelhas), fizeram algumas perguntas com relação ao que estava sendo lido e interagiram entre si sobre os personagens (quem seria o lobo e quem seria o caçador). Porém, a professora, em geral, não respondeu às perguntas feitas pelas crianças e trouxe poucos questionamentos para elas durante a leitura. Ela não utilizou as perguntas realizadas pelas crianças para levantar novas questões ou ampliar sentidos.

Logo no início da história, as crianças cantam o final de uma música iniciada pela professora, após isso ter sido sugerido por ela, ao parar de cantar antes de seu fim. Com relação às partes em que há antecipação e apropriação do discurso do outro, após a música, Fabiana e Larissa se utilizaram da palavra flores, destacando o que havia sido dito pela professora antes de mostrar a imagem “por que não leva flores também”.

Além disso, Lucas, ao pedir para ver a imagem, utilizou um tom de voz parecido com o utilizado pela professora para a palavra lobo. Em seguida, ele perguntou se a casa em que a avó estava era de palha (remetendo à história dos três porquinhos, contada pela professora em uma das filmagens piloto), e quando a professora negou, Victor completou a resposta dizendo que era de tijolo.

Depois, quando a professora leu a parte em que a chapeuzinho comentou a existência de orelhas grandes na “avó”, Lucas completou a informação dizendo que elas eram amarelas, algo que não estava na imagem do livro. Por fim, existiu uma discussão entre Lucas e Artur sobre qual dos dois seria o caçador, na qual cada um afirmou a si mesmo como esse personagem, e Larissa se posicionou negativamente, dizendo que ele não era o caçador; e outra discussão entre Fabiana, Larissa e Victor sobre se o animal seria um lobo ou um cachorro, na qual as duas primeiras concordaram sobre o animal ser um cachorro, e Victor discordou delas, corrigindo-as, afirmando ser um lobo. A partir desse momento, a professora encerrou a leitura e realizou algumas perguntas para as crianças sobre a história que foi contada, como descrito a seguir.

P: Agora deixa eu perguntar (+) como é o nome da história”

Alunos: CHAPEUZINHO VERMELHO

P: **porque o nome dela era chapeuzinho vermelho” quem sabe”**

Larissa: **a roupa**

Victor:

P: pode dizer ((olha para Larissa))

Larissa: **porque ela usava uma capa vermelha**

P: **porque ela usava uma capa que era da cor vermelha** / e a chapeuzinho foi deixar os doces na casa de quem”

Alunos: na casa da vovó

P: e quem foi que ela encontrou lá na floresta”

Alunos: o lobo

P: o lobo / e o que foi que o lobo fez” engoliu ela”

Alunos: NÃO / ele engoliu a vovó

P: ele engoliu a vovó (+) mas ele fez o que com a chapeuzinho”

Fabiana: ele queria engolir ela

P: ele queria engolir ela depois num foi”

Artur: ele queria engolir

P: e quem foi que mandou ela levar os docinhos para a vovó”

Alunos: a mamãe dela

P: a mamãe dela (++) e o que foi que a chapeuzinho pegou lá na floresta pra levar pra vovó”

Larissa: ela foi pegar a florzinha

P: ela foi pegar a florzinha pra levar pra vovó

Victor: só que aí veio o lobo

P: foi o lobo fez carreira e (+)/ agora eu quero saber o que foi que o lobo fez com a vovó

Alunos: COMEU

P: e o que foi que ele fez depois” vestiu a roupa dela num foi”

Alunos: foi

Larissa: se vestiu com a roupa da vovó / colocou os óculos

P: colocou os óculos colocou a touca / e deitou lá no banheiro foi”

Alunos: NÃO’ NA CAMA

P: ah ele deitou lá na cama (+)/ agora a gente vai dar tchau ao livro

Alunos: tchau::((balançam as mãos para os lados enquanto olham para o livro))

P: agora vamos para a sala

Podemos observar que a professora utilizou perguntas literais, seguindo a ordem dos acontecimentos narrados, e que não proporcionaram a ampliação ou mudança de sentidos. Os alunos responderam ao mesmo tempo, em coral, na maioria das vezes, com exceção de Larissa, Fabiana, Artur e Victor, que, algumas vezes, adiantaram-se para responder às perguntas realizadas pela professora (texto sublinhado). A única pergunta de ampliação de sentidos realizada pela professora foi o porquê de o nome da personagem principal ser chapeuzinho vermelho (texto em negrito), já que essa informação não era encontrada de forma explícita na história, o que foi respondido corretamente por Larissa e Victor.

Em contraste, ressalta-se a importância do professor ter como objetivo que as crianças reflitam sobre o texto nesses momentos, o que pode ser feito pela estruturação de perguntas antes, durante e após a leitura, como destacam Brandão e Rosa (2010). Assim como, apesar da história ser um conto, os elementos que o compõem são retirados da experiência humana e levam a uma compreensão desta realidade (Vygotsky, 1930/2012). Porém, essa ligação com a realidade, bem como, a relação da história com as experiências vivenciadas pelas crianças, não foram realizadas pela docente. Para Bakhtin (1979/1997), por ser parte da cultura, a literatura deve ser compreendida dentro de um contexto cultural, relacionada com os fatores que a influenciam.

Além disso, é possível perceber que os aspectos próprios da composição do gênero literário e a estética literária não foram trabalhados pela professora. Ela também não levou em conta o exercício das tendências criativas, que para Vygotsky (1930/2012), seria de grande importância por desenvolver a imaginação criativa, atuando no alargamento da experiência humana. Esse exercício poderia ser feito a partir da organização do contexto social de forma a criar a necessidade e a possibilidade da criação, como aponta este autor. Isto poderia ser proporcionado no contexto de contação de história a partir da organização da situação de roda

de forma a incentivar as trocas comunicativas entre os interlocutores e considerar seus discursos, além de realizar a ligação da história com a realidade conforme descrito acima.

5.2.1.2 Momento 2: Reconto da história

Dois dias depois da contação da história foi realizado seu reconto, no recreio coberto, também na parte da tarde, após a hora do repouso. Este momento teve a duração de 14min 58secs. As crianças se dirigem em fila, guiadas pela professora, e sentam-se em círculo, em cima do tatame, do mesmo modo que ocorreu na atividade de contação. Ao sentarem no local, a professora entrega o livro que foi utilizado por ela para uma das crianças, Fabiana, e pede que ela conte a história para a turma. Como dito anteriormente, essa escolha se dá de forma aleatória.

Por ainda não ter o domínio da leitura do código alfabético escrito, assim como as outras crianças da turma, Fabiana conta a história a partir da leitura das imagens do livro e da compreensão do que havia sido lido pela professora. Em seguida, a professora faz mais algumas perguntas sobre a história para as crianças e pede que algumas delas (Fabiana, Letícia, Artur e Guilherme) relatem sobre o que entenderam.

P: agora vamos fazer silêncio (+) fabiana vai ler a história

Fabiana: era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho / um dia sua mãe pediu que ela levasse doces para sua vovó que morava em uma casa((mostra a ilustração da página para as outras crianças da roda))

Larissa: olha só' chapeuzinho

Fabiana: caminhando pelo bosque' ela viu o lobo

Victor: aí ela morreu

Fabiana: ela disse ao lobo que ia na casa da vovó levar os doces

Artur: eu sou o caçador

Guilherme: eu sou caçador

Artur: não' eu sou o caçador

Guilherme: é não' tu é o cachorro

Artur: ele bateu no cachorro

Fabiana: ele mandou ela levar uma flor para vovó' aí pegou e correu pra casa da vovó' aí comeu a vovó e se vestiu com a roupa dela / chapeuzinho chegou' ele correu atrás dela' aí o caçador salvou ela e a vovó ((mostra a última ilustração, na qual a chapeuzinho e a vovó estão abraçadas, em seguida, entrega o livro à professora))

A professora também inicia esse momento com o pedido de que as crianças façam silêncio. Ao começar a história, Fabiana demonstra um jeito de ler aprendido com a professora. Para Corsino (2010), a mediação do adulto nas primeiras leituras revela o que a criança deve ler e como deve ser essa leitura. Isto pode ser observado no relato realizado por Fabiana, tendo em vista que ela inicia a história do mesmo modo que a professora e mostra as imagens do livro após ler algumas páginas. Também se percebe que Larissa se apropria de algo que aconteceu no momento anterior, pois destaca a imagem de chapeuzinho, do mesmo modo que havia sido feito por Letícia.

Outra criança que também se apropria da fala do outro, que ocorreu no momento anterior, é Guilherme. Ele inicia uma discussão com Artur sobre qual dos dois seria o lobo, o que havia acontecido entre Victor, Artur e Lucas na situação de contação de história na outra videogravação. Em seguida, ele afirma o lobo como sendo um cachorro, o que havia sido uma discussão entre Victor, Larissa e Fabiana. Artur se apropria dessa afirmação e também se dirige ao lobo como cachorro. Enquanto isso, Fabiana ignora a discussão entre eles e continua sua leitura, destacando os principais fatos da história. Posteriormente, a professora inicia as perguntas.

P: qual foi a história que Fabiana contou”

Alunos: chapeuzinho vermelho

P: o que foi que aconteceu aqui nessa imagem”((mostra a primeira ilustração do livro para as crianças – chapeuzinho e mãe em casa))

Alunos: a mamãe mandou ela levar docinhos pra vovó

P: a mamãe mandou ela levar doces pra vovó (+) e aqui o que foi que aconteceu”((mostra a ilustração da página seguinte – chapeuzinho encontrando o lobo))

Larissa: o lobo pediu pra levar a florzinha pra vovó

Alunos: o lobo pediu pra levar a florzinha pra vovó

P: o lobo pediu pra levar a florzinha pra vovó (+) por isso que (+)((mostra a ilustração da página seguinte – o lobo correndo))

Larissa: ele correu para a casa da vovó

Alunos: ele correu para a casa da vovó

P: ele correu para a casa da vovó / e o que foi que o lobo fez aqui”((mostra a ilustração da página seguinte – o lobo batendo na porta da casa))

Alunos: ele bateu pra chamar a vovó

P: ele bateu na porta’ e quem foi que abriu a porta”

Alunos: a vovó

P: a vovó / e o que foi que ele fez com a vovó”

Alunos: comeu

Fernanda: eita olha a foto

P: ele comeu a vovó (+) e quem é essa”((mostra a ilustração - chapeuzinho chegando à casa))

Alunos: chapeuzinho vermelho

P: e a chapeuzinho vermelho quando chegou’ quem tava lá na cama da vovó”

Alunos: o lobo

P: o lobo (+) e o que foi que ela disse” **será que ela reconheceu que era o lobo”**

Alunos: não::

Larissa: oi chapeuzinho sou a vovó

P: e o que o lobo queria fazer com chapeuzinho”

Alunos: comer

P: comer ela né”porque ele já tinha comido quem”

Alunos: a vovó

P: e ela pediu ajuda a quem”

Alunos: ao caçador

Artur: eu sou o caçador

P: e o caçador ajudou ela”

Alunos: ajudou

Artur: matou o lobo

Larissa: pegando a vovó

P: muito bem ele salvou a chapeuzinho e a vovó((mostra a última imagem do livro – a chapeuzinho e a vovó se abraçando)) (+) /

Nesse momento, a professora continua fazendo perguntas literais, que no início foram respondidas por Larissa e, em seguida, as crianças repetem em coro (“o lobo pediu pra levar a florzinha pra vovó”, “ele correu para a casa da vovó”). Apesar disso, Larissa ainda completa duas vezes o que foi respondido pelos outros, e Artur também completa a resposta uma vez (as partes com as respostas encontram-se sublinhadas).

A professora utiliza como estratégia de compreensão, nesse momento, o pedido para as crianças lerem algumas ilustrações do livro (texto destacado em *itálico*). Ela realiza apenas uma

pergunta que traz ampliação de sentidos, ao questionar se a chapeuzinho reconheceu o lobo fingindo ser a avó (texto em negrito), já que essa resposta não está explícita na história.

Levando em consideração a tipologia de perguntas proposta por Marcuschi (2009), percebe-se que esta pergunta é do tipo inferencial, porém, as perguntas realizadas por ela foram, em sua maioria, objetivas, isto é, indagaram apenas os conteúdos objetivamente presentes no texto (como exemplo: “qual foi a história que Fabiana contou”, “ele bateu na porta’ e quem foi que abriu a porta”, “a vovó / e o que foi que ele fez com a vovó”), o que não favorece uma reflexão ativa acerca do que é lido, diferentemente de questões do tipo inferenciais e globais que favorecem o ensino e a aprendizagem da compreensão. Em seguida, a professora seleciona algumas crianças (Fabiana, Letícia, Artur e Guilherme) para que relatem o que entenderam da história.

P: Fabiana fala aí o que você entendeu da historinha da chapeuzinho vermelho

Artur: eu::: tia

Alunos: EU TIA

P: calma primeiro Fabiana

Fabiana: a mamãe pediu pra ela ir na casa da vovó aí ela foi’ só que encontrou o lobo / aí o lobo comeu a vovó e queria comer a chapeuzinho (+++) só que o caçador salvou elas

P: agora é a vez de Letícia’ como foi a história”

Letícia: ela foi lá na casa da vovó levar doce porque a mamãe pediu’ aí ela encontrou o lobo no caminho / aí o lobo foi falar com ela e foi correndo pra casa da vovó / aí o lobo comeu a vovó e vestiu a roupa dela pra enganar a chapeuzinho (+) aí o lobo ia comer a Chapeuzinho mas ela foi e gritou socorro’ aí o caçador chegou e salvou ela e a vovó

P: agora pode falar Artur sobre a história fala

Artur: o caçador tirou a vovó da barriga do lobo

P: *só isso que aconteceu na história*”

Artur: não

P: *o que foi mais que aconteceu na história*”

Artur: matou o lobo

P: *e o que mais*”

Guilherme: comeu

P: *quem comeu*”

Guilherme: o lobo

Artur: mas já matou

P: fala Guilherme

Guilherme: a chapeuzinho tava na casa dela mas teve que ir pra casa da vovó levar doce’ aí ela foi aí’ encontrou o lobo aí (++)

Letícia: ele foi pra casa da vovó

Guilherme: aí ele pediu pra ela pegar uma flor e foi correndo pra casa da vovó / aí ele vestiu a roupa da vovó e depois (++)

Artur: comeu

Guilherme: não’ depois esperou a chapeuzinho / aí quando ela chegou

Larissa: ele foi falar com ela

Guilherme: não aí ela falou / que nariz grande você tem / que boca grande você tem

Larissa: é pra te ver melhor

Guilherme: aí ele foi correr atrás dela pra comer ela aí (++)

Artur: o caçador

Guilherme: o caçador matou ele e tirou a vovó e fim

P: palmas para Guilherme ((os alunos batem palmas)) (+)/ agora a gente vai fazer a fila para ir pra sala

Nesse momento, a professora solicita que algumas crianças contem o que haviam entendido da história, o que constitui uma das atividades propostas por Marcuschi (1996) como uma forma diferenciada de se trabalhar a compreensão do texto no lugar da simples identificação de informações, e foi denominada pelo autor de “reproduzir o texto oralmente”. Apesar disso, ela não intervém nesse momento de forma a expandir os sentidos do que foi narrado pelas crianças. Apenas quando uma das crianças, Artur, fala um pouco sobre a história, é que há participação/intervenção da professora, embora somente pedindo que ele discorra mais sobre o que foi lido (texto em *itálico*).

Na narração de Letícia, é possível perceber que a construção do sentido de que o lobo vestiu a roupa da avó para enganar a chapeuzinho “aí o lobo comeu a vovó e vestiu a roupa dela pra enganar a chapeuzinho” (texto sublinhado), o que foi trabalhado pela professora na questão feita anteriormente, ao perguntar “será que ela reconheceu que era o lobo” (texto em **negrito**).

A conversa entre as crianças acerca da história acontece na parte final, quando Guilherme começa a completar o que estava sendo narrado por Artur e, depois, Artur, Larissa e Letícia completam o que Guilherme estava contando sobre a história. As outras crianças permanecem em silêncio durante esse período. Desse modo, não foram observadas atividades que pudessem proporcionar a ativação de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, criação de imagens mentais, realização de inferências, relação de informações e realização de questionamentos, embora sejam esperadas e recomendadas para a interação e construção ativa de sentidos (Souza & Martins, 2015).

5.2.2 Situação de leitura 2: O Patinho Feio

Quadro 2. História “O Patinho Feio”

Título: O Patinho Feio Série: Clássicos Encantados Editora: Bicho Esperto
--

Ilustrações: Starke Design Editora

Texto: Geraldo H. Kool Filho

Era uma vez uma jovem pata que havia chocado sua primeira ninhada. De todos os ovos nasceram lindos patinhos.

Porém, restava ainda um ovo inteiro. Quando este finalmente se partiu, saiu dele um patinho cinzento, grande e desengonçado.

Todos os animais da fazenda zombavam do patinho, dizendo-lhe que ele não era um filhote de pato.

A própria mamãe pata desconfiou que aquele poderia ser um ovo de peru, posto em seu ninho por engano.

Assim, resolveu levar os patinhos para nadar.

Chegando na lagoa, todos os patinhos entraram na água e nadaram, inclusive o patinho feio. A pata então se convenceu de que, embora não fosse muito bonito, aquele também era um dos seus filhotes.

Porém, quanto mais o tempo passava, mais diferente o patinho ficava.

Os outros animais maltratavam, caçoavam cada vez mais do pobre patinho.

Seus irmãos frequentemente, o evitavam nas brincadeiras, pois o achavam muito esquisito.

Até a própria mamãe pata sentia vergonha deste seu filhote, tão diferente dos demais.

Muito magoado com toda aquela situação, o patinho feio decidiu fugir da fazenda para sempre.

Foi caminhando sem rumo pela floresta e, para piorar, logo chegou o inverno.

O patinho quase congelou, pois não tinha onde se abrigar.

Mesmo assim, ele continuou andando, até que encontrou, no quintal de uma casa, uma pilha de lenha. Ali, o patinho se encolheu todo para se proteger do vento frio.

Acontece que a dona da casa, quando foi buscar a lenha, encontrou o patinho quase morto de frio.

Com muita pena do pobrezinho, resolveu levá-lo para dentro de casa, colocou-o perto da lareira para se aquecer e deu-lhe água e comida.

Infelizmente, o gato de estimação

daquela senhora era muito malvado
e ciumento. Ele vivia fazendo
traquinagens e sempre colocava a culpa
no patinho feio.

Assim, o patinho foi obrigado
a deixar aquela casa também.
A primavera agora despontava
na floresta. Com tanta beleza,
o patinho resolveu deixar a
tristeza de lado e ir até um lago
próximo para nadar e se divertir.
Logo que entrou na água,
ouviu sussurros de admiração.
Olhou ao seu redor, mas não
viu mais ninguém.

Logo ele avistou três cisnes que também nadavam ali.
O patinho pensou em sair da água e se esconder, mas,
para sua surpresa, os cisnes o chamaram para brincar
com eles!
Foi quando percebeu seu reflexo na água e entendeu que
os sussurros que ouvira eram para ele. O patinho, que
antes era tão feio, havia se tornado um lindo cisne, e,
de agora em diante, teria uma família e amigos de verdade!

5.2.2.1 Momento 1: Contação da história

As crianças e a professora estão sentadas em círculo. A professora está segurando uma caixa, e dentro dela existem algumas figuras coladas em palitos de picolé, as quais são utilizadas para contar a história. Ao longo da contação, a professora retira uma imagem da caixa para mostrar às crianças e a coloca na parte de cima da caixa de modo que continua visível durante todo o momento. Enquanto a professora está organizando as imagens dentro da caixa para começar a contar a história, as crianças esperam em silêncio, observando o que ela está fazendo.

Então, a professora inicia a história com um tom de voz pausado e suave. Ela responde às perguntas que são realizadas pelas crianças, considerando a multiplicidade de locutores existente, e estes participam ativamente do momento da contação, seja repetindo palavras ditas pela professora (texto em **negrito**), seja utilizando onomatopeias de acordo com o que a professora está falando (texto em **negrito**). Este momento teve a duração de 14min 2secs.

P: a história que eu vou contar é a do patinho feio (+) era uma vez uma mamãe pata que colocou muitos ovinhos e (+) ((procura na caixa a imagem da mamãe pata com os ovinhos)) / vamos ver a mamãe pata” olha a mamãe pata com os seus ovinhos ((mostra a imagem encontrada))

Larissa: **pata**

Fabiana: **ovinhos**

P: e ela estava todos os dias lá em cima dos ovinhos ((enquanto ainda segura a imagem)) / e um certo dia os ovinhos começaram a quebrar ((procura a próxima imagem – os patinhos nascendo))

Larissa: **ploc ploc ploc**

P: começou a quebrar os ovinhos e começou a nascer os patinhos ((mostra a imagem dos patinhos nascendo))

Larissa: ouuu que gracinha

Fabiana: ouuu

Victor: tia, e esse” ((aponta para um dos ovinhos da imagem, o que não tinha quebrado))

P: só que teve um ovinho que ele não quis quebrar (+) aí a mamãe começou a ficar preocupada né porque o ovinho não queria quebrar’ e de repente o ovinho quebrou (+) e quem saiu de dentro do ovinho”

Lucas: o patinho feio

P: *um patinho diferente dos outros num foi”* e a mamãe pata adorava passear lá no lago’ e ela foi lá pro lago passear (+) ((mostra a figura dos patinhos passeando com a mãe no lago)) *e o outro patinho que era diferente né’ o patinho feio’* ele ficou só olhando olha a mamãe com os patinhos lá’ e eles nem ligaram pra ele (+) e ele começou a ficar”

Alunos: triste

P: triste

Guilherme: **buá:** ((enquanto faz gestos como se estivesse chorando))

P: aí' o que foi que aconteceu" ((mostra a figura dos patinhos rindo do patinho feio)) os irmãos dele começaram a rir dele

Larissa: **hahaha** ((sorrindo alto e apontando para o patinho))

Alunos: **hahaha**

P: a rir a rir e ele começou a ficar triste ((faz cara de choro)) / muito triste

Alunos: **buá::** ((fazem gestos como se estivessem chorando))

P: e olha o que aconteceu' o patinho foi embora muito triste gente (+) olha como ele estava triste ((mostra a figura do patinho feio chorando))

Victor: cadê tia"

P: tá vendo como ele estava triste / e ele foi embora (+) pegou suas coisas e olha foi embora' pegou suas roupas / colocou as coisas e olha foi embora ((enquanto mostra a imagem do patinho saindo da casa))

Larissa: pra onde"

P: e olha o que aconteceu' ele foi lá pro lago e encontrou ((mostra a imagem de um cisne)) *isso é um pato*"

Alunos: NÃO

P: é um cisne / e ele notou que era parecido com ele / e ele foi lá pra perto dela né porque ela parecia com ele / e ela olha chamou ele e disse que ele podia fazer parte da família dela ((mostra a imagem do patinho feio junto do cisne)) / e o patinho feio, *que não era um patinho, era um cisne, ele foi pra junto da família dele'* olha só ((mostra a imagem dele nadando no lago junto dos cisnes))

Fabiana: é um cisne

Victor: oxe tia é outro olha' e a família dele"

P: agora deixa tia fazer uma pergunta ((guarda as figuras na caixa))

Larissa: tia' era um cisne"

Podemos observar que a professora não destaca aspectos como as características literárias da história contada, mas, enfoca o título antes de iniciar a contação. Além do mais, ela não conta a história como se encontra no livro. Apesar de ter se baseado nele para a contação, ela retira alguns elementos da história (a parte da floresta e a da casa de uma senhora), focando na relação do patinho feio com a família de patinhos, e no seu encontro com os cisnes. Isto pode ter sido em parte decorrente de que ela não utiliza o livro no momento da contação e, sim, o relato da história a partir das figuras em palitos de picolé.

Embora, as figuras sejam elementos importantes para esse momento e favoreçam a compreensão da história, a leitura da história do livro também é importante para sua iniciação na cultura escrita. Ademais, os textos se realizam em algum gênero particular, e têm maneiras específicas de serem entendidos de acordo com o gênero em questão, o que condiciona a leitura e a compreensão que se tem (Marcuschi, 2008).

Durante a contação, ela emprega um tom de voz suave e pausado, chama a atenção das crianças para as figuras, utiliza expressões faciais (expressão de tristeza quando o patinho feio estava triste) e realiza algumas perguntas. As crianças mostram-se atentas e participativas, bastante interessadas nas figuras.

Algumas perguntas se destacam como sendo ampliadoras da produção de sentidos pelas crianças (texto em *itálico*). Quando a professora pergunta “e quem saiu de dentro do ovinho” e Lucas responde que foi o patinho feio, a professora amplia esse sentido, afirmando em forma de pergunta que na verdade ele era apenas diferente dos outros (“*um patinho diferente dos outros num foi*”).

Em seguida, ela mostra a imagem da família de cisnes e, antes de dizer que era um cisne, pergunta para as crianças se era um pato, como forma deles compararem os animais, só assim, ela afirma que o patinho feio na verdade era um cisne. Isto mostra ter sido um sentido que foi ampliado/modificado quando Fabiana e Larissa concordam com ela, afirmando o patinho feio

como sendo um cisne (texto sublinhado), indo além do que pode ser identificado de forma explícita na história.

Prosseguindo, a professora realiza algumas perguntas e, em seguida, solicita que uma das crianças, Fabiana, relate o que entendeu sobre a história. As crianças respondem geralmente em coro, com exceção de algumas (Victor, Larissa, Fernanda, Fabiana e Lucas), que respondem de forma individual, embora pouquíssimas vezes.

P: como foi o nome da história”

Alunos: o patinho feio

P: *vocês acham que o que os irmãos dele tavam fazendo rindo dele era legal”*

Alunos: NÃO

P: *ele era feio”*

Alunos: NÃO

Victor: era

Larissa: era

P: ele era o quê”

Alunos: bonito

P: bonito / *ele era apenas diferente dos outros*

Alunos: ERA

Larissa: diferente

P: *depois ele descobriu que ele era o quê”*

Alunos: um cisne

P: *um cisne:: ele não era um patinho’ por isso que ele era diferente dos outros num é”*

Alunos: É::

P: e quando os amiguinhos dele começaram a rir dele’ ele ficou como”

Alunos: triste

Larissa: chorando

Alunos: chorando

P: e quando ele encontrou a família de cisnes' ele ficou como''

Alunos: ficou feliz

P: *muito bem ficou feliz porque agora ele tinha encontrado a sua família não foi''*

Alunos: foi::

Fabiana: família

P: agora alguém quer falar sobre a história''

Alunos: eu:::

P: Fernanda vai falar, fala aí Fernanda

Fernanda: o patinho feio (+)

P: o que foi que o patinho feio fez''

Fernanda: ficou triste

P: *e porque ele ficou triste''*

Fernanda: porque os irmãos dele tavam rindo dele

P: tavam rindo dele e ele ficou triste

Larissa: rindo dele

Lucas: triste

Victor: tavam fazendo assim hahaha

P: *e a gente pode rir das pessoas''*

Alunos: não:::

P: *quando as pessoas são diferentes uma da outra a gente não pode rir''*

Alunos: não:::

P: não pode né

Fabiana: **tia::: quando eu tava na casa da minha tia' a minha prima riu de mim' aí minha tia disse que não podia**

P: *a gente não pode rir do outro porque a gente é diferente do outro' não é verdade"*

Alunos: **É:::**

P: *ninguém é igual' cada um é diferente do outro*

Alunos: **É:::**

P: agora vamos levantar devagarzinho e vamos para a sala

Nesse momento, a professora continua utilizando perguntas que promovem a ampliação/mudança de sentidos (texto em itálico), enfocando o aspecto destacado anteriormente de que o patinho feio era na verdade um cisne e destacando nesse momento que ele não era feio, mas que era apenas diferente dos outros, já que era um cisne e não um patinho. O que, inicialmente, Victor e Larissa discordam, afirmando que ele era feio, mas, depois, todas as crianças concordam em coro, apropriando-se do discurso da professora, afirmando que ele é bonito e, Larissa, concorda com a professora afirmando que ele é diferente. Esses sentidos ampliados constituem as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, aspectos destacados por Marcuschi (1996) como importantes de serem destacadas pelo professor.

Em seguida, a professora levanta a questão sobre o patinho ter ficado triste pelos amigos estarem rindo dele e amplia sentidos trazendo essa questão para o contexto das crianças, destacando o respeito pelo outro, que foi o motivo dessa história ter sido escolhida para a roda de leitura nesse momento, afirmando que "*a gente não pode rir do outro porque a gente é diferente do outro*" e "*ninguém é igual' cada um é diferente do outro*", o que as crianças concordam respondendo em coro "**É**". Inclusive, Fabiana traz uma situação dentro de sua família, assim como na história do patinho feio, em que isso aconteceu (texto em negrito),

completando o discurso da professora, trazendo um aspecto importante para a compreensão que é a expansão da história para o mundo vivido.

Embora a professora tenha trabalhado estes aspectos centrais da história, o objetivo para o qual ela foi escolhida, destacar o respeito pelo outro, parte de uma utilização moralizante do texto literário, e a história foi abordada apenas como ilustração para a lição de moral que ela desejava enfatizar, o que se percebe pelo diálogo da professora direcionado à construção do sentido de respeito.

5.2.2.2 Momento 2: Reconto da história

As crianças sentam-se em círculo e a professora entrega o livro com a história do patinho feio para Ana, para que ela conte para os colegas. Em seguida, ela pede que as crianças façam silêncio e que Ana comece a contar a história, o que ela faz a partir da leitura das imagens do livro e da compreensão do momento anterior de roda de leitura. Neste momento, apenas o livro é utilizado, ao invés dos palitos de picolé. Esta situação teve a duração de 14min 45secs.

Ana: o patinho feio (+) ((mostra a primeira ilustração do livro para as crianças, depois fica olhando para ela))

P: pode começar Ana

Ana: era uma vez uma mamãe patinha' nasceu um ovinho primeiro depois outro' / **o outro não queria se quebrar porque era o cisne** (+) aí a mamãe ficou triste porque o outro ovo não queria se quebrar (++++)

Larissa: **o que a mamãe fez**”

Lucas: **não era a mamãe dele**

Ana: aí eles tavam nadando ((mostra a imagem para as crianças)) / o outro patinho feio não quis / aí a mamãe disse esse não é meu filho cadê meu outro filho” / tava atrás do patinho feio / aí

o bebê tava olhando pra mamãe / **aí a mamãe disse esse não é meu filho’ porque ele não é meu filho’’ daquela vez o ovo não quebrou / ele é um cisne’** cada um da sua família mora com sua família ((mostra a imagem para as crianças)) / aí os outros tavam rindo dele e ele tava triste (+) eles diziam nossa que patinho horrível haha’ tavam rindo dele

Victor: os outros patos

Ana: aí ele tava triste e dormiu

Lucas: **tia é um cisne né’’**

Larissa: **é um cisne’ não é um pato**

Ana: **aí ele foi embora e achou a família dele** / aí encontrou a mãe a irmã’ aqui tem outro irmão / aí o irmão perguntou você quer brincar com a gente’’ e ele disse obrigada quero ficar com a minha família / aí ele ficou com a família dele / ele disse minha mãe é essa daqui / **a mãe disse tenho outro cisne’ olha que cisne bonito’ ele é igual a mim** / o irmão dele disse ele é nosso irmão mamãe / e eles ficaram felizes para sempre com a família ((mostra a última imagem da história – a família de cisnes nadando no lago))

Assim como a professora fez na situação de leitura, Ana não discorre sobre algumas partes da história (a floresta e a casa), pulando as páginas que continham essas partes e contando a história de acordo com a sequência de eventos utilizada anteriormente pela professora. Ela se apropria do discurso da professora e focaliza o fato do patinho feio ser na verdade um cisne, que os outros patinhos riam dele por ele ser diferente e dele ter encontrado sua família e descoberto que era um cisne.

Além do mais, houve uma ampliação de sentidos, tendo em vista que Ana completou o que havia sido contado pela professora, afirmando que o outro ovo (o do patinho feio) não queria quebrar por ser o de um cisne, enquanto que os outros (os da família de patinhos) já tinham quebrado. Nesse momento, Ana diz que a mãe ficou triste por o ovo não ter quebrado e

Lucas traz uma ampliação/mudança de sentidos afirmando que não era mãe dele, mostrando também ter compreendido que ele era na verdade um cisne. Em seguida, Ana direciona o que está falando para o fato dele não ser o filho dela, apropriando-se do discurso de Lucas. Posteriormente, ele pergunta à professora se é um cisne e Larissa responde que sim.

Ana também faz uma ampliação/mudança de sentidos ao afirmar que a mãe verdadeira do patinho feio, o qual ela se refere como cisne, disse que ele era bonito, possivelmente por ser igual à família, em contraste com ele ser chamado de feio pela família falsa por ser diferente dela. O aspecto de ser bonito também foi destacado pela professora na situação de roda anterior, mas não com relação a algo que a família verdadeira percebeu. Dando continuidade, a professora realiza algumas perguntas e pede a Larissa que fale acerca do que entendeu.

P: qual o nome da história”

Alunos: o patinho feio

P: *mas ele era feio”*

Alunos: não

P: *ele era diferente*

Victor: **ele era um cisne**

Larissa: **ele era bonito**

P: *vocês acham que era legal quando os patinhos ficavam rindo dele”*

Alunos: não

Lucas: é feio

P: *a gente pode rir das pessoas quando elas são diferentes”*

Alunos: não:::

P: *o patinho feio ele não era feio ele era diferente / ele não era um patinho ele era um cisne (+ +) e quando ele encontrou o outro cisne ele ficou feliz”*

Alunos: ficou

P: porque ele descobriu que ele não era o que”

Alunos: um pato

Lucas: era um cisne

P: agora Larissa diga aí o que você entendeu da história

Fabiana: eu quero tiaaa

P: depois você fala / fala Larissa pode falar

Larissa: o ovinho se quebrou / não queria quebrar mas quebrou / aí os irmãos ficaram rindo / **só que ele não era o filho dela** / aí depois ele encontrou a família dele e fim

P: muito bem palmas para Larissa ((as crianças batem palmas)) / agora vamos para a sala

A professora destaca em suas intervenções os aspectos centrais da história que haviam sido percorridos anteriormente: o fato do patinho não ser feio, mas ser um cisne e ser considerado feio por ser diferente, que não era certo quando os outros patinhos ficavam rindo dele e que, da mesma forma, levando para o contexto das crianças, não se pode rir do outro quando ele é diferente.

Para isso, ela inicia perguntando às crianças o título da história e quando elas respondem dizendo “o patinho feio”, ela questiona se ele é feio mesmo. As crianças respondem negativamente e ela afirma que ele é diferente, no final esclarece que “*o patinho feio ele não era feio ele era diferente / ele não era um patinho ele era um cisne*” e pergunta “*a gente pode rir das pessoas quando elas são diferentes*”. Porém, apesar dela ter utilizado o livro literário neste segundo momento, as características específicas do gênero em questão não foram abordadas.

Com relação às crianças, nos momentos de posicionamento responsivo, quando a professora afirma que o patinho era diferente, Victor afirma que ele era um cisne e Larissa se

posiciona dizendo que ele era bonito, aspectos ressaltados anteriormente por Ana no reconto da história e apropriados por eles. Além disso, quando a professora pede para Larissa falar sobre o que entendeu, ela afirma que o patinho feio não era filho da “mamãe pata” e que depois ele encontrou a família dele, o que também esteve presente no reconto por Ana.

Desse modo, foi possível perceber que a professora utilizou perguntas que geraram ampliação/mudança de sentidos do texto pelas crianças, as quais se apropriaram de seu discurso, concordaram e complementaram o que foi dito durante a contação e o reconto da história. O que favoreceu o engajamento das crianças na busca pela compreensão e gerou discussões.

5.2.3 Situação de leitura 3: Cachinhos Dourados e os Três Ursos

Quadro 3. História “Cachinhos Dourados”

Título: Cachinhos Dourados e os Três Ursos

Série: Clássicos de Sempre

Editora: Brasileitura

Ilustrações: Belli Studio

Texto: Roberto Belli

Era uma vez três ursos. Papai urso era grandão.

Mamãe ursa era um pouco menor

e o bebê urso era bem pequenininho.

Papai urso tinha uma tigela de

mingau grandona. A tigela da mamãe ursa era

um pouco menor e o bebê urso tinha uma tigelinha.

Mamãe ursa encheu as tigelas com mingau

quente. Foram dar uma volta enquanto o mingau

esfriava. Então, cachinhos dourados chegou e,

não vendo ninguém na casa, entrou.

Vendo o mingau, cachinhos dourados

provou da tigela do papai urso.

Estava muito quente.

Aí, provou do mingau da tigela da

mamãe ursa, estava muito frio. Depois,

provou da tigela do bebê urso. Hum!

Estava uma delícia. Comeu tudo!

Cachinhos Dourados

foi sentar na cadeira do papai urso. Era muito alta. Depois, sentou na cadeira da mamãe ursa. Era muito larga. Então, jogou-se na cadeira do bebê urso, que se quebrou toda.

Cachinhos Dourados ficou com sono e foi deitar-se na cama do papai urso. Era muito dura. Depois, deitou-se na cama da mamãe ursa. Achou macia demais. Então, deitou-se na cama do bebê urso. Achou-a muito aconchegante. Aí, ela adormeceu.

Os três ursos voltaram com fome.

- Alguém comeu do meu mingau! – Rosnou o papai urso.
- Alguém comeu do meu mingau! – Falou a mamãe ursa.
- Alguém comeu do meu mingau! – Disse o bebê urso, e completou:
- E comeu tudo!

Os três ursos viram que tudo estava fora de ordem.

- Alguém sentou na minha cadeira!
- Rosnou o papai urso.
- Alguém sentou na minha cadeira!
- Reparou a mamãe ursa.
- Alguém sentou na minha cadeira!
- Disse o bebê urso, e completou:
- E está toda quebrada!

No quarto, papai urso rosou: - Alguém deitou-se aqui! E a mamãe ursa falou:

- Alguém deitou-se aqui! E o bebê urso disse:
 - Alguém deitou-se aqui e ainda está deitada!
- de repente, Cachinhos Dourados acordou e viu os três ursos à sua frente. Ficou tão assustada, que saiu correndo para casa. Nunca mais Cachinhos Dourados entrou na casa de outras pessoas sem avisar.

5.2.3.1 Momento 1: Contação da história

As crianças e a professora estão sentadas em círculo. A professora segura o livro com a história que será contada. As crianças olham para o livro e começam a dizer “cachinhos dourados”. A professora pede que façam silêncio e começa a contar a história com uma voz pausada e suave, atribuindo tons de voz diferentes para os personagens de acordo com suas características. Este momento teve a duração de 14min 41secs.

P: posso começar” olha (+) ((mostra a capa do livro para as crianças)) / o nome da história é (+++)

Victor: cachinhos dourados

P: cachinhos dourados e os três ursos

Alunos: cachinhos dourados e os três ursos

Lucas: **e os TRÊS URSOS** ((olha para Victor))

Victor: urso:::::s uhhhh ((utiliza uma voz bem grave))

P: era uma vez três ursos ((*levanta três dedos indicando essa quantidade*))

Victor: urso:::::s

Larissa: três ursos ((*levanta três dedos indicando essa quantidade*))

P: o papai urso era bem grandão ((*levanta o braço e se estica para cima*)) / a mamãe urso era um pouco menor ((*levanta o braço na altura da cabeça*)) / e o bebê urso era bem pequenininho ((*levanta a mão na altura do chão*)) / olha ((mostra a imagem da família de ursos para as crianças))

Larissa: bem pequenininho

Fernanda: era assim olha ((quase encosta a mão na altura do chão))

Lucas: que tamanho que ele tá”

P: a mamãe urso e o bebê urso foram passear lá na floresta

Victor: aonde”

P: mas antes da mamãe sair’ ela fez um mingau bem gostoso e colocou na mesa pra esfriar porque estava muito quente / e de repente (+++) entrou uma pessoa na casa deles

Alunos: cachinhos DOURADOS

P: cachinhos dourados entrou na casa dos três ursos / quando chegou lá olha o que ela fez ((mostra a imagem para as crianças))

Alunos: comeu:::

P: ela pegou o mingau e comeu todo o mingau / ela foi lá pegou a comida do papai urso e comeu:: ((*gesticula como se estivesse jogando algo na boca e mastigando*)) / pegou a comida da mamãe urso e comeu ((*repete o mesmo gesto*)) / foi lá no do bebê (+)

Larissa: e o pequeno”

P: que era bem pequenininha a vasilha e também comeu ((*gesticula como se estivesse jogando algo na boca*)) / depois que ela comeu’ ela ficou olha ((*gesticula como se estivesse se espreguiçando e bocejando*)) (+) com muito sono / e ela foi lá pro quarto deles ((mostra a imagem para as crianças)) / deitou na cama do bebê urso e achou a cama muito pequenininha

Larissa: pequeninha

P: foi pra cama da mamãe / achou a cama muito dura / ai essa cama é muito dura ((*gesticula como se estivesse tremendo*))

Victor: ai:::

P: e foi pra cama do papai urso

Victor: **aqui tia ela na cama do papai urso** ((aponta para a imagem do livro))

P: e olha foi pra cama do papai urso e agarrou no sono ((mostra a imagem do livro para Victor e para as crianças)) (+++) de repente chegou o papai urso a mamãe urso e (+)

Lucas: **o bebê urso**

P: e o bebê urso / e o papai urso disse assim' comeram meu mingau ((*utiliza uma voz grossa*)) / e a mamãe urso disse assim' comeram meu mingau também ((*utiliza uma voz fina*)) / e o bebê urso começou a chorar' *uen uen* comeram meu mingau mamãe comeram meu mingau / e ele ficou muito triste

Victor: cadê tia''

Alunos: eu quero ver' cadê''

P: olha ele chorando ((mostra a imagem do livro))

Victor: uennn uennn

Larissa: uennn uennn uennn

Alunos: uennn uennn uennn uennn

Larissa: o bebê urso

P: e vindo do quarto eles escutaram uma pessoa ((*faz um barulho como se estivesse roncando*)) / uma pessoa roncando / tem um monstro na nossa CASA

Larissa: ai:::

P: o papai urso brabo' grandão que ele era disse assim' pois vamos procurar o monstro ((*balança os braços como se estivesse andando*)) / quando chegaram no quarto *quem estava dormindo*''

Alunos: cachinhos dourados

P: cachinhos dourados tava *dor* (++)

Alunos: **MINDO**

P: tava dormindo / e quando ela viu o papai urso a mamãe urso e o bebê urso olhando pra ela / ela abriu o olho e tavam os três olhando pra ela / e ela saiu correndo pela floresta muito muito rápido ((*balança os braços em movimento rápido*))

Victor: ela corre ela corre

P: e nunca mais o papai urso a mamãe urso

Larissa: **e o bebê**

P: e o bebê urso viram mais a cachinhos dourados / agora deixa a tia fazer uma pergunta

É possível perceber que a professora faz uso de algumas estratégias durante o momento de leitura em roda que favorecem a participação das crianças e seu engajamento na situação (textos destacados em *itálico*). Ela modifica o tom de voz de acordo com as características dos personagens (mamãe urso, papai urso e bebê urso), utiliza vários gestos para o que está lendo, utiliza uma onomatopeia para o choro do bebê “uen uen”, sugere que as crianças completem palavras “dor...”, faz perguntas e mostra algumas imagens do livro para elas.

As crianças interagem constantemente entre si e com a professora, respondendo ao que foi perguntado por ela, complementando o que foi dito pelo outro (texto em **negrito**), repetindo alguma ação da professora ou algo que ela falou (texto sublinhado), e pedindo para ver as imagens do livro “eu quero ver’ cadê”.

A professora conta a história de forma diferente do que está no livro. Ela retira algumas partes, como a parte em que cachinhos dourados sentou-se nas cadeiras dos ursos e a parte que menciona como estava o mingau dos três ursos. Ela também modifica as características das camas dos ursos e a cama na qual cachinhos dourados dormiu “e olha foi pra cama do papai urso e agarrou no sono”, enquanto na história original foi na cama do bebê urso, de acordo com o que aparece no texto escrito. Ela, inclusive, utiliza em alguns momentos uma linguagem mais coloquial: “o papai urso brabo’ grandão”, “ela abriu o olho e tavam os três olhando pra ela”, e acrescenta informações, como, o mingau ser gostoso e os ursos terem pensado que havia um monstro na casa. O que mostra que ela não está contando a história na medida em que lê, mas que lê apenas algumas partes durante este momento. Isto é positivo por permitir a comunicação visual e a utilização de gestos durante a contação, como indica Bajard (2007), embora, por outro

lado, aspectos importantes como a familiarização das crianças com a linguagem escrita e com as convenções linguísticas não sejam contemplados (Brandão & Rosa, 2010).

Dando continuidade à contação da história, a professora realiza algumas perguntas para as crianças que geram ampliação/mudança dos sentidos produzidos na roda de leitura, como disposto a seguir (texto em itálico).

P: *será que foi legal o que cachinhos dourados fez*”

Alunos: NÃO

P: *foi certo*”

Alunos: NÃO::

P: *a gente pode entrar na casa das pessoas sem as pessoas tá em casa*”

Alunos: NÃO:::

P: *a gente pode comer a comida das pessoas sem as pessoas permitirem*”

Alunos: NÃO

P: *não não pode / e deitar na cama das pessoas*”

Alunos: NÃO

P: *não né / pra gente entrar na casa das pessoas a gente que pedir o que*”

Victor: **posso entrar**”

Larissa: **com licença**

P: *com licença / e a pessoa tem que deixar a gente entrar na casa / e o que cachinhos dourados fez não foi legal / ela não tinha autorização pra entrar na casa deles / e ela tava sozinha sem a mamãe dela / não é verdade*”

Fernanda: é

P: *e quantos ursinhos tinha na história*”

Larissa: três

P: isso mesmo três / qual era o nome da história”

Alunos: cachinhos dourados e os três ursos

Apesar de a professora ter utilizado inicialmente perguntas que expandiram os sentidos, por focar a aplicação da história em situações mais próximas do cotidiano das crianças, elas responderam sempre em coro e não complementaram ou se posicionaram em relação ao discurso do outro, apenas Victor e Larissa responderam uma destas perguntas de forma individual (texto em negrito). Fernanda concordou com a professora quando ela afirmou que o que cachinhos dourados fez não foi legal e Larissa respondeu uma pergunta dela dizendo que tinham três ursos na história.

Porém, também se percebe que os tipos de questões utilizadas não exploram a história que de fato está no livro ou os significados do texto. A história é utilizada mais uma vez com uma função moralizante e pedagogizante, isto é, como forma dos conteúdos de sala serem trabalhados, neste caso, o tema do respeito. O que pode ter se distanciado do propósito do texto e das intenções do autor.

Para Vigotski (1926/2003), supor que a obra de arte tem um efeito indiretamente moral e utilizar o livro como ilustração deste, faz com que se perca de vista a obra em sua dimensão artística, de modo que as habilidades estéticas não são construídas. Pode-se observar exatamente esta questão no exemplo acima, quando o texto foi utilizado apenas como ilustração de uma lição edificante. Acerca disso, de acordo com Neitzel e Neitzel (2009), é importante que o livro literário seja utilizado com uma função diferente da pedagógica, sendo percebido enquanto um elemento a ser apreciado numa atitude contemplativa e numa relação estética.

5.2.3.2 Momento 2: Reconto da história

As crianças e a professora estão sentadas em círculo. A professora pede que elas façam silêncio, entrega o livro de história para Victor e pede que ele comece a contá-la. Ele conta a história a partir da leitura das imagens do livro e da compreensão da contação realizada anteriormente pela professora. Posteriormente, a professora realiza algumas perguntas para as crianças. Este momento teve a duração de 14min 11secs.

P: vamos escutar Victor começar a história

Alunos: VAMOS

P: pode começar

Victor: cachinhos dourados / era uma vez cachinhos dourados / quando cachinhos dourados estava andando ela achou uma casa bem grande ((mostra a imagem para as crianças))

Fernanda: **que feio a casa**

Lucas: **não é não**

Victor: depois quando ela chegou na casa ela comeu o mingau da **mamãe urso** do bebê urso e do papai urso

Guilherme: **da mamãe ursa**

Victor: **da mamãe urso**

P: *mostra a foto do que ela comeu*

Victor: olha ((mostra a imagem do livro para as crianças)) / e depois ela foi pra cama do bebê urso achou muito pequena / depois da mamãe urso achou muito dura / depois (++)

Lucas: **aqui' do papai** ((aponta para a imagem da cama maior))

Victor: **depois do papai urso**

Lucas: **que era mais grande**

Larissa: **o bebê não dorme na cama grande**

Fernanda: **é na pequeninha / a mamãe dorme numa cama pequena também tia**”

Victor: **olha aqui o tamanho da que a mamãe é ó** ((mostra a imagem com as camas))

Larissa: **a mamãe é desse tamanho** ((estica o braço para cima))

Lucas: **na pequena é o bebê**

P: *a mamãe é maior e dorme na maior / o bebê é pequeninho tem que ser pequena / só que eles chegaram / vai Victor*

Victor: de repente eles chegaram e viu tudo vazio

P: o que era que tava vazio”

Larissa: **a comida**

Fernanda: **o mingau**

Victor: **o prato de mingau**

P: **o prato de mingau tava todo vazio**

Victor: aí quando chegaram perto dela

Lucas: **ela correu**

Victor: **ela correu**

Lucas: e agora o urso

P: ela correu pra onde”

Victor: ela correu pra mamãe / depois cachinhos dourados tava’ tava aonde em”

P: *na floresta’ olha as árvores* ((aponta para a imagem do livro))

Victor: **tava na floresta**

Larissa: tem muita árvore na floresta

Victor: tava na floresta e fim ((mostra a imagem para as crianças))

P: muito bem / vamos bater palmas pra Victor ((as crianças batem palmas))

Nessa parte, a professora intervém poucas vezes, apenas dirigindo a situação de reconto, indicando seu início, pedindo para Victor mostrar a imagem para as crianças e pedindo para ele completar algumas informações que estavam faltando na história: “o que era que tava vazio”, “ela correu pra onde”. Em seguida, ela faz um resumo do que foi levantado por eles acerca do tamanho da cama dos ursos, durante o reconto, concordando que “*a mamãe é maior e dorme na maior / o bebê é pequenininho tem que ser pequena*”, e responde de forma direta ao questionamento de Victor acerca de para onde cachinhos dourados foi ao afirmar “*na floresta’ olha as árvores*”, relacionando escrita e imagem no processo de leitura ao apontar para as árvores. O que Victor concorda ao dizer “tava na floresta” e Larissa completa “tem muita árvore na floresta”.

Durante o reconto realizado por Victor, os alunos Fernanda, Lucas, Larissa e Guilherme interagem frequentemente (partes destacadas em negrito), posicionando-se responsivamente, isto é, apropriando-se do discurso do outro, complementando, concordando e discordando. Logo no início, Fernanda afirma que a casa é feia e Lucas discorda dizendo que não é.

Em seguida, Lucas discorda do termo “mamãe urso” utilizado por Victor, afirmando ser “mamãe ursa” e Victor discorda dele dizendo “mamãe urso”, termo este que havia sido utilizado pela professora durante o momento anterior de contação. Depois, quando Victor menciona a cama da mamãe urso e do bebê urso, e demora para dizer de quem é a próxima cama, Lucas complementa dizendo que é a cama do papai urso, aponta para a imagem da cama maior e afirma ser a cama maior, e Victor concorda com ele repetindo “depois do papai urso”.

Neste momento, as crianças (Victor, Lucas, Larissa e Fernanda) começam a dialogar sobre o tamanho das três camas. Lucas afirma que a cama do “papai urso” era a “mais grande”, Larissa concorda falando que “o bebê não dorme na cama grande”, o que Fernanda completa ao dizer que “é na pequenininha” e pergunta à professora se “a mamãe dorme numa cama pequena também”. Victor responde essa pergunta mostrando para ela a imagem da cama da

“mamãe urso” no livro, Larissa completa a resposta dele se esticando para cima e dizendo que aquele era o tamanho da “mamãe urso”, e Lucas completa também afirmando que “na pequena é o bebê”.

Nesta situação de interação, as crianças ampliam sentidos relacionados ao tamanho dos ursos de acordo com o personagem (mãe, pai e bebê), relacionando o tamanho deles com a proporção da cama. Seria um momento rico para interação da professora, no sentido de explorar esses importantes conceitos e relações trazidos pela história, podendo tratar a possível ideia do autor ao falar sobre essas questões e os significados que perpassam a história. Porém, ela apenas aceita a conclusão a que as crianças chegaram, como relatado acima, e não parece haver uma noção sobre a importância da intervenção nesta situação por parte da professora.

Podemos perceber que Victor conta a história seguindo a ordem que a professora utilizou no momento anterior. Ele também retira do reconto as partes que ela não falou, isto é, as cadeiras dos ursos e as características do mingau dos pratos dos ursos, apesar de ter essas imagens no livro, e acrescenta a parte de que quando os ursos chegaram, cachinhos dourados correu para a mãe dela, o que a professora não tinha dito na contação e parece ser algo que ele constrói a partir de suas vivências, mas que se modifica quando a professora afirma que ela estava na floresta e aponta para a imagem do livro. Ele também mostra as imagens do livro para as crianças durante o reconto, assim como a professora fez. Nos momentos em que ele não mostra, ela lembra isso a ele. Dando continuidade a esse segundo momento, a professora faz algumas perguntas para as crianças.

P: olha só' como era o nome da história”

Alunos: cachinhos dourados

P: cachinhos dourados / e o que foi que cachinhos dourados encontrou lá na floresta”

Alunos: uma casa

P: uma casa / *mas essa casa era dela*”

Alunos: não:::

P: era do pai dela”

Alunos: não:::

P: era da mãe dela”

Alunos: não:::

P: *era de alguém da família dela*”

Alunos: não:::

P: era de quem essa casa”

Larissa: **dos ursos**

Alunos: **dos ursos**

P: dos três ursos / *e ela fez o que quando entrou na casa*”

Larissa: **comeu a papa**

Alunos: **comeu a papa**

Lucas: **é mingau**

P: de quem”

Larissa: **o mingau** / da mamãe urso do bebê urso do papai urso

P: *é porque a papa é quase a mesma coisa de mingau né / e ela comeu os três / o do papai o da mamãe e o do bebê / e o que aconteceu aqui*” ((mostra a imagem da personagem deitada na cama))

Larissa: ela deitou na cama do bebê urso e a cama quebrou

P: *e porque quebrou*”

Lucas: porque a cama era pequena / era a do bebê

Larissa: tem que prender essa menina

P: e depois ela fez o que”

Fernanda: ela deitou na cama da mamãe e achou dura

Guilherme: tem a do papai

Fernanda: deitou na do papai

P: aí ela foi fazer o que?

Guilherme: dormir

P: ela dormiu / e quando a família urso chegou em casa (+++)

Victor: ela correu

Larissa: **ela correu pra mamãe dela**

Fernanda: ela correu porque comeu a papa todinha

P: e ela correu pra onde?

Alunos: **pra mamãe dela**

P: *mas será que ela contou pra mamãe dela que fez isso tudinho*”

Alunos: não

P: porque isso que ela fez não foi (++)

Larissa: **certo**

P: *ela entrou na casa que não era dela comeu a papa que não era dela deitou na cama que não era dela*’

Larissa: nada era dela

P: muito bem / agora vamos fazer a filinha

Dessa forma, é possível perceber que a professora utiliza perguntas de forma que as crianças reflitam sobre as ações da personagem cachinhos dourados (entrar numa casa desconhecida, comer a comida dos ursos e deitar na cama deles, tudo sem permissão), a partir das seguintes questões: “mas a casa era dela”, “era de alguém da família dela”, “e ela fez o que quando entrou na casa”. No final da história, ela faz um resumo dos acontecimentos que são

centrais “ela entrou na casa que não era dela comeu a papa que não era dela deitou na cama que não era dela”, e se posiciona ao sugerir e depois confirmar que não foi certo, ao que Larissa concorda e completa, ampliando esse sentido, “nada era dela”. Aqui, também se percebe que as questões trazidas pela professora têm como objetivo pedagógico enfocar uma lição de moral, apesar de ter destacado os acontecimentos centrais trazidos pelo autor do livro.

As crianças respondem as perguntas feitas pela professora, geralmente, em coro, com exceção de Larissa, Lucas, Fernanda, Victor e Guilherme, que se adiantam para responder algumas vezes. As respostas deles que trazem ampliação/mudança de sentidos encontram-se sublinhadas e as partes de apropriação do discurso do outro em negrito.

Quando a professora pergunta de quem é a casa, Larissa responde que é “dos ursos” e as crianças da turma concordam repetindo o que ela falou. Em seguida, a professora pergunta o que cachinhos dourados fez na casa e Larissa responde que ela “comeu a papa”, ao que as crianças repetem o mesmo, mas Lucas discorda dizendo que “é mingau” e Larissa concorda com ele confirmando “é mingau”. Nesse momento, a professora intervém ampliando/mudando sentidos ao afirmar que “é porque a papa é quase a mesma coisa de mingau né”.

Posteriormente, percebe-se que Larissa modifica a história contada pela professora ao afirmar que cachinhos dourados quebrou a cama do bebê urso, o que não apareceu nas situações anteriores. Na história do livro, o que a personagem quebrava era a cadeira do bebê urso. A professora se apropria dessa fala como se fizesse parte da história, ampliando o sentido ao questionar “e porque quebrou”.

Quando a professora faz essa pergunta, Lucas responde de acordo com a conclusão chegada no momento do reconto “porque a cama era pequena / era a do bebê”, e Larissa se posiciona com relação à situação ocorrida na história, mostrando ter construído o sentido de que as ações de cachinhos dourados não foram corretas, ao afirmar que “tem que prender essa menina”. Esta afirmação está ligada à noção de punição para reparar os erros, relacionando o

acontecimento narrado aos discursos sociais e históricos, já que os sentidos atribuídos pelos diversos leitores têm relação com seus conhecimentos de mundo (Marcuschi, 1996). Em seguida, Guilherme afirma que a personagem dormiu na cama do papai urso, se apropriando da história da forma que foi contada pela professora, já que no texto original ela dormiu na cama do bebê urso.

Observa-se também que os alunos e a professora se apropriam do discurso trazido por Victor de que quando os ursos chegaram à casa, cachinhos dourados correu para a mãe dela, o que foi dito por Larissa e em seguida pelos alunos em coro, e esteve presente na pergunta da professora, “mas será que ela contou pra mamãe dela que fez isso tudinho”, como forma também de que eles ampliem os sentidos de que o que a personagem fez foi errado, o que foi focado por ela ao final desse momento.

Tendo em vista que o processo de compreensão é uma atividade de coautoria na qual os sentidos do texto também são completados pelo leitor, em relação com seus conhecimentos prévios (Marcuschi, 1996), e levando em consideração a atitude responsiva ativa do ouvinte, que também é locutor (Bakhtin, 1979/1997), entende-se o discurso trazido por Victor como uma complementação a partir do sentido construído de que o que a personagem fez foi errado e de seus conhecimentos de mundo (correr para a mãe em uma situação de perigo). Tomando a linguagem numa perspectiva dialógica, em que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro (Fiorin, 2008), os interlocutores se apropriam deste discurso, e a professora tenta ampliar esse sentido a partir da questão em que traz a mãe da personagem, com o foco mais uma vez na moral.

5.2.4 Situação de leitura 4: Cinderela

Quadro 4. História “Cinderela”

Título: Cinderela

Série: Disney Contos

Editora: Melhoramentos

Cinderela morava com a madrasta e as duas filhas, que exploravam os serviços da jovem. Ela trabalhava noite e dia, sem descanso.

Certo dia, Cinderela recebeu um convite para um baile no palácio, onde o príncipe iria escolher sua noiva. A festa, muito aguardada, seria memorável!

Cinderela ficou muito feliz, pois teria a chance de conhecer o jovem príncipe. Tinha ouvido dizer que ele era um belo rapaz. Seus amiguinhos lhe fizeram um lindo vestido, com fitas, rendas e flores.

Mas a madrasta e as invejosas filhas não queriam que Cinderela fosse ao baile, e destruíram o lindo vestido.

Ao ver a tristeza de Cinderela, a fada madrinha fez surgir, num passe de mágica, um vestido ainda mais belo, deixando Cinderela formosa como uma princesa.

Assim, ela poderia ir ao baile. Mas teria de regressar antes da meia-noite.

No baile, o príncipe se apaixonou por Cinderela. Os dois dançaram juntos a noite toda. Mas, ao ouvir as doze badaladas, ela fugiu em disparada, perdendo seu sapato de cristal na escadaria do palácio.

Um enviado do rei procurou a dona do sapatinho de cristal por todo o reino, até localizá-la.

O sapato coube direitinho no pé de Cinderela. A jovem que havia encantado o príncipe finalmente foi encontrada e levada ao palácio real.

E foi assim que Cinderela se tornou uma bela princesa e viveu muito feliz ao lado de seu querido príncipe encantado.

5.2.4.1 Momento 1: Contação da história

As crianças e a professora estão sentadas em círculo. A professora segura o livro com a história que será contada. As crianças estão em silêncio, olhando para a professora e esperando que ela comece o momento de contação. A professora inicia a história com um tom de voz pausado e suave. As crianças participam ativamente do momento da contação, repetindo palavras ditas pela professora e complementando o que está sendo contado, como pode ser observado abaixo. Este momento teve a duração de 12min 12secs.

P: olha' a história que eu vou contar hoje é a da cinderela ((mostra a capa do livro para as crianças)) / vamos ver o que vai acontecer com a cinderela"

Lucas: bora

Victor: vai perder o sapato

P: então vamos prestar atenção / era uma vez uma menina muito bonita e o nome dela era"

Alunos: cinderela

P: cinderela / a cinderela morava com sua madrasta e duas irmãs / que não gostava dela e colocava ela pra trabalhar / olha como ela trabalhava ((mostra a imagem para as crianças)) / *ela varria casa ela lavava prato ela lavava roupa e servia o café delas* / (+) certo dia lá estava a cinderela varrendo a casa e veio um moço na casa dela' ele trouxe um convite

Lucas: esse é o convite é" ((aponta para a imagem))

P: ((mostra a imagem para as crianças)) um convite para a festa / ia ter um baile no castelo e o príncipe ia escolher uma noiva pra casar / e a cinderela ficou muito feliz porque ela queria ir para o baile / *só que a madrasta como era muito ruim* disse assim(+)

Larissa: ela era muito mau

P: *you só vai se you arrumar a casa lavar os pratos lavar a roupa aí you vai / aí a cinderela passou o dia todo arrumando a casa e não teve tempo de escolher uma roupa / mas os amiguinhos dela fizeram um vestido pra ela / olha o vestido cor de rosa ((mostra a imagem do livro))*

Fabiana: era o rato era tia

Lucas: cadê cadê

P: olha aqui os amiguinhos dela

Victor: era um rato

P: só que quando a madrasta viu a madrasta e as irmãs dela ficaram com ciúme dela / aí ela pegou o vestido e rasgou todo

Larissa: rasgou tudo

Fabiana: ela chorou

Larissa: as irmãs são ruins

P: aí ela começou a chorar

Fabiana: e fechou a porta tia

P: e fechou a porta / *trancou ela no quarto e ela não conseguiu sair/* só que aí apareceu uma pessoa a fada madrinha dela

Larissa: é uma mulher

Fabiana: ela deu um vestido pra ela

P: aí quando a fada madrinha chegou ela tava assim buá:: buá:: chorando / e ela perguntou ' porque you tá chorando cinderela'

Larissa: por causa do vestido

P: *e ela disse assim ' eu queria ir para o baile mas a minha madrasta e as suas duas filhas rasgaram todo o meu vestido / a fada madrinha disse assim ' não tem problema / e fez esse lindo*

vestido para ela ((mostra a imagem do livro)) / e colocou sapatinhos de cristal e deu uma carruagem para ela ir / mas disse assim' quando der meia noite você vai ter que vim para casa porque a mágica só funciona até meia noite / depois de meia noite ela não funciona mais / e lá foi a cinderela para a festa

Larissa: muito bonita

P: e quando o príncipe viu a cinderela ele se apaixonou por ela porque ela tava muito bonita

Lucas: mas ela tinha que voltar meia noite

P: *e o príncipe não queria dançar com mais nenhuma pessoa lá / só com a cinderela / e ficou dançando a noite toda / de repente (++) o relógio bateu meia noite / din don din don ((barulho do relógio))*

Alunos: **din don din don din don din don**

P: a cinderela saiu correndo sem se despedir do príncipe / e o sapatinho dela ficou lá

Victor: caiu / assim né tia **tonnn** ((barulho do sapato caindo))

P: e o príncipe ficou triste / *a minha princesa que eu ia casar com ela foi embora* e deixou o sapatinho / no outro dia o empregado do príncipe foi procurar de quem era o sapato / e foi na casa de cada princesa colocar o sapatinho no pé / *quando chegou na casa da cinderela a madrasta dela não queria deixar colocar no pé dela não*

Larissa: mas tem que deixar

P: aí ele a viu / foi lá e colocou o sapato no pé da cinderela e olha o sapato deu no pé dela ((mostra a imagem))

Larissa: olha o sapato

Camila: bonita

P: aí o empregado pegou a cinderela levou lá para o castelo *e fizeram uma festa muito bonita*

Camila: e se casaram

P: e o príncipe se casou com a cinderela / e a cinderela foi morar lá::: no castelo' longe da madrasta / porque a madrasta era muito mau

Fabiana: e a casa dela era feia

P: a casa dela era feia

Victor: era cheia de poeira

P: agora vamos escutar o que a tia vai perguntar

Como estratégia para o engajamento das crianças durante a contação da história, a professora sugere que as crianças completem sentenças (“e o nome dela era”), mostra algumas imagens do livro, utiliza onomatopeias de acordo com o que está sendo narrado (“buá:: buá::”, “din don din don”) e usa um tom de voz diferente de acordo com o personagem (cinderela, uma voz mais suave; o príncipe, uma voz mais grave; a madrasta, uma voz mais grave; a fada madrinha, uma voz mais suave e fina). Ela utiliza alguns elementos estruturantes destes momentos que foram destacados por Bajard (2007), como sonoridade de acordo com os personagens e a história narrada, e alguns elementos do texto (ritmo, velocidade, pausas). Ela também oferece o acesso à obra completa pelas crianças ao expor o texto do livro e suas imagens.

Percebe-se que a professora modifica a história presente no livro em várias partes da contação (textos destacados em *itálico*), acrescentando informações ao texto, embora seguindo a ordem dos fatos apresentados e sem omitir as informações presentes. Ela resgata fragmentos do texto e o apresenta às crianças, o que, para Bajard (2007), envolve seu conhecimento prévio e sua leitura anterior.

As crianças se mostram bastante atentas à história durante todo o momento de contação, concordando com o que foi dito pela professora (“bora”, “ela era muito mau”, “rasgou tudo”, “din don din don din don din don”, “olha o sapato”), complementando com novas informações

(“vai perder o sapato”, “era um rato”, “ela chorou”, “as irmãs são ruins”, “e fechou a porta tia”, “é uma mulher”, “ela deu um vestido pra ela”, “por causa do vestido”, “muito bonita”, “mas ela tinha que voltar meia noite”, “caiu / assim né tia tonnn”, “mas tem que deixar”, “bonita”, “e se casaram”, “e a casa dela era feia”, “era cheia de poeira”), fazendo perguntas (“esse é o convite é”, “era o rato era tia”, “cadê cadê”), respondendo quando a professora pede que completem o que ela falou (“cinderela”).

Algumas intervenções realizadas pelas crianças mostram-se como ampliadoras e modificadoras de sentido (texto sublinhado). Quando Fabiana pergunta se o amigo da cinderela era o rato, ao observar a imagem de um rato no livro, após a professora dizer que os amigos da personagem cinderela fizeram um vestido para ela, sem mencionar quem seriam eles, ela amplia e modifica o sentido da identidade dos amigos da personagem. Ela faz isso a partir de sua leitura da imagem do livro de forma complementar ao texto escrito, facilitando o acesso completo à obra.

Em seguida, Fabiana, ao acrescentar que cinderela chorou quando a madrasta e as irmãs rasgaram seu vestido, enfoca a emoção da personagem devido a esta ação, atribuindo um sentido, assim como, também fez Larissa, em seguida, ao completar “as irmãs são ruins”. Posteriormente, Fabiana amplia e modifica o sentido de que devido à madrasta ser “muito mau”, o que foi dito pela professora, “a casa dela era feia”, o que não estava presente no texto escrito, nas imagens ou na contação realizada pela professora, o que mostra os sentidos negativos construídos pelos alunos relacionados à situação vivenciada pela personagem.

Em seguida, Victor completa o sentido da história, “era cheia de poeira”, talvez construído a partir do significado compartilhado acerca do nome de cinderela, que se refere às cinzas da chaminé, o que pode ter aparecido nas situações anteriores em que a história foi lida, embora isso não tenha sido abordado neste momento. De acordo com Marcuschi (2008), a compreensão é uma atividade de coautoria, pois os sentidos são parcialmente produzidos pelo

autor ou falante do texto e parcialmente completados pelo leitor ou ouvinte. Por isso diversas possibilidades de compreensão são permitidas, apesar de algumas serem incorretas ou impossíveis (Marcuschi, 1996). No caso descrito acima, os sentidos foram ampliados por Fernanda e Victor, tendo relação com a história contada e seus conhecimentos do contexto social.

Podemos perceber também que algumas vezes a professora segue com a narração da história, possivelmente, a partir da intervenção feita pelas crianças, ao complementar o que ela está falando com partes que não estavam presentes no texto escrito, apropriando-se do discurso delas. Como, por exemplo, quando Fabiana diz “ela chorou” e a professora, em seguida, afirma “aí ela começou a chorar”, ou quando Fabiana diz “e fechou a porta tia” e a professora continua “e fechou a porta”. Posteriormente, Larissa fala com relação à cinderela “muito bonita” e a professora prossegue com a contação “e quando o príncipe viu a cinderela ele se apaixonou por ela porque ela tava muito bonita”. Ao final da contação, Camila acrescenta ao que está sendo contado “e se casaram”, e a professora afirma logo em seguida: “e o príncipe se casou com a cinderela”. Assim, ela considera a multiplicidade de locutores presentes e suas falas. Após essa primeira parte, a professora realiza algumas perguntas sobre a história para as crianças.

P: como era o nome da história”

Alunos: cinderela

P: com quem a cinderela morava”

Alunos: a madrasta

P: e com quem mais”

Letícia: *as duas irmãs*

P: e o pai dela’ ela não tinha pai não”

Alunos: não

P: e a mãe dela”

Alunos: não

P: e ela se casou com quem”

Alunos: com o príncipe

P: o que foi que aconteceu pra ela se casar com o príncipe”

Larissa: *a sapatilha*

Camila: *ela perdeu o sapato*

P: ela foi no baile perdeu o sapato

Letícia: *e depois o empregado foi lá na casa dela e colocou o sapato nela pra ver se cabia no pé dela*

Lucas: *e foi se casar*

P: agora será que o que a madrasta e as filhas fizeram com a cinderela que rasgaram o vestido todo dela’ foi legal”

Alunos: não

P: foi certo”

Alunos: não

P: foi não’ foi muito mau não foi”

Alunos: foi

Victor: *CHATA*

P: e ela deixou de ir pro baile por causa disso”

Alunos: não

P: e como ela foi”

Fabiana: *a madrasta* (++)

Larissa: *não / a fada madrinha fez um vestido pra ela*

P: **ahhh a fada madrinha fez um vestido pra ela** / mas a fada madrinha também disse uma coisa pra ela / o que foi”

Larissa: *de meia noite quando o sino tocar era pra ir pra casa*

P: de meia noite quando o sino tocar ela tinha que ir pra casa’ por quê”

Fabiana: *se não ia desmanchar a magia*

P: se não a mágica ia acabar / e a cinderela ela foi correndo pra festa foi”

Victor: ***ela foi de carroça***

Larissa: ***foi de carruagem***

P: **ahhh ela foi de carruagem** / e onde é que ela arrumou a carruagem”

Larissa: *com a fada madrinha*

P: ahhh a fada madrinha deu pra ela uma carruagem / mas será que o príncipe se casou com ela”

Alunos: casou

Larissa: ***tia da tchau tchau***

P: **vamos dar tchau pra cinderela**

Alunos: tchau:::

É possível observar que a professora realiza perguntas literais e que não promovem a ampliação/mudança de sentidos, são apenas referentes à descrição dos acontecimentos da história. As perguntas são objetivas, indagando conteúdos objetivamente presentes no texto, e que não exigem uma maior reflexão ou discussão (Marcuschi, 2008). Com exceção de duas perguntas inferenciais sobre o pai e a mãe de Cinderela “e o pai dela’ ela não tinha pai não” e “e a mãe dela”, e três perguntas (destacadas de forma sublinhada) nas quais ela busca trabalhar o sentido com relação à ação da madrasta e das irmãs da personagem cinderela, “agora será que

o que a madrasta e as filhas fizeram com a cinderela que rasgaram o vestido todo dela’ foi legal” e “foi certo”... foi não’ foi muito mau não foi”.

Os alunos respondem essas questões em coro e Victor completa, ampliando/modificando sentidos ao afirmar “chata”, referindo-se às personagens citadas a partir de seus conhecimentos prévios. As crianças também respondem em coro a maioria das perguntas, com exceção de Letícia, Larissa, Camila, Lucas, Victor e Fabiana (respostas destacadas em *itálico*).

Com relação aos momentos de posicionamento responsivo (texto em **negrito**), quando a professora pergunta para as crianças o que foi que aconteceu para a cinderela se casar com o príncipe, Larissa responde “a sapatilha” e Camila posiciona-se com relação ao seu discurso “ela perdeu o sapato”, o qual a professora completa em seguida “ela foi no baile perdeu o sapato”. Dando continuidade ao diálogo entre os locutores, Letícia se apropria do discurso anterior e completa “e depois o empregado foi lá na casa dela e colocou o sapato nela pra ver se cabia no pé dela”, e Lucas completa logo depois “e foi se casar”.

Em seguida, a professora pergunta para as crianças como cinderela foi para o baile, ao que Fabiana responde “a madrasta (++)”, e Larissa se posiciona, discordando e completando o discurso dela “não / a fada madrinha fez um vestido pra ela”, e a professora concorda “ahhh a fada madrinha fez um vestido pra ela”. Em sequência, ao perguntar se a cinderela foi correndo para a festa, Victor responde que “ela foi de carroça”, e Larissa discorda respondendo que “foi de carruagem”, ao que a professora concorda “ahhh ela foi de carruagem”. No final desse momento, Larissa se posiciona afirmando “tia da tchau tchau”, pedindo que a professora termine a situação de contação, ao que a professora se apropria do discurso, concordando “vamos dar tchau pra cinderela”.

5.2.4.2 Momento 2: Reconto da história

As crianças e a professora estão sentadas em círculo. Larissa segura o livro com a história da cinderela. A professora pede que as crianças prestem atenção e que Larissa comece a contá-la. Ela conta a história a partir da leitura das imagens do livro e da compreensão da contação da história realizada anteriormente pela professora. Posteriormente, a professora realiza algumas perguntas sobre a história para as crianças. Este momento teve a duração de 10min 24secs.

Letícia: é a história da cinderela né tia”

P: é sim hoje Larissa vai contar / vamos ouvir o que ela vai dizer / presta atenção / vai começar

Larissa: era uma vez a cinderela / ela morava numa casa com a madrasta e as duas filhas dela ((mostra a imagem do livro)) / e o empregado do príncipe foi na casa dela e disse que era pra todas as princesas ir pro baile ((mostra a imagem do livro)) / aí a fada madrinha fez um vestido pra ela e disse que quando o sino tocar de meia noite era pra ir pra casa ((mostra a imagem do livro)) / aí já deu meia noite e ela esqueceu o sapato no baile / e o príncipe casou com ela

Camila: **e foram felizes para sempre**

Durante o reconto realizado por Larissa, a professora e as crianças não intervêm, porém prestam bastante atenção durante todo o momento. Larissa realiza o reconto da história de forma rápida e sintética, destacando apenas o que foi focado pela professora na situação anterior de contação e mostrando as ilustrações do livro para as crianças, assim como a professora fez durante estes momentos, o que mostra mais uma vez um jeito de ler aprendido com ela. Apenas Camila que completa a história no final do reconto, “e foram felizes para sempre”, destacado acima em negrito, o que não havia sido relatado anteriormente, mas que estava presente no texto escrito e é uma característica do conto de fadas.

P: qual foi a história que Larissa contou”

Letícia: **da princesa**

P: que princesa”

Larissa: **princesa cinderela**

P: princesa cinderela / e com quem a princesa cinderela morava”

Letícia: com a madrasta

Camila: **com a madrasta e as duas filhas dela**

Fabiana: **com a madrasta e as duas irmãs dela**

P: com a madrasta e as duas filhas

Victor: **duas meninas**

P: e o que foi que madrasta fez”

Larissa: rasgou o vestido dela

P: e por que a madrasta fez isso”

Letícia: pra ela não ir

Fabiana: pra não vestir

Victor: **porque ela era doida**

Larissa: porque ela queria ir pro baile

P: porque ela não queria que ela fosse pro baile

Larissa: porque elas eram feias

Fabiana: **e a madrasta não deixou ela ir**

P: quem foi que fez o vestido pra ela”

Alunos: a fada madrinha

P: e o que foi que a fada madrinha falou pra ela”

Larissa: **pra de meia noite**

Fabiana: **o relógio ia tocar**

Larissa: **o sino ia bater e ela ir pra casa de meia noite**

P: e o que foi que aconteceu quando deu meia noite”

Camila: ela meteu carreira e foi pra casa e o sapato ficou no baile

P: e no final ela e o príncipe o que”

Larissa: se casaram

P: **eles se casaram e ela foi morar com ele no palácio**/ agora vamos voltar para a salinha

A professora realiza perguntas literais que não ampliam/modificam sentidos, mas, apenas, referem-se à narração de eventos presentes na história, embora exista uma pergunta que permite essa ampliação “e por que a madrasta fez isso”, ao se referir à ação da madrasta rasgar o vestido da personagem cinderela, tendo em vista que essa questão não aparece de forma explícita no texto, correspondendo ao que Marcuschi (2008) denominou de pergunta inferencial.

Sobre essa questão, Letícia demonstra a ampliação/modificação desse sentido ao responder “pra ela não ir”, o que Fabiana completa “pra não vestir”, Larissa completa “porque ela não queria que ela fosse pro baile” e a professora concorda, apropriando-se do seu discurso “porque ela não queria que ela fosse pro baile”. Enquanto isso, Victor enfoca o sentido trabalhado anteriormente pela professora acerca da ação da madrasta, ao responder “porque ela era doida”, tendo como base seus conhecimentos do contexto social.

Dando continuidade, Larissa faz uma ampliação/mudança de sentidos ao completar “porque elas eram feias”, o que não foi abordado anteriormente, mas pode ter sido construído a partir do enunciado da professora, na situação anterior, de que elas rasgaram o vestido de cinderela por terem ciúme dela ou a partir de conhecimentos prévios sobre a história, e Fabiana completa “e a madrasta não deixou ela ir”.

Com relação às perguntas literais, as crianças respondem facilmente e de acordo com a história contada, como pode ser observado na transcrição acima, completando e se apropriando

do discurso do outro em alguns momentos (textos em **negrito**). Logo no início, Letícia afirma a cinderela como princesa, o que foi destacado por Larissa no reconto e ao que esta concorda, em seguida, respondendo para a professora “princesa cinderela”. Quando a professora pergunta para as crianças o que a fada madrinha falou para a cinderela, Larissa responde “pra de meia noite”, Fabiana completa “o relógio ia tocar” e Larissa se posiciona e completa “o sino ia bater e ela ir pra casa de meia noite”. No final, a professora pergunta o que aconteceu entre a cinderela e o príncipe, ao que Larissa responde “se casaram”, e a professora se apropria do discurso dela e completa “eles se casaram e ela foi morar com ele no palácio”.

Quanto ao estudo realizado, observa-se que nas quatro situações de contação de história a professora utilizou estratégias similares que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, como: mostrar as imagens do livro, mudar a voz de acordo com o personagem, fazer perguntas em alguns momentos, fazer a leitura prévia da história para contá-la com suas palavras (com a ajuda da memória), solicitar a participação de algumas crianças, utilizar onomatopeias e gestos. As crianças interagiram constantemente entre si e com a professora, mostraram-se atentas e participativas, apesar de algumas terem permanecido em silêncio durante estes momentos.

No entanto, em geral, os textos não foram objeto de discussões ativas na roda de leitura. As perguntas que predominaram foram aquelas que se referiam aos aspectos indicados de forma objetiva no texto, ao invés de serem propostas mais perguntas que pudessem proporcionar uma maior reflexão sobre o que foi lido e a ampliação/mudança de sentidos. O movimento de sentidos ocorreu na maioria das vezes nas interações entre as crianças e sem a intervenção da professora.

Contudo, a professora considerou a multiplicidade de locutores existentes. Ela incentivou a participação das crianças ao propor as ferramentas que pudessem facilitar seu engajamento, valorizar suas falas, responder as perguntas realizadas e estruturar as situações de

reconto por elas. Porém, se as crianças tivessem mais tempo e oportunidade para que pudessem expor suas ideias e debatê-las, de forma que pudessem interagir mais, com uma maior intervenção nestes momentos, os sentidos produzidos poderiam ser ampliados.

Além disso, os aspectos literários dos textos não foram enfocados nas situações de roda. Ao contrário, os textos foram utilizados com funções pedagógicas e moralizantes. As histórias foram escolhidas para que se pudesse trabalhar os conteúdos de sala de aula (os animais) ou como ilustração para alguma regra moral, ao invés de serem educados hábitos e habilidades estéticas, a partir de uma educação voltada para a criatividade literária, sendo apontadas as especificidades e as características do gênero em questão, de forma a facilitar sua compreensão.

Para um melhor entendimento da mediação realizada pela professora nas situações videogravadas, segue-se com seu breve histórico profissional e a análise da entrevista realizada com ela, de forma a conhecer as concepções de leitura que orientam suas práticas nas situações de roda (eixo 3).

5.3 Breve histórico profissional da docente

A professora entrevistada tem 29 anos, é formada em pedagogia há sete anos (conclusão em 2009) pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), e tem curso de magistério pelo Instituto de Educação da Paraíba (IEP). Há seis anos atua como professora, dos quais quatro anos são no CREI e com a turma da Pré-escola II. Ela trabalhou em duas instituições públicas de ensino diferentes, sempre na Educação Infantil.

Há dois anos realiza o projeto de leitura na instituição com a turma da Pré-Escola II, atuando como mediadora nas situações de leitura, estando presente desde o momento em que ele foi implantado. O planejamento destes momentos é feito semanalmente pela professora, levando em consideração os conteúdos a serem trabalhados em sala e as decisões tomadas nas reuniões de planejamento com a equipe pedagógica da instituição.

A docente afirmou que sempre faz cursos de formação continuada para professores, oferecidos anualmente pela prefeitura do Estado da Paraíba. Ela também procura se aperfeiçoar continuamente com a leitura de materiais didáticos relacionados às atividades desenvolvidas em sala de aula.

5.4 Análise da entrevista com a docente: núcleos de significação

A entrevista realizada teve como objetivo conhecer as concepções e práticas de leitura realizadas em sala de aula pela docente, e como a mesma entende e elabora o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Após ser transcrita de forma literal, realizou-se uma leitura flutuante da entrevista e, posteriormente, um levantamento dos temas que se destacaram em sua fala, os quais foram expressos em palavras e dos quais emergiram 37 pré-indicadores, que se encontram dispostos no Quadro 5:

Quadro 5. Pré-indicadores da entrevista com a professora

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Contação da história - Reconto - Contar a história de forma lúdica - Contar a história de forma rápida - Contar a história de forma diferente - Jeito de contar a história - Gerar expectativa com a história - Atividade de forma lúdica - Falar sobre o que leu - Interpretar o que leu - Apenas a leitura do texto como algo chato - Cuidado com o livro - Responsabilidade com o livro - Conscientização dos alunos - Têm que gostar de ler - Pegar no livro - Ter prazer pela leitura - Hábito da leitura - Pedir pelo momento da leitura - Conversa com os pais - A estrutura do gênero - Intertextualidade |
|--|

- Livros que sejam de fácil compreensão
- Texto adequado ao nível deles
- Plano de aula semanal
- Moral das histórias
- Repetir histórias
- Refletir sobre a história
- Objetivo com a atividade de leitura
- Ênfase na aprendizagem
- Avaliação da compreensão a partir de perguntas e respostas
- A imagem também é uma leitura
- Leitura como algo ensinado
- Eles aprendem a história
- Escrever através de desenhos
- Processo do ensinar
- Organizar a roda

Fonte: elaborado pela autora

Após essa primeira fase, os pré-indicadores foram aglutinados em indicadores e conteúdos temáticos para revelarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito, de acordo com critérios de semelhança, complementaridade e contraposição (Aguilar & Ozella, 2013), apresentados no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Pré-indicadores e Indicadores da entrevista com a professora

Pré-indicadores	Indicadores e conteúdos temáticos
- Contação da história - Reconto - Contar a história de forma lúdica - Contar a história de forma rápida - Contar a história de forma diferente - Jeito de contar a história - Gerar expectativa com a história - Atividade de forma lúdica - Falar sobre o que leu - Interpretar o que leu - Apenas a leitura do texto como algo chato	Estruturação da atividade de contação de história
- Cuidado com o livro - Responsabilidade com o livro - Conscientização dos alunos	Ensinar o aluno a cuidar do livro
- Têm que gostar de ler - Pegar no livro - Ter prazer pela leitura - Hábito da leitura	A relação do aluno com a leitura

- Pedir pelo momento da leitura	
- Conversa com os pais - A estrutura do gênero - Intertextualidade - Livros que sejam de fácil compreensão - Texto adequado ao nível deles - Plano de aula semanal - Moral das histórias - Repetir histórias - Refletir sobre a história - Objetivo com a atividade de leitura - Ênfase na aprendizagem - Avaliação da compreensão a partir de perguntas e respostas	Organização das atividades de leitura
- A imagem também é uma leitura - Leitura como algo ensinado - Eles aprendem a história - Escrever através de desenhos	Concepção de leitura da professora
- Processo do ensinar - Organizar a roda	O papel do professor no ensino da leitura

Fonte: elaborado pela autora

Posteriormente, passou-se para a terceira fase, que se constitui da inferência e sistematização dos núcleos de significação através de sua nomeação, a partir da articulação dos indicadores, considerando os mesmos critérios de semelhança, complementaridade e contraposição, e revelando os pontos centrais que expressam as determinações constitutivas do sujeito, estes expostos a seguir no Quadro 7:

Quadro 7. Indicadores e Núcleos de significação da entrevista com a professora

Indicadores e conteúdos temáticos	Núcleos de significação
- Estruturação da atividade de contação de história - Organização das atividades de leitura - O papel do professor no ensino da leitura - Ensinar o aluno a cuidar do livro	“Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor”
- A relação do aluno com a leitura - Concepção de leitura do professor	“Eles têm que ter a leitura como algo bom”

Fonte: elaborado pela autora

Desse modo, a partir dos procedimentos descritos foram levantados dois núcleos de significação: a) “Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor” e b) “Eles têm que ter a leitura como algo bom”, os quais serão discutidos a seguir. Para o processo de análise, avançou-se para uma articulação Internúcleos, considerando as questões sociais, históricas e culturais, no item (c).

a) “Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o professor”

Após discorrer acerca de sua trajetória profissional, a professora enfocou a estruturação dos momentos de contação de história e as atividades de leitura realizadas em sala de aula. A roda de leitura é composta por dois momentos, a contação, realizada pela professora, e o reconto, realizado pelos alunos. Segundo a professora, essas são atividades diferentes e como afirma:

Entrevistadora: *Como você costuma organizar as atividades de leitura?*

Professora: *Porque eu vejo assim, é diferente você ler e você contar (...) sempre que eu vou contar uma história pra eles eu leio antes, eu faço a leitura antes pra eu poder contar a eles. Aí quando eu vou contar, eu sempre conto fazendo gestos, pra que seja um momento lúdico, porque se eu só pegar o livro e for ler, pra eles se torna uma coisa chata.* Entrevistadora: *Como você faz o planejamento?*

Professora: *Eu vejo que é a maneira que você vai contar, o que você vai utilizar pra contar, dramatizar a história, porque eles ficam vidrados quando a gente faz isso, usar fantoches também, ele chega fica paralisado, aí pra ser algo divertido eu fico fazendo gestos, mudando o tom de voz, chamando um, chamando outro, também não pode ser muito tempo, tem que ser algo rápido, porque eles são novos, se a história tiver muito texto ou se eu for ler pra eles é cansativo (...) na outra parte do projeto a gente também procura fazer esse trabalho junto com*

os pais, aí a gente conversa com os pais no início do ano né, a respeito da importância de ler, da importância do gosto pela leitura deles, e eles escolhem o livro e os pais leem em casa.

Percebe-se em seu relato a preocupação que os alunos gostem dos momentos de leitura, participem e desfrutem deles. Isto se reflete na estruturação desta situação e nas ferramentas que utiliza, já que ela afirma transformar a contação em um momento lúdico por meio da utilização de gestos, da mudança de tom de voz, da dramatização, do uso de fantoches e da solicitação de participação das crianças, aspectos estes que apareceram nas videograções. Oliveira (2010) destaca a importância do professor utilizar em suas mediações os movimentos, o entusiasmo, o olhar, os gestos e a entonação de voz, de modo que facilite o entendimento do texto pelas crianças. Além disso, a autora acentua o uso de fantoches e a dramatização como formas de materializar os personagens e vivenciar o texto, ferramentas que são utilizadas pela professora.

Outro fator que a docente destaca para a estruturação destes momentos é o fato de ler a história antecipadamente para que possa contá-la sem precisar ler o livro para os alunos, pois ela entende a simples leitura do livro como algo que eles considerariam “*uma coisa chata*”. Isto pode explicar o fato dela não ter lido o livro ou destacado os aspectos literários em nenhuma das videograções, embora, a leitura da história e o trabalho com a literariedade do texto contribuam para uma maior compreensão e participação ativa das crianças nas situações de leitura (Costa et al., 2007; Souza & Martins, 2015).

Acerca dessa questão, para Corsino (2010), é a partir dos gestos, entonações, intervenções e traduções nos momentos de mediação, que o professor revela para a criança o que e como ela deve ler. A tradução é vista como a situação em que o professor modifica o texto para uma linguagem que considera mais adequada às crianças. Para a autora, isso é muito

comum na educação infantil, porém, acaba reduzindo a experiência da criança com a especificidade da estrutura da linguagem escrita.

Ainda segundo a autora, a contação não substitui a leitura dos textos, mas são atividades diferentes, e os livros possuem textos verbais e visuais que precisam ser trabalhados. Na entrevista, a professora afirma modificar a história escrita no livro, e nas videogravações observa-se que ela realiza a tradução, aproximando o texto escrito de uma linguagem considerada mais adequada para as crianças. Apesar de não realizar a leitura dos textos no momento da contação, observa-se que a professora procura ajustar estes momentos ao seu desenvolvimento das crianças, demonstrando que está atenta às suas demandas cognitivas e às questões de ensino.

Ela também ressalta selecionar histórias que não tenham muito texto e estruturar o momento de contação de forma rápida para que não seja cansativo para os alunos. Esse planejamento é feito devido à fase de desenvolvimento na qual as crianças se encontram, por focarem a atenção por pouco tempo no mesmo estímulo, e a professora ajustar a escolha dos textos às características dos alunos. Vale ressaltar que sua mediação já começa na seleção do texto. Para Brandão e Rosa (2010), o planejamento destes momentos também envolve a escolha da história que será lida.

Acerca dessa escolha, de acordo com Corsino (2010), a escola é responsável pelo acesso às obras de qualidade. Um bom texto literário é o que interessa não apenas às crianças, mas a jovens e adultos, é aquele cuja ilustração atravessa o verbal e amplia a leitura, e que apresenta um projeto gráfico adequado. A professora mostrou se preocupar com quais livros seriam trabalhados na roda, buscando ajustá-los ao contexto de Educação Infantil e interesse das crianças, apesar de ter deixado de lado critérios importantes como os destacados.

Com relação à estruturação do projeto de leitura, percebe-se que a professora conversa com os pais dos alunos no início do ano e busca o apoio deles no incentivo à leitura, tendo como

um de seus objetivos integrá-los a essa atividade, especificamente, na segunda parte do projeto, na qual os alunos levam os livros para casa para que os pais e/ou responsáveis leiam para eles. Em suas palavras: *“e eles escolhem o livro e os pais leem em casa”*. Isto se faz importante para que a atividade de leitura esteja presente nos principais contextos nos quais as crianças encontram-se inseridas. Neste ponto, a escolha dos livros que serão lidos leva em conta mais um critério, a decisão por parte das crianças, o que corresponde a um dos critérios expostos acima, sua preferência.

A professora também procura escolher diferentes gêneros para as situações de leitura, tanto em sala de aula como na roda de leitura, buscando a intertextualidade e a contextualização. Como ela afirma: *“a gente desenvolve um plano de aula semanal e durante aquela semana eu seleciono textos, poemas, músicas, histórias, em cima daquilo que eu vou trabalhar né, porque tem que ser tudo contextualizado”*. Brandão e Rosa (2010) apontam a importância deste planejamento para que o professor crie efetivamente um espaço de encontro entre os leitores e a construção de sentidos dos textos.

Para as autoras, o planejamento inclui a escolha da obra, a estratégia para melhor apresentá-la, a seleção das perguntas que serão realizadas e as atividades complementares. Aspectos que estão presentes no modo de organização da professora em questão. Além do mais, vale ressaltar a importância deste lugar conferido ao trabalho com diferentes gêneros, tendo em vista que os textos sempre se realizam em algum gênero particular, e estes condicionam a leitura e a compreensão que se tem (Marcuschi, 2008).

Uma das etapas também inerente ao planejamento realizado refere-se a ter sempre um objetivo com as atividades de leitura, e o objetivo geral dela é que *“eles consigam entender o que eles leram, não só paginar os livros, mas em cima daquele livro falar o que entendeu”*. Para isso, ela busca que eles reflitam sobre o que foi lido/contado a partir do trabalho com o tema do livro de várias formas e mais de uma vez. Além disso, ela utiliza perguntas e conversa

sobre a história, de modo que a compreensão dos alunos seja observada de acordo com as respostas dadas *“eu vejo se eles estão entendendo pelas respostas que eles dão, se eu pergunto e eles respondem”*.

De acordo com Brandão e Rosa (2011), a conversa sobre os textos lidos é importante para envolver as crianças na busca pela construção de sentidos e interação com o texto, além de aumentar a possibilidade de compreender e apreciar as histórias. Na realização de conversas, as perguntas contribuem para o engajamento na atividade de construir sentido. As autoras apontam a necessidade de que o professor, enquanto mediador destes momentos, pense previamente em possíveis perguntas para realizar antes, durante e após a leitura. Perguntas que levem as crianças a pensarem sobre o texto, posicionarem-se, confrontarem diferentes formas de interpretação.

Para isso, também é necessário a existência de uma situação de diálogo em que as crianças sejam efetivamente ouvidas. Na entrevista realizada, a professora afirma sua preocupação com a compreensão e a reflexão do texto por parte das crianças, tentando alcançar este objetivo a partir da realização de perguntas e da conversa sobre a história *“eu faço perguntas sobre aquilo que eu contei, para ver se eles entenderam, pra que eles prestem atenção, a gente conversa bem a respeito do livro, sobre a contação da história”*.

Para o planejamento destas atividades de contação e sua efetivação, a participação do professor é fundamental, e a professora também enfoca na entrevista o papel do docente nestas questões. Em sua concepção, é o professor que possui o papel fundamental de conscientizar o aluno a ter cuidado e responsabilidade com o livro, assim como, de ter o hábito de ler e o prazer pela leitura. Ela afirma repetidas vezes na entrevista que *“pra eles o livro pode”*, isto é, os alunos podem pegar livros na biblioteca, manuseá-los, levá-los para casa, e isso aparece em sua fala como algo importante para que eles passem a gostar de ler e queiram ler, embora caiba ao professor ensiná-los a ter cuidado com o livro retirado.

O saber manusear os livros também faz parte da aprendizagem da leitura. Para Souza e Martins (2015), o livro deve ser utilizado pelos professores levando em conta tanto sua dimensão material quanto sua dimensão literária. A dimensão material envolve justamente a manipulação do livro enquanto objeto para que a criança perceba sua materialidade, seria o que a professora descreve enquanto “*eles têm que pegar no livro, manusear*”. O cuidado com o livro que aparece na entrevista está imbricado à dimensão material, já que envolve a utilização do livro de uma forma culturalmente orientada, o que perpassa a aprendizagem da materialidade.

Além disso, a docente menciona a importância do professor por ensinar a finalidade da leitura, do hábito de ler e do prazer pela leitura, o que se relaciona à segunda dimensão destacada, a literária. Em suas palavras: “*a gente que vai ensinar pra eles o pra quê ler, o porquê ler, e se a gente não ensinar isso pra eles, o momento da leitura não vai fazer diferença (...) da importância do hábito de ler, do prazer pela leitura, é o professor que vai trabalhar isso com a turma*”.

De acordo com Oliveira (2010), a mediação docente tem a função de proporcionar à criança o contato com as obras literárias para sua formação como leitor. Além disso, as rodas de leitura são importantes para esta formação, pois possibilitam a expansão da linguagem, o hábito da leitura, assim como, novas possibilidades existenciais, sociais e educacionais. Tanto a professora como os profissionais da escola demonstram preocupação com a iniciação das crianças no mundo da leitura e sua formação leitora, desde os anos iniciais da educação, o que pode ser observado a partir da importância dada à realização e sistematização do projeto de leitura. O segundo núcleo de significação abordará essa questão da formação leitora infantil, o que está relacionado à concepção de leitura da professora.

b) “Eles têm que ter a leitura como algo bom”

Nesse segundo núcleo, podemos observar como a professora entende que deve ser a relação das crianças com a leitura e quais suas concepções sobre a leitura. O que se destaca bastante em sua fala é a preocupação com a formação leitora das crianças:

Entrevistadora: *Quais são os objetivos das atividades de leitura?*

Professora: *A questão da imaginação, da criatividade deles, do gostar de ler, porque eles têm que gostar, se não como é que eles vão aprender a ler (...) Eles têm que ter o gosto por gostar de ler, de chegar assim “mãe, eu quero um livro pra eu ler” (...) e eles têm que ter a leitura como algo bom, o momento gostoso de ler (...) o momento da leitura deles tem que ser um momento mágico.*

Entrevistadora: *Esse é o objetivo do projeto?*

Professora: *Isso, de gostar de ler, ter o hábito da leitura, pra quando chegar lá na frente, no Ensino Fundamental, eles quererem ler, pedir o livro, sentirem o gosto da leitura.*

Nesse registro, fica esclarecida a importância dada ao contato inicial das crianças com os livros e à aprendizagem da leitura. Para isso, a professora destaca que os momentos de leitura devem ser agradáveis para os alunos. Ainda neste relato, são destacados aspectos importantes para a leitura literária, como: a imaginação, a criatividade e o gostar de ler. Para Vygotsky (1930/2012), os processos criativos podem ser observados com forte intensidade na infância. As crianças possuem uma propensão para o devaneio e para a fantasia como resultado da atividade combinatória da imaginação. A partir da combinação de elementos de sua experiência anterior, ela cria algo novo. É o que acontece na obra literária, já que ela consiste em elementos retirados do mundo que estão dentro de uma construção fantasiosa. Assim, quanto maior for a experiência da criança, maior será sua atividade imaginativa.

A utilização do texto literário em sala de aula permite justamente essas questões, isto é, os processos criativos e a imaginação. Ao trabalhar com o texto literário, a professora está fazendo o que se propõe a realizar e cumprindo a função de educar a criação. Além do mais, o projeto de leitura também tem como objetivo desenvolver a imaginação através das histórias literárias e despertar a criatividade.

Porém, outro fator importante que não foi citado, é a forma de organização destas situações de leitura para que estes aspectos estejam efetivamente presentes. Como foi explicitado no núcleo de significação anterior, apesar de terem sido utilizadas importantes estratégias para o engajamento das crianças na roda de leitura, a literariedade do texto não foi trabalhada. Como destacam Neitzel e Neitzel (2009), o livro literário deve ser percebido numa atitude contemplativa dentro de uma relação estética, ou seja, separado de uma função pedagógica. Isto implica na utilização do livro enquanto objeto artístico, para educar a sensibilidade e desenvolver habilidades apreciativas, diferentemente de sua utilização enquanto objeto pedagógico, que seria ler para desenvolver uma atividade.

Partimos do pressuposto de que embora reconheça a importância do gostar de ler, da criatividade e da imaginação, seria importante que a professora considerasse a organização do ambiente, de forma a produzir a necessidade da criação, e a utilização do livro enquanto objeto artístico, visando a formação do aluno enquanto leitor literário e educando habilidades apreciativas. Afinal, o modo de estruturação da roda de leitura também é importante para que o que se propõe, o trabalho com a imaginação, a criatividade e o gostar de ler, de fato aconteçam.

Para que a criança tenha a atividade de leitura como algo bom, outro dado que ela cita é que as crianças tenham permissão para manusear o livro. Em suas palavras: *“eles têm que pegar no livro, manusear... porque se não eles vão ter a leitura como algo ruim, algo que não pode”*. Aqui aparece mais uma vez o livro sendo utilizado em sua dimensão material. É neste

contato com o livro que a criança vai perceber seu formato, tamanho, dimensão gráfica e materialidade, bem como, aprender a manipular o livro enquanto um objeto cultural (Souza & Martins, 2015). Algo que nas palavras da professora deve acontecer desde a Educação Infantil: *“porque na educação infantil é onde começa, se na educação infantil a gente não colocar eles com esse objetivo de ter prazer pra ler (...) como é que quando chegar lá na frente no ensino fundamental vai querer?”*.

Em sua concepção, o fato da criança ter acesso aos livros e aprender a ter prazer pela atividade de leitura, fará com que continue lendo no decorrer de sua trajetória escolar. Isso explica a ênfase dada por ela para a leitura nas atividades de sala de aula, não apenas na roda, mas em vários outros momentos da semana durante a realização dos outros projetos também desenvolvidos na instituição. Além disso, a professora destaca que o hábito de ler deve começar na Educação Infantil para que perdure durante os anos escolares seguintes, o que também justifica essa ênfase.

De acordo com Brandão e Rosa (2011), para que a leitura faça parte do cotidiano das crianças é importante que ela seja estimulada desde cedo e incluída na rotina escolar desde o Berçário. O projeto de leitura desenvolvido na instituição é iniciado desde a primeira turma existente (maternal), o que é justificado pela concepção da importância desta atividade no início dos anos escolares *“pra quando chegar lá na frente, no Ensino Fundamental, eles quererem ler”*.

Observa-se que as crianças na pré-escola II (participam há dois anos do projeto) já estão familiarizadas com a leitura em roda, demonstrando uma aprendizagem do uso cultural do livro. Isto é expresso na fala da professora: *“eles deitam, pegam o livro e gostam, ficam lá lendo, e é algo que foi ensinado né, eu já vejo como um retorno, porque se eu não tivesse ensinado pra eles, o que é que eles fariam com o livro? Eles iam puxar e rasgar, então foi algo que foi ensinado pra eles... hoje já participam, eles falam até sozinhos lendo o livro, parece até que tá*

lendo as letras mesmo”. Nas videogravações, percebe-se que as crianças sentam e já esperam que a leitura comece, elas também já mostram que sabem a sequência do que vai acontecer (fazem perguntas, conversam entre si, conduzem o reconto de modo estruturado, relacionam textos com as imagens para construir sentidos). É o professor que ensina para a criança o modo de ler, como se comportar e o que fazer durante a atividade de leitura. A professora mostra que tem consciência disso e que observa a resposta das crianças frente a essas questões.

A professora também destaca que é ela que ensina o aluno a interpretar e compreender o que foi lido/contado. Em suas palavras: *“E como fica a questão da interpretação? De interpretar o que foi falado? Se a gente não desenvolver isso neles, eles não vão saber falar o que entendeu, falar o que leu. Se isso é desenvolvido desde o início deles aqui, quando eles chegarem lá no 1º, 2º ou 3º ano, eles vão entender aquilo que leram, vão saber contextualizar, vão saber fazer uma redação em cima da leitura”*. Assim, ela afirma a importância de ensinar uma leitura voltada para a compreensão dos textos.

Para Marcuschi (1996; 2008), a leitura não é um simples ato de extrair conteúdo dos textos, e a compreensão é uma atividade criativa que envolve uma atividade sobre os textos. Em sua fala, a professora destaca a importância do ensino de uma leitura voltada para a compreensão e a preocupação com a interpretação das crianças acerca da história. Porém, para que a criança aprenda uma forma de ler voltada para a compreensão e a produção de sentidos, é necessário que o professor faça perguntas que a leve a refletir acerca do que é lido, estimule sua participação ativa, considere seus discursos e desenvolva boas conversas em torno do tema (Brandão e Rosa, 2010). Em sua prática, a professora utiliza perguntas que estimulam a participação dos alunos e considera seus discursos, apesar de que estas referem-se apenas em alguns momentos às informações que vão além dos conteúdos objetivamente identificados nos textos.

Outro aspecto destacado por ela que é importante para que as crianças gostem de ler é a realização da leitura de imagens. Como afirma: *“a imagem também é uma leitura, porque no momento que eles estão observando aquela imagem, eles vão pensando de acordo com a imagem né (...) se eu ensino à criança que ela pode ler as imagens né, aí eu vou criar nela esse momento gostoso da leitura”*. Aqui, percebe-se que ela não considera a leitura como o simples decifrar de um código, mas a entende enquanto construção de sentidos, em que diferentes informações e linguagens se interconectam.

Além do mais, ela dá importância à exposição da obra como um todo para essa construção, incluindo os aspectos visuais. Isto facilita a compreensão, pois a imagem também faz parte do livro e é uma linguagem que produz efeitos de sentido. Nas videogravações percebe-se que a professora mostra constantemente as imagens para as crianças, em alguns momentos solicita que interpretem algumas imagens, e no relato as crianças também mostram as imagens ao grupo, demonstrando um modo de ler aprendido.

Assim, a partir dos núcleos temáticos analisados acima, observam-se aspectos importantes da prática pedagógica da professora e suas concepções a respeito da leitura. Ela entende a relevância dos momentos de roda de leitura na Educação Infantil e busca estruturar estes momentos de modo que as crianças gostem de ler e desenvolvam esse hábito. A professora também percebe suas atribuições enquanto estruturadora destas situações. Em sua concepção, é fundamental que a criança tenha acesso aos livros e a oportunidade de ler desde cedo, e nisto constitui sua ênfase.

c) Relacionando os núcleos de significação

No primeiro núcleo, percebe-se que a professora busca estruturar a situação de contação de forma lúdica, utilizando diversas ferramentas para isso, bem como, procura organizá-la para que as crianças gostem desses momentos, de modo apropriado ao período da Educação Infantil.

Além do mais, preocupa-se com o desenvolvimento do prazer pela leitura e do hábito de ler, estando consciente de seu papel como estruturadora das situações que permitirão estes objetivos serem cumpridos. No segundo núcleo, observa-se em sua fala a importância dada à formação leitora das crianças, ao trabalho com a imaginação e a criatividade, o acesso aos livros e a interpretação da história.

Assim, seu discurso aborda o papel do professor ao estruturar o momento da roda de leitura e o que deve ser considerado nele. A professora afirma a importância de que os alunos gostem de ler e para isso estrutura os momentos de leitura de forma lúdica. Ela tem como objetivo que as crianças desenvolvam o hábito de ler e elabora atividades semanais de leitura distintas. Ela fala acerca da importância das crianças terem acesso aos livros e deixa que elas os manuseiem livremente, e que, em alguns momentos, escolham aqueles que querem ler. Todas essas questões podem ser observadas pela ótica do contexto no qual ela se encontra inserida, ou seja, uma instituição que incentiva a leitura desde os anos iniciais e prima pela realização do projeto em questão.

Além do mais, a professora sempre trabalhou com a Educação Infantil e busca um aperfeiçoamento contínuo. O que pode ter influenciado até mesmo sua concepção de que as crianças já realizam uma leitura antes mesmo de terem o domínio do código escrito, e de que elas podem ler as imagens do livro, como também, sua preocupação em estruturar as situações de leitura de acordo com as demandas da fase em que estão.

Porém, alguns conflitos também foram observados. Ela não trabalha com aspectos como criatividade e imaginação, ou com a literariedade do texto, ou com perguntas que permitam uma maior reflexão da história, apesar de destacar estes aspectos e a importância da interpretação do texto. Considerando que o sujeito é síntese de múltiplas determinações, construído sócio-historicamente, estes aspectos também podem ser vistos enquanto resquícios de uma educação fortemente marcada em sua história pela utilização do texto literário com o

objetivo de uma formação moral ou pedagógica, e do trabalho apenas com os conteúdos dispostos no texto de forma objetiva, sem utilizar perguntas que favoreçam a compreensão. O que também se pode entender a partir da pouca ênfase dada pelas instituições escolares, no contexto brasileiro, à leitura enquanto um processo que envolve a compreensão e interação com o texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar a compreensão da leitura de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação pedagógica do professor. Para isso, buscou-se, primeiro, analisar a compreensão do texto e as produções de sentido nas trocas comunicativas entre os alunos, em sala de aula, promovidas pela professora nas situações de leitura; em seguida, verificar a mediação realizada pela professora durante as situações de leitura que foram favorecedoras da compreensão dos textos pelos alunos; e, terceiro, conhecer as concepções de leitura da professora que orientam suas práticas. Assim, visou-se responder às seguintes questões centrais: Como se dá a compreensão de textos literários por alunos da Educação Infantil em situação de rodas de leitura? Como o professor da educação infantil medeia o processo de compreensão da criança da leitura literária? Quais são as estratégias utilizadas para favorecer essa compreensão? Qual a concepção de leitura do professor que norteia suas práticas de leitura em sala de aula?

Quanto ao estudo realizado, primeiro verificou-se que os alunos compreenderam os textos lidos, elaborando significados e sentidos. Os locutores se posicionaram responsivamente frente ao discurso do outro. Em alguns momentos, a antecipação e a apropriação do discurso do outro puderam ser observadas, principalmente, nas trocas discursivas entre as crianças. Também foram descritas as situações em que os locutores concordaram, discordaram, completaram e posicionaram-se em relação ao discurso do outro. Nestes momentos, percebe-se

por suas falas que as crianças compreenderam os textos lidos, já que durante as interações entre os interlocutores os significados foram compartilhados e alguns sentidos foram ampliados, estes relacionados às ideias centrais dos textos.

Apesar disso, observou-se que houve uma tendência predominante das crianças a reproduzirem as falas da professora ou não exporem seu pensamento em profundidade, respondendo em coro na maioria das vezes e com palavras curtas “não”, “certo”, “é”. Isto pode ter sido decorrente, entre outros fatores, das perguntas feitas a elas, geralmente, voltadas para os conteúdos objetivos dos textos.

Os sentidos elaborados pelas crianças foram em sua maioria aqueles expressos de forma objetiva no texto, o que esteve relacionado à mediação pedagógica desenvolvida nas situações de contação de história. Assim, as trocas discursivas permitiram a ampliação/mudança de sentidos apenas em poucos momentos, predominando nas interações entre as crianças, principalmente, nos momentos de reconto, quando puderam expor seu pensamento de forma mais ampla. A professora mediou as trocas discursivas apenas quando solicitada pelas crianças ou buscando uma “resposta correta” para encerrar as discussões.

As histórias do “Patinho Feio” e de “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” foram as que mais proporcionaram essa ampliação/mudança, a partir das estratégias utilizadas pela professora. Na primeira, ela utilizou algumas perguntas na tentativa de ampliar o sentido de que o patinho feio era um cisne, e de que na verdade ele não era feio. Fatos que constituem as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, os quais são aspectos essenciais a serem enfocados/considerados nesses momentos (Marcuschi, 1996). Na segunda, a professora utilizou perguntas que expandiram os sentidos por focar a aplicação da história em situações mais próximas do cotidiano das crianças, apesar dos tipos de questões utilizados não terem explorado o enredo que se encontra no livro.

Já na história de “Chapeuzinho Vermelho”, a professora utilizou perguntas literais voltadas para a ordem dos acontecimentos narrados que não proporcionaram a ampliação ou mudança de sentidos e, em geral, não respondeu aos questionamentos das crianças. Isto também se observa na mediação da história da “Cinderela”, quando a professora realizou mais perguntas objetivas acerca de conteúdos presentes no texto, como, por exemplo, sequências de acontecimentos e ações de personagens.

Por outro lado, nesta última situação de história mencionada, observou-se que as trocas discursivas entre as crianças se mostraram como ampliadoras e modificadoras de sentidos do texto (quem são os amigos da personagem, reflexão sobre o que a personagem sentiu e sobre como seria a casa onde morava). Isto nos faz pensar sobre a importância das trocas entre as crianças para a construção de sentidos acerca da história e compreensão do texto, sendo a conversa sobre os textos lidos, de fato, necessária nestes momentos de leitura em roda.

Com relação ao segundo objetivo do estudo, foi possível observar que a mediação desenvolvida pela professora nas situações de contação de história favoreceu o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, dentre elas: mostrar as imagens do livro, mudar a voz dos personagens, fazer perguntas, contar a história com suas palavras, solicitar a participação das crianças e utilizar onomatopeias. Contudo, observou-se que as estratégias que mais colaboraram com o engajamento das crianças na roda de leitura foram o encontro do olhar e o uso de gestos.

Desse modo, a professora utilizou elementos corporais nos momentos de contação para a comunicação visual da história, que foram por diversas vezes imitados pelas crianças. Esses resultados estão de acordo com os achados de Bajard (2007), que identificou o uso de aspectos corporais (a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro) como também sendo relevantes na contação e apropriação dos sentidos de

um texto, em roda de leitura. Ou seja, não são apenas os aspectos linguísticos, textuais e verbais, mas também o corporal que está em jogo nessa situação.

Em sua mediação, a professora utilizou estratégias que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, considerou a multiplicidade dos locutores existentes ao propor estas estratégias, respondeu, na maioria das vezes, às perguntas realizadas pelas crianças e estruturou as situações de reconto. No entanto, percebeu-se que a professora, nos momentos de roda de leitura, não tomou os textos como objeto de discussões ativas, bem como realizou perguntas voltadas basicamente aos aspectos presentes de forma objetiva no texto e não destacou os aspectos literários das histórias.

Além do mais, seria importante que as crianças tivessem mais tempo e possibilidade para expor suas ideias, e que estas fossem aproveitadas e debatidas pela professora, indo além de um objetivo moral ou pedagogizante. Isto porque, em se tratando de uma obra literária, é importante que a mediação docente proporcione uma maior interação das crianças entre si e com ela, voltada para a ampliação de sentidos do texto, e que favoreça o contato com os aspectos estéticos da obra para que a criança se torne de fato um leitor literário.

Entretanto, vale ressaltar que o projeto de leitura desenvolvido e o currículo da escola enfatizam os momentos de leitura. Observa-se que esta atividade tem espaço na rotina da turma, tendo em vista que os outros projetos desenvolvidos na instituição têm foco na leitura a partir do trabalho com textos; as atividades de contação e de reconto de histórias ocorrem semanalmente; além de que, as crianças levam livros para que os pais leiam para elas no fim de semana. Porém, para que as crianças ampliem a compreensão acerca dos textos lidos se faz necessário uma mediação docente que enfatize trocas discursivas voltadas para a ampliação de sentidos das histórias.

No que se refere ao terceiro objetivo proposto, a partir da análise dos dois núcleos de significação encontrados “Quem faz o momento da roda acontecer, quem organiza é o

professor” e “Eles têm que ter a leitura como algo bom”, e da análise internúcleos, foi possível observar as concepções de leitura da professora que orientaram suas práticas nas situações de roda, e a interlocução entre seu discurso e suas práticas.

No primeiro núcleo, percebe-se que a docente organiza a roda de leitura de modo que esta se constitua como um momento do qual as crianças participem e gostem. Essa preocupação pode ser observada nas videogravações, tendo em vista que ela estrutura os momentos se utilizando das estratégias de engajamento. Ela também planeja as situações de leitura levando em conta importantes fatores destacados por Brandão e Rosa (2010) como: estratégia para melhor apresentar o texto, escolha das perguntas que serão realizadas e atividades complementares.

Além disso, ela afirmou escolher diferentes gêneros e trabalhar com a intertextualidade e a contextualização, tendo sempre como objetivo que as crianças entendam os textos e demonstrando preocupação com sua formação leitora desde os anos iniciais. Na escola, existe uma forte ênfase no projeto de leitura, o que pode ser observado pela própria organização e estruturação desses momentos, e pode ser compreendido como decorrente da concepção da importância da formação leitora e do contato das crianças com os livros.

Também se percebe que a professora analisa quais textos serão lidos para as crianças, embora paute essa escolha em tamanho, conteúdo pedagógico e tema moralizante, o que são considerados como critérios limitados, apesar de ainda serem bastante presentes no contexto escolar (Souza & Martins, 2015). Essa prática explicitada no discurso da professora pode ser decorrente de sua formação pedagógica e/ou da ênfase dada pela escola para o que deve ser trabalhado nos momentos de leitura. O que leva a refletir sobre se a formação pedagógica realmente tem contemplado o ensino de uma leitura voltada para a construção/ampliação de sentidos dos textos.

No segundo núcleo de significação, observa-se a importância dada pela docente ao fato de que as crianças aprendam a ler e, mais que isso, gostem de ler. Ela destaca sempre em sua fala que os alunos devem considerar as situações de leitura agradáveis e ter acesso aos livros. Para isso, ela destaca a exposição das imagens do livro, o ensino de um modo de ler voltado para o uso cultural do livro e para compreensão, o contato com a dimensão material do livro, além de atividades que envolvam a imaginação e a criatividade.

No entanto, em sua mediação nos momentos de roda, observa-se que falta o trabalho com a literariedade do texto para que possa envolver a imaginação e a criatividade, já que isso não se resume à leitura do texto literário, mas à forma de intervenção desenvolvida. Além do mais, uma leitura voltada para a compreensão é aquela que envolve uma atividade de reflexão sobre os textos, e a professora utiliza, na maioria das vezes, perguntas objetivas. Já com relação à exposição das imagens durante a leitura, o uso cultural do livro e seu manuseio, são aspectos que podem ser observados nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura na turma.

Assim, entende-se que as crianças construíram significados e sentidos dispostos de forma objetiva nos textos literários, com poucos momentos de ampliação/mudança de sentidos, o que foi proporcionado pela mediação pedagógica da professora, ao utilizar na maioria das vezes perguntas objetivas e poucas perguntas inferenciais, assim como, não propiciou a livre discussão dos interlocutores em torno da história. Na entrevista também não apareceu na fala da professora a importância de realizar perguntas que possam ir além do que está objetivamente presente no texto. Estas questões podem ser decorrentes de sua formação pedagógica, tendo em vista que os currículos de formação nem sempre privilegiam esses aspectos.

A mediação desenvolvida favoreceu a aproximação com a leitura e com o livro, o desenvolvimento do hábito de ler e a situação de leitura de forma prazerosa para as crianças, porém, não proporcionou o ensino de uma leitura voltada para a reflexão e ampliação/mudança de sentidos dos textos lidos. No estudo desenvolvido por Santos (2013) também se observou

que a prática da professora privilegiou a obtenção dos aspectos literais dos textos e avançou pouco na condução da negociação de sentidos entre os interlocutores.

Desse modo, considera-se que o ensino de uma compreensão ativa por parte do aluno precisa considerar questões voltadas para a reflexão sobre o texto (Brandão & Rosa, 2010; Marcuschi, 2008), nas quais eles possam ser objeto de discussões ativas (Corsino, 2010), e os aspectos literários sejam enfocados (Costa et al., 2008), de forma a serem educados hábitos e habilidades estéticas (Souza & Martins, 2015; Vygotsky, 1926/2003).

Além do mais, assim como encontrado nos estudos a partir da revisão da literatura realizada, verificou-se na presente pesquisa a literatura sendo utilizada com fins pedagógicos (Costa et al., 2008; Souza & Martins, 2015), retirando as possibilidades criativas das crianças com relação ao texto literário (Almeida, 2011), em que a mediação realizada pela professora não favorece a produção de sentidos compartilhada (Santos, 2013).

Apesar disso, com as estratégias utilizadas pela professora nos momentos de contação, as crianças interagiram constantemente entre si e com ela, engajaram-se na leitura, fizeram perguntas e responderam às perguntas realizadas por ela. Ademais, entende-se que a professora conhece seu papel enquanto organizadora destes momentos, bem como, a relevância deles para a formação leitora infantil. E os alunos aprendem com ela o que será importante considerar para a atividade de leitura de forma autônoma.

O presente estudo avança em relação à literatura da área por trazer dados empíricos de como o professor pode atuar de modo a propiciar a produção de sentidos dos textos e desenvolver o hábito da leitura desde os anos iniciais, a partir da descrição da sistematização de um projeto de leitura (contação, reconto, organização da biblioteca, livre acesso aos livros) e das indicações dos fatores que contribuíram para o engajamento das crianças, como a utilização de aspectos corporais pelo mediador nos momentos de contação (olhar e gestos) e diversas ferramentas (acesso à obra de forma completa, mudança de tom de voz, realização de

perguntas, incentivo à participação das crianças). Esses são pontos importantes para serem utilizados na mediação docente nas situações de leitura em roda, principalmente, nessa etapa do ensino, por ser o primeiro contato sistematizado da criança com o livro e o início de sua formação leitora, onde um modo de ler será aprendido e irá repercutir em suas leituras futuras.

Compreende-se também a importância do projeto de leitura desenvolvido na instituição, por meio do qual as crianças se familiarizam com as situações de leitura, têm acesso aos livros, aprendem um modo de ler e desenvolvem esse hábito. Além disso, as situações de leitura são sistematizadas e seguem uma estrutura definida.

Destarte, o presente estudo trouxe importantes contribuições por focar formas de se desenvolver uma mediação efetiva, voltadas para o engajamento das crianças nas situações de leitura e a produção de sentidos. Algumas estratégias que foram favorecedoras puderam ser observadas na prática da professora, assim como, suas concepções que foram fundamentais para a formação leitora das crianças.

Além do mais, os aspectos que foram facilitadores da ampliação/mudança de sentidos pelas crianças foram destacados. Portanto, o estudo propiciou a reflexão sobre o que é importante considerar no planejamento dos momentos de contação de história para que os alunos aprendam um modo de ler voltado para a construção de sentidos e compreensão dos textos. Todavia, visando complementar estas reflexões a partir da análise de diferentes contextos, acredita-se que a comparação de diferentes projetos possa contribuir para essa discussão.

Desse modo, sugerem-se futuros estudos que abordem outros projetos de leitura desenvolvidos em instituições de Educação Infantil, que sejam referência em atividades de contação em roda, para que se considerem outros fatores que permitam uma mediação pedagógica favorecedora da compreensão de textos. Além disso, propõe-se que sejam contemplados projetos desenvolvidos no Ensino Fundamental, a fim de que a leitura voltada

para a compreensão de textos possa ser ensinada de forma cada mais efetiva nas instituições escolares, tendo em vista a sistematização desses resultados e a consideração desse tema no currículo de cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. Retrieved from <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/400/389>
- Albuquerque, C. S. D. (2013). *Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/12856>
- Almeida, E. G. (2011). *O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8FXPE7>
- Amarilha, M. (2004). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Andrade, B. G. (2011). *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Retrieved from: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/=022>
- Bajard, E. (2007). *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (1929/1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bakhtin, M. (1979/1997). *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, A. A. de A. (2014). *O agir de produção de sentidos no processo de interpretação em diários de leitura/blog por estudante universitário* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Retrieved from: <http://hdl.handle.net/123456789/10868>
- Barros, D. L. P. (2005). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (Org), 2ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

- Barros, J. P. P. (2012). Constituição de "sentidos" e "subjetividades": aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(1), 133-146. Retrieved from <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/article/724/663>
- Barros, M. T. D. A., & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 24(3), 542-550. Retrieved from <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA348215586&sid=googleScholar&v=2.1=01027972&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Barros, J. P. P., Paula, L. D., Pascual, J. G., Colaço, V. F., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04>
- Batista, A. G. (2009). Leitura escolar e aculturação: a "comunidade dos infelizes". *Leitura e vida: Revista latinoamericana de leitura*, 30(4), 14-31. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Gomes.pdf
- Belli, R. (n.d.). *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* (Série Clássicos de Sempre). BrasiLeitura.
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 69-88.
- Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2011). Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In A. C. P. Brandão & E. C. de S. Rosa (Orgs). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*, (pp. 33-51). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Brandist, C. (2012). *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. São Paulo: Contexto.

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Bubnova, T. (2009). Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In B. Brait (Org.). *Bakhtin e o Círculo*, pp. 31-48. São Paulo: Contexto.
- Castro, G. D. (2009). Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. In B. Brait (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto.
- Clot, Y. (2006). Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, 17, 2 (50), 19-30. Retrieved from <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/>
- Coralina, C. (1983). *Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: UFMG.
- Cornejo, C. (2012). Contrasting Vygotsky's and Bakhtin's approaches to consciousness. *Culture & Psychology*, 0(0), 1–12. doi: 10.1177/1354067X11427470
- Corsino, P. (2010). Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 183-204.
- Costa, M. M., Ramos, F. B., & Panozzo, N. S. P. (2008). Educação infantil: literatura como espaço de fruição. *Signo*, 32(53), 128-140. Retrieved from <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82/182>
- Duarte, N. (2002). A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, 21(2), 279-301. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Artmed.
- Freitas, M. T. A. (2005). Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (Org), 2ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Guimarães, R. M. (2011). *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10183/40488>
- Inep. (2015). *Avaliação nacional da alfabetização 2014*. Brasília – DF. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192
- Inep. (2015). *Enem 2014 por Escola*. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>
- Inep. (2016). *Pisa 2015: Resultados da avaliação de Leitura. Resultados de Leitura e Matemática – equipe nacional*. Apresentações seminário. Brasília. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>
- Instituto Paulo Montenegro & Ação educativa (n.d.). *Inaf Brasil 2011/2012 principais resultados*. Retrieved from <http://www.ipm.org.br/pt-br/relatoriosinafbrasil/>
- Jacobik, F. A. D. (2011). *Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-090402/en.php>
- Kool, G. H., Filho. (n.d.). *O Patinho Feio* (Série Clássicos Encantados). Bicho Esperto.
- Ló, J. E. D. (2011). *Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11338/593>

- Lucas, M. A. O. F. (2009). *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/en.php>
- Magalhães, M. C. C., & de Oliveira, W. (2011). Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 5, 103-115. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749/5077>
- Manzini, E. J. (n.d.). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Programa de Pós Graduação em Educação, Depto de Educação Especial, Unesp, Marília. Retrieved from <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69.
- Marcuschi, L. A. (1999). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In *Gêneros textuais & ensino*. Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marques, C. (n.d.). *Chapeuzinho Vermelho* (Série Super clássicos). BrasiLeitura.
- Matusov, E. (2011). Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, 17(1) 99–119. doi: 10.1177/1354067X10388840
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, 2(3), 59-71. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413389X1994000300007&script=sci_arttext&tlng=es

- Moura-Vieira, M. (2009). O freudismo: uma crítica à ideologia psiquiátrico-psicanalítica. In B. Brait (Org). *Bakhtin e seu círculo*. São Paulo: Contexto.
- Naschold, A., Balen, S., Campos, A., Santos, S., Soltosky, M., Brazorotto, J., & Pereira, A. (2015). Contando histórias com realidade aumentada: estratégia para promover a fluência da leitura infantil. *Letras de Hoje*, 50(1), 138-146. doi 10.15448/1984-7726.2015.1.18394
- Nascimento, B. E. S. (2012). *Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/12833>
- Neitzel, A. D. A., & Neitzel, L. C. (2009). Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos. *Revista Comunicar*, 17(33), 133-140. doi 10.3916/c33-2009-03-004
- Oliveira, M. K. de (1995). Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner (Eds.), *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate* (pp. 53-81). São Paulo: Editora Ática.
- Oliveira, A. A. de (2010). O professor como mediador das leituras literárias. *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 41-54.
- Oliveira, V. D. S. A. (2011). *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8MAGJ3>
- Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus Editora.
- Ramos, F. B., Panozzo, N. S., & Silva, A. V. D. (2011). O gênero conto popular na formação do leitor iniciante. *Conjectura: filosofia e educação*, 16(2).
- Rego, T. C. (2008). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Santos, E. D. M. (2013). *Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco). Retrieved from <http://hdl.handle.net/123456789/10204>
- Silva, G. F., & Arena, D. B. (2012). O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (6), 2. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11449/114764>
- Silva, M. C., & Martins, M. R. (2010). Experiências de leitura no contexto escolar. *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC.
- Souza, R. J., & Giroto, C. G. G. S. (2011). Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, (4). doi 10.15645/Alabe.2011.4.2
- Souza, R. J. D., & Martins, I. A. (2015). Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. *Conjectura: filosofia e educação*, 20 (Espec), 221-239. Retrieved from http://www.uces.br/etc/revistas/conjectura/3660/pdf_443
- Tendero, G. R. (2011). *Refletindo sobre Aspectos das Condições e Modos de Leitura de Textos Literários em uma Escola Pública de Educação Infantil*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo). Retrieved from <http://www2.unifesp.br/propgp/educacaoesaude/index.php/calendarioacademico/icalrepeat.detail/2011/09/26/2168>
- Vicente, A. L., Soares, A. B., Sereto, F. F., & de Abreu Emmerick, T. (2013). Leitura e compreensão textual na educação infantil. *Barbarói*, (37), 46-66. doi 10.17058/barbaroi.v0i37.2003
- Vygotsky, L. S. (1926/2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (1930/2012). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (1934/2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Pensamento e Linguagem. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1935/1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walt, D. (n.d.). *Cinderela* (Série Disney contos). Melhoramentos.
- Zandwais, A. (2009). Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In B. Brait (Org). *Bakhtin e seu círculo*. São Paulo: Contexto.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados pessoais e profissionais:

1. Idade:
2. Formação profissional:
3. Ano de término do curso:
4. Qual o tempo de atuação docente?
5. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
6. Qual o tempo de experiência em sala de aula com a Educação Infantil?

Concepções e práticas de leitura:

1. Como você costuma organizar as atividades de leitura na rotina de sala de aula?
2. Quais são os objetivos dessas atividades?
3. Que tipo de gêneros textuais costuma ler para os alunos nas situações de leitura em sala de aula?
4. Que critérios você considera para escolher os textos que serão utilizados?
5. Que importância atribui à leitura literária para crianças da educação infantil?
6. Como concebe o processo de ensino e aprendizagem da leitura na educação infantil?
7. Como você entende que ocorre a compreensão dos textos lidos nos momentos de roda de leitura?
8. O que pensa ser importante para favorecer a compreensão textual das crianças?
9. Como o professor pode mediar os momentos de leitura em situação de roda?
10. Em sua opinião, qual a importância do professor nos momentos de roda de leitura?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Keilla Rebeka Simões de Oliveira, Av. Professor Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901 – e-mail: keilla.rso@gmail.com. Sob a orientação de: Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, e-mail: tandaa@terra.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

O estudo tem como objetivo investigar a compreensão de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação do professor. Solicitamos a sua autorização para que o voluntário que está sob sua responsabilidade participe de observações videogravadas, ao longo de três meses, que serão realizadas em sala de aula, em situações de ensino programadas pelo professor. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas suas transcrições em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do voluntário. Os dados coletados nesta pesquisa (videograções dos momentos de roda de leitura em sala de aula), ficarão armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressão
Digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Keilla Rebeke Simões de Oliveira, Av. Professor Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901 – e-mail: keilla.rso@gmail.com. Sob a orientação de: Sandra Patrícia Ataíde Ferreira, e-mail: tandaa@terra.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubricue as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

O estudo tem como objetivo investigar a compreensão de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, propiciadas pela mediação do professor. Solicitamos a sua colaboração para responder a uma entrevista semi-estruturada acerca do tema em questão, e participar de situações de videogravação em momentos de leitura em roda. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravação de voz), ficarão armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do Pesquisador

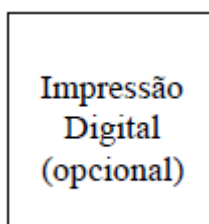
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente, como voluntário (a).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

Nome:

Assinatura:

Nome:

Assinatura:

ANEXO A – CAPA DO LIVRO “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Figura 3. Capa do livro Chapeuzinho Vermelho, utilizado na situação de leitura 1 da presente pesquisa. Adapted from “Chapeuzinho Vermelho”, by C. Marques, n.d., BrasiLeitura.

Figura 3.

Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho”

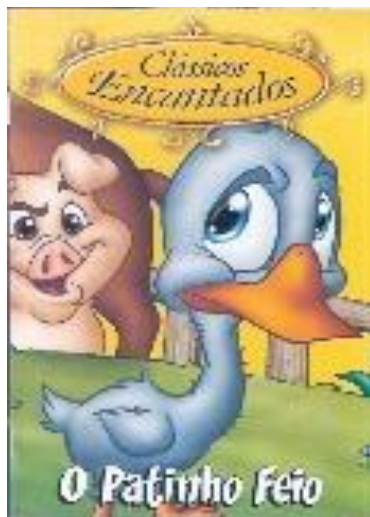
ANEXO B – CAPA DO LIVRO “O PATINHO FEIO”

Figura 4. Capa do livro O Patinho Feio, utilizado na situação de leitura 2 da presente pesquisa. Adapted from “O Patinho Feio”, by G. H. Kool Filho, n.d., Bicho Esperto.

Figura 4.

Capa do livro “O Patinho Feio”

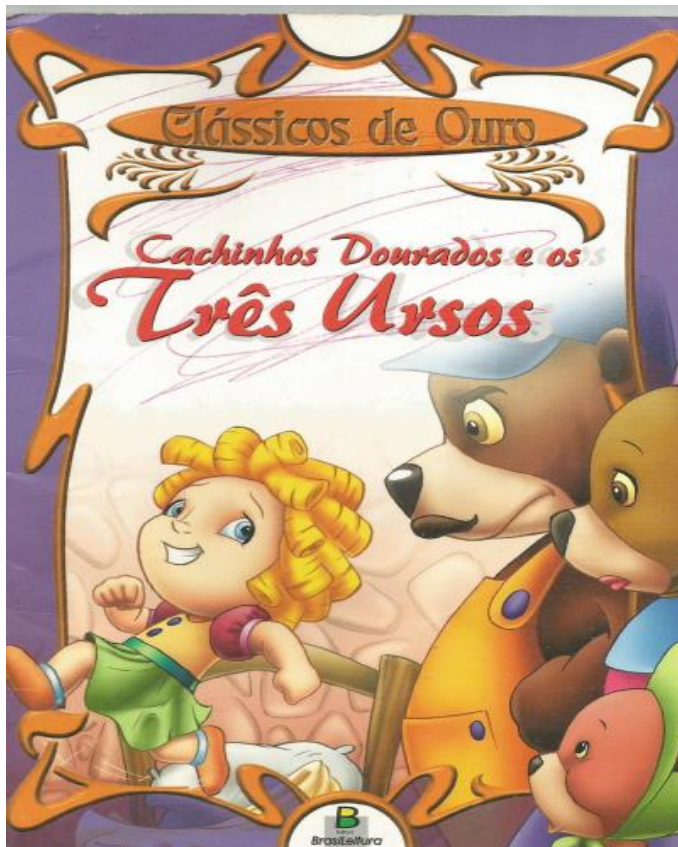
ANEXO C – CAPA DO LIVRO “CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS”

Figura 5. Capa do livro Cachinhos Dourados e os Três Ursos, utilizado na situação de leitura 3 da presente pesquisa. Adapted from “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, by R. Belli, n.d., BrasiLeitura.

Figura 5.

Capa do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos

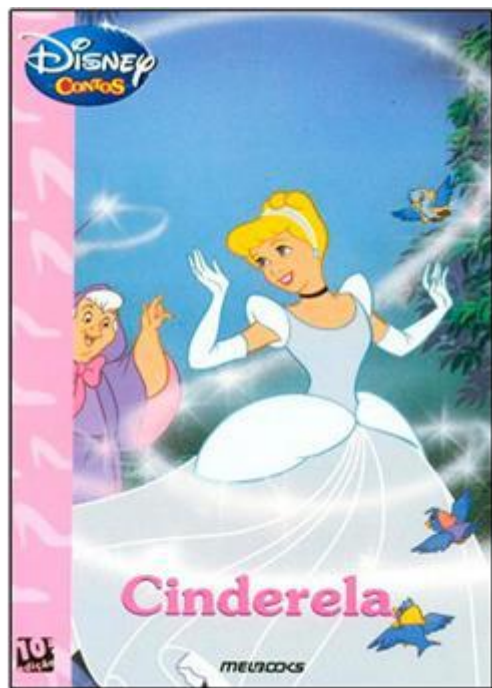
ANEXO D – CAPA DO LIVRO “CINDERELA”

Figura 6. Capa do livro Cinderela, utilizado na situação de leitura 4 da presente pesquisa. Adapted from “Cinderela”, by D. Walt, n.d., Melhoramentos.

Figura 6.

Capa do livro “Cinderela”

ANEXO E – SINAIS UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DISCURSOS PROPOSTOS POR MARCUSCHI (1999)

1. Falas simultâneas: [[
2. Sobreposição de vozes: [
3. Sobreposições localizadas: []
4. Pausas: (+)
5. Dúvidas e suposições: ()
6. Truncamentos bruscos: /
7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA
8. Alongamento de vogal: ::
9. Comentários do analista: (())
10. Silabação: - - - -
11. Sinais de entonação:
 - ” (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação)
 - ’ (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula)
 - , (para descida leve ou brusca)
12. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros, como: eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã, e vários outros.
14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../