

A mediação docente na roda de leitura: ensinando a ler para compreender

The teacher mediation in reading wheel situation: teaching reading to comprehend

Keilla Rebecka Simões Oliveira de Freitas¹
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira²

Resumo

Quando a professora conta histórias para as crianças na Educação Infantil, ela as desperta para a atividade da leitura e ensina um modo de ler e compreender. O presente estudo teve como objetivo investigar a mediação de uma professora que foi facilitadora da compreensão de textos literários por alunos dessa modalidade da educação, em situações de rodas de leitura. Participaram do estudo vinte alunos de uma turma do último ano de um Centro de Referência em Educação Infantil e a professora da turma. Para isso, foram realizadas oito videografias dos momentos de roda de leitura, das situações de contação e reconto de textos literários. A análise da mediação docente foi desenvolvida a partir dos seguintes elementos, levantados com base na literatura da área: (a) estratégias utilizadas que favoreceram o engajamento dos alunos; (b) se os textos foram objeto de discussões ativas; (c) se os aspectos literários foram destacados; (d) se os locutores presentes foram considerados. Os resultados obtidos demonstraram diferentes estratégias utilizadas pela docente que favoreceram a compreensão, quais sejam: mostrar as imagens do livro, mudar o tom de voz dos personagens, fazer perguntas, sugerir o complemento de sentenças e palavras, utilizar onomatopéias e gestos, utilizar expressões faciais, enfatizar palavras.

Palavras-chave: *Compreensão da leitura. Textos literários. Mediação docente*

Abstract

When the teacher tells stories to the children, she awakens them to the activity of reading and teaches a way to read and understand the texts. The present study aimed to investigate the mediation of the teacher who facilitated the understanding of literary texts in reading situations by students in early childhood education. Twenty students from an early childhood education, and their respective teacher, took part. For this, videographies of the moments of reading wheel were carried out. The analysis of teacher mediation was developed based on these elements of the studies of the area: (a) strategies used that provided student engagement; (b) if the texts were the subject of active discussions; (c) if the literary aspects were highlighted; (d) if students were considered. The obtained results demonstrated the strategies used by the teacher to favor the engagement of the children in the readings, such as: show the images of the book, change the voice tone of the character, ask questions, suggest the complement of sentences and words, use onomatopoeias and gestures, use facial expressions, emphasize some words.

Keywords: *Reading comprehension. Literary texts. Teacher mediation*

¹ Psicóloga. Professora Substituta da Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação, Centro de Educação. Doutoranda e Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco.

² Psicóloga. Doutora em Psicologia Cognitiva. Professora Associado, lotada no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação; Professora da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidade Federal de Pernambuco.

Recebido em: 22/04/2020.

Aceito em: 30/09/2020.

Introdução

O presente estudo parte de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, na qual esta é entendida como atividade social e interativa. Nessa perspectiva, o texto é definido enquanto unidade de sentido ou interação, e a leitura é vista como uma atividade de produção e apropriação de sentidos que nunca é definitiva e completa (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, a compreensão é entendida enquanto forma de diálogo, para a qual se faz necessária uma tomada de posição ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1981).

Acerca desse aspecto da compreensão, conforme Silva e Martins (2010) apontam, 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, interpretando-a de acordo com seu repertório de conhecimentos. Desse modo, vale ressaltar a importância da inserção da leitura na Educação Infantil, por meio da qual as crianças farão sua iniciação no mundo da cultura escrita, que se diferencia em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral. Para Girotto et al. (2016), o contato frequente com o livro, já desde essa etapa do desenvolvimento, favorece a criação de um vínculo com ele, tendo em vista que processos de compreensão são estimulados e novos sentidos de mundo são construídos.

Além do mais, faz-se necessária, nesse espaço escolar, a existência de momentos de leitura que sejam efetivamente voltados para a compreensão dos textos lidos, uma vez que um modo de ler será aprendido a partir dessas experiências iniciais. Para isso, é fundamental que se garanta o espaço do leitor de forma que ele estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. Nesse sentido, a mediação do adulto é essencial nas primeiras leituras, pois são suas formas de conduzi-las que revelam o que ler e como se deve ler (ALMEIDA, 2011; CORSINO, 2010).

Levando em consideração a perspectiva vygotskyana de aprendizagem e desenvolvimento, Oliveira (1995) aponta que, sendo a mediação o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, quando o professor atua como mediador nos momentos de aprendizagem da leitura, o aluno pode fazer muito mais do que poderia apenas com a sua capacidade de compreensão de modo independente. Dessa forma, entende-se que, a partir da inserção da criança em um contexto cultural, no caso a escola, e da sua interação com as outras crianças, mediada pelos professores nesse contexto, os sentidos e significados produzidos nos momentos de leitura compartilhada se alargam e se modificam, o que permite que os leitores/ouvintes ampliem sua compreensão.

Nessa perspectiva, quando a professora conta histórias e dialoga sobre elas com as crianças, ela contribui para o desenvolvimento da linguagem e a socialização do grupo, amplia o repertório de experiências e a competência comunicativa. Além disso, as crianças também ampliam seu repertório de palavras, focam a atenção nas formas de dizer as palavras e se familiarizam com a linguagem escrita e as convenções linguísticas (BRANDÃO; ROSA, 2017).

Uma das leituras que costumam fazer parte do cotidiano escolar, especialmente na Educação Infantil, é a de textos literários. Por intermédio desses textos, a criança pode ver e entender a realidade de uma maneira inusitada, já que eles propiciam o vivenciar de outras

maneiras de ser que seriam impossíveis no real. Ademais, o livro literário, ao se incluir entre os demais objetos culturais, promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora (OLIVEIRA, 2010).

Porém, para isso, é fundamental que o professor utilize, em seus momentos de mediação de leitura desses textos, estratégias que visem engajar as crianças no processo de compreensão, a fim de desenvolver esta habilidade e ampliar o acesso aos gêneros literários. Essas estratégias envolvem desde a escolha do livro que será lido, a organização da sala e a definição de materiais que serão utilizados, até a estruturação da roda de leitura. Em face disso, Souza (2016) afirma que a preparação anterior, realizada pelo mediador, requer, por exemplo, a escolha da história adequada à idade e à quantidade de crianças, bem como da melhor metodologia a ser empregada em relação à história escolhida.

No que se refere especificamente à preparação para o momento de contação, 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. E que essas não sejam quaisquer perguntas, mas que possibilitem a reflexão ativa acerca do que é lido, e não uma decodificação dissociada de significado. Isso com a finalidade de ampliar a compreensão e a produção de sentidos nas trocas entre professor e alunos, em sala de aula. Acerca dessa questão, Corsino (2010) afirma que é fundamental que se enfoque o texto como objeto de discussões ativas, nas quais estejam presentes comentários e críticas. Para isso, faz-se necessário que a multiplicidade de locutores existentes seja considerada nos momentos de leitura e que trocas comunicativas sejam realizadas (ALMEIDA, 2011). Desse modo, a mediação nesses momentos deve favorecer oportunidades para que as crianças possam expor ideias, dúvidas e descobertas, obter respostas e dialogar com os presentes, em um clima de confiança e respeito, de forma que o pensamento estético possa se desenvolver (ROSSI, 2015).

Destarte, Bajard (2007) discorre acerca de como se pode 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.

A partir da análise das 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 à 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. A emissão vocal envolve características da sonoridade de acordo com os personagens e a história narrada (volume, altura, timbre e acento), bem como alguns elementos do texto (ritmo, velocidade, pausas, variabilidade ou regularidade, melodia e sotaque). O olhar é a comunicação visual durante esses momentos, sendo a memorização anterior do texto o que permite ao mediador se dedicar à utilização do olhar e dos gestos durante a comunicação. Por fim, a exposição refere-se ao ato de o 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).

Com relação ao uso da voz nesses momentos, Souza (2016) o pontua como

significativo na ampliação do interesse da criança pela leitura, tendo em vista que a contação permite a modulação da voz e se enriquece quando acompanhada por gestos, expressões faciais e emoções, contribuindo para o desenvolvimento da prática socialmente construída do ato de ler. Enquanto isso, a autora afirma que a exposição das imagens do livro para as crianças, juntamente com a linguagem verbal, incentiva a brincadeira, o jogo de papéis protagonizado e o faz de conta, além de possibilitar novos olhares, percepções e participação ativa.

Observando-se essa questão da exposição de imagens, um estudo desenvolvido por Rossi (2015) com crianças da Educação Básica acerca da leitura de imagens em contexto escolar, encontrou que elas se interessaram bastante por esses momentos, inventando narrativas sobre o que viam nas imagens. A autora concluiu que a leitura visual com discussão estética, tendo em vista que não é qualquer leitura que produz esses aspectos, pode contribuir para a exploração de diferentes pontos de vista, assim como a invenção, a colaboração e a autonomia.

Acerca da dimensão literária, Costa et al. (2008) afirmam a importância de a criança explorar o livro apenas por suas qualidades estéticas, enquanto obra artística. Da mesma forma, Tortella et al. (2016) destacam que, quando a prática pedagógica se dá com fins apenas didáticos e/ou morais, ela evita o exercício da imaginação ao invés de desenvolvê-lo. Para Vygotsky (2012), supor que a obra de arte possui um efeito indiretamente moral e sua utilização com essa finalidade influencia a percepção artística e a relação estética com o objeto, tendo em vista que a atenção se concentra na tese moral e perde-se de vista a obra artística. Ao contrário disso, para esse 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.

No entanto, estudos apontam que a literatura vem sendo utilizada apenas com fins pedagógicos (COSTA et al., 2008; SOUZA; MARTINS, 2015; TORTELLA et al., 2016), retirando as possibilidades criativas das crianças na relação com o texto literário (ALMEIDA, 2011); e realizada em momentos nos quais a mediação efetivada pelo professor não favorece a produção de sentidos compartilhada (SANTOS, 2013). Desse modo, vale ressaltar a importância de estudos que foquem o modo como o professor pode mediar os momentos de roda de leitura de textos literários, na Educação Infantil, de forma a favorecer o engajamento dos alunos na busca pela compreensão dos textos desde uma etapa inicial de aprendizagem da leitura (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019).

Nessa direção, este estudo, que é parte de uma dissertação de mestrado, teve como objetivo verificar a mediação realizada pelo professor que foi favorecedora do engajamento dos alunos nas situações de roda de leitura de texto literário. Isso com a finalidade de fazer conhecidas estratégias consideradas efetivas para promover a aprendizagem de alunos-leitores e que podem ser desenvolvidas pelo professor nos momentos de leitura em sala de aula.

Metodologia

O estudo fundamenta-se em uma perspectiva teórico-metodológica qualitativa, que

se caracteriza por analisar os objetos de estudo em sua totalidade, dentro de seus contextos, tendo como campo as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2009); e adota como delimitação o estudo de caso único.

Participantes

Participaram do estudo vinte alunos, com média de cinco anos de idade, de uma turma do último ano da Educação Infantil de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa/PB, que é referência em atividades de roda de leitura. Os alunos estudam na instituição desde o maternal e participam dessas rodas semanalmente, desde a implantação do projeto de leitura na instituição.

A professora da turma, também participante do estudo, tinha 29 anos à época da realização da pesquisa. Ela é formada em Pedagogia há cerca de uma década e tem curso de Magistério. Trabalhou em duas instituições públicas de ensino diferentes, sempre na Educação Infantil, e trabalha na instituição investigada há mais de quatro anos.

A escolha por alunos de uma turma da Educação Infantil deu-se em função de esta temática ser pouco abordada nos estudos desenvolvidos na área. Além do mais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, 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 a escrita (BRASIL, 2010).

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 o objetivo do estudo consiste em verificar a mediação pedagógica favorecedora do engajamento dos alunos em rodas de leitura literária.

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 pela instituição específica, na qual a pesquisa foi realizada, e conseguindo a autorização necessária para realizar o estudo no local.

Procedimentos para construção dos dados

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, foram realizadas videografias dos momentos de roda de leitura no início do ano letivo (do mês de março ao mês de maio de 2016).

As videografias foram realizadas de acordo com a rotina e o planejamento pedagógico dos momentos de rodas de leitura de textos literários. Tais atividades incluíram a contação da história pela professora e o reconto da mesma história pelas crianças, em dias diferentes da mesma semana, de acordo com o projeto de leitura desenvolvido na instituição. Elas tiveram a duração média de 15min.

O foco das videografias foram as práticas de leitura e compreensão compartilhada,

especificamente, a mediação realizada pela docente nos momentos de leitura, observando-se as estratégias utilizadas por ela, e que foram facilitadoras do engajamento dos alunos nessas situações.

A quantidade de videografias realizadas teve como base o critério de saturação das estratégias de mediação utilizadas pela docente nos momentos de leitura em roda. Desse modo, as videograções foram realizadas até o momento em que as estratégias utilizadas começaram a se repetir. Isso significou doze filmagens de seis histórias (seis contações e seis recontos, com o tempo de gravação total de 1h50min4s). Vale destacar que, destas doze, quatro filmagens foram utilizadas como estudo piloto (duas foram da contação e duas do reconto), visando aprimorar a técnica. 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.

Procedimentos para análise dos dados

Para a análise da mediação docente desenvolvida nas rodas de leitura, as videografias foram transcritas de forma minuciosa, sendo observados os seguintes elementos, levantados a partir da revisão da literatura da área:

- a) As estratégias utilizadas pela professora que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos (BRANDÃO; ROSA, 2010, 2017);
- 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).

Resultados e discussão

Características gerais da instituição e do projeto de leitura desenvolvido:

A instituição onde foi realizada a pesquisa é um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), localizado em um bairro de classe média, no município de João Pessoa/PB. Ela funciona de forma integral (manhã e tarde) e abrange três turmas (Maternal, Pré-escola I e Pré-escola II).

O projeto de leitura abordado no estudo é denominado Ler é viajar e descobrir, e tem o objetivo de incentivar o comportamento leitor despertando nos alunos do Maternal, da Pré-escola I e da Pré-escola II o prazer em manusear os livros. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, o projeto é constituído de duas partes. A primeira parte envolve atividades de contação de histórias pela professora e de reconto delas pelas crianças, em situação de roda de leitura, realizadas semanalmente na biblioteca do CREI. A segunda

parte do projeto é referente ao empréstimo de um livro, a cada final de semana, para as crianças.

Nas atividades de contação de histórias, as professoras que atuam na escola 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 (leitura das imagens, já que as crianças ainda não possuem o domínio da linguagem escrita) por alguma criança da turma, escolhida pela professora; além do relato de algumas crianças sobre o que entenderam dele. Apesar de tais atividades serem desenvolvidas na biblioteca, as videografias foram realizadas na área do recreio coberto, pois o ventilador da biblioteca estava quebrado. Esse local é silencioso, mede 5,0 m por 6,0 m e contém quatro ventiladores, uma televisão e um tatame de EVA, o qual cobre a parte do chão onde as crianças ficam sentadas para o momento da história.

Descrição e análise das situações de roda de leitura

As observações aqui descritas referem-se às atividades de contação de histórias e o reconto delas pelas crianças (primeira parte do projeto de leitura), de acordo com a sequência de livros escolhidos pela professora: Chapeuzinho Vermelho (Situação de leitura 1), O patinho feio (Situação de leitura 2), Cachinhos Dourados e os três ursos (Situação de leitura 3) e Cinderela (Situação de leitura 4). A escolha se deu em função do que estava sendo trabalhado por ela em sala de aula: os animais (Chapeuzinho Vermelho, O patinho feio e Cachinhos Dourados e os três ursos) e o respeito ao próximo (O patinho feio, Cachinhos Dourados e os três ursos e Cinderela).

Na Situação de leitura 1 (Chapeuzinho Vermelho), observou-se que a professora mostrou as ilustrações do livro para as crianças durante a contação da história; deu voz aos personagens, utilizando tons de vozes 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); deu ênfase a algumas palavras e expressões de acordo com a narrativa (“Aí ele abriu a bocona e engoliu a VOVÓ”); utilizou diferentes gestos durante a leitura, como o gesto de Chapeuzinho de colher as flores, de correr, abrir a porta, vestir a roupa e mexer o nariz do lobo. Isto é, ela utilizou em sua mediação os quatro componentes estruturantes descritos por Bajard (2007), que são a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro. Ademais, ela utilizou o que Souza (2016) chamou de modulação de voz, enriquecendo-a com gestos e expressões faciais, estratégias que, para a autora, permitem o desenvolvimento da leitura, já que potencializa a relação afetiva, o contágio emocional e, portanto, a reação estética ao integrar as estratégias cognitivas e corporais na mediação autor-leitor da obra literária.

Observou-se que as estratégias utilizadas favoreceram o engajamento das crianças durante a leitura, já que elas se mostraram bastante atentas à história durante todo o momento da realização dessa atividade; e a postura da professora possibilitou a intervenção a partir de linguagens não verbais, como o olhar e os gestos. As crianças repetiram algumas sentenças ou palavras ditas pela professora, demonstraram expressões faciais durante a história (“OLHA” - de espanto), também utilizaram alguns gestos que remetiam a passagens do texto lido (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, o texto não foi objeto de discussões ativas, pois a professora, em geral, não respondeu às perguntas feitas pelas crianças e não as tomou como ponto de partida para a geração de novas perguntas ou para a ampliação de sentidos, havendo poucos questionamentos durante a leitura. No entanto, utilizou perguntas literais, seguindo a ordem dos acontecimentos narrados (Ex.: “Chapeuzinho foi deixar os doces na casa de quem? [...] quem foi que ela encontrou lá na floresta?”), as quais não proporcionaram o posicionamento ou confronto de diferentes formas de interpretação. A única pergunta de ampliação de sentidos realizada pela professora foi o porquê de o nome da personagem principal ser Chapeuzinho Vermelho, já que essa informação não era encontrada de forma explícita na história. Em contraste, ressalta-se a importância de o professor ter como objetivo que as crianças reflitam sobre o texto nesses momentos, o que pode ser feito pela estruturação de perguntas de compreensão que extrapolem o que está explícito no texto e que possibilitem uma reflexão ativa sobre o que é lido, para serem realizadas antes, durante e após a leitura, como destacam Brandão e Rosa (2010).

Ainda no momento do reconto, constatou-se que a professora continuou fazendo perguntas literais e indagando sobre os conteúdos presentes de modo objetivo no texto, sem, portanto, favorecer uma reflexão ativa acerca do que era lido (MARCUSCHI, 2008). Em contraposição, a professora solicitou que algumas crianças relatassem o que haviam entendido da história, revelando considerar a multiplicidade de locutores existentes pelas ações de responder ao que foi perguntado e de ouvir a fala das crianças. Apesar disso, não foram identificadas intervenções com o objetivo de ampliar os sentidos do que foi narrado pelas crianças, como, por exemplo, questões geradoras de debates e/ou de posicionamentos e críticas. Além do mais, a dimensão literária do texto não foi explorada durante esses momentos, já que não houve perguntas com essa abordagem e nem momentos de contemplação ou exploração do livro como obra artístico-estética (COSTA et al., 2008; SOUZA; MARTINS, 2015).

Enquanto isso, na Situação de leitura 2 (O patinho feio), a professora utilizou “bonecos” (palitos de picolé com figuras coladas que representavam os personagens) para contar a história e o fez de memória, sem se reportar diretamente ao texto, ou seja, modificou as estratégias segundo a situação. Ela usou uma caixa com os “bonecos” dentro dela e, ao longo da contação, ela retirava um deles da caixa para mostrar às crianças, colocando-o na parte de cima da caixa de modo que continuasse visível durante toda a história. Isso mostra que houve uma preparação anterior da professora, ao escolher a técnica que seria empregada e definir os materiais que seriam utilizados, aspectos importantes de serem considerados para esses momentos (SOUZA, 2016).

Durante a contação, ela empregou um tom de voz suave e pausado para a leitura, mostrou as ilustrações e chamou a atenção das crianças para as figuras, utilizou expressões faciais (Ex.: expressão de tristeza quando o patinho feio estava triste) e realizou algumas perguntas. As crianças mostraram-se atentas e participativas, bastante interessadas nas figuras, que foram enfocadas de forma que pudessem estabelecer relações com o texto, aspectos importantes de serem trabalhados para a construção de sentidos (BRANDÃO; ROSA, 2010). A organização do espaço para a contação dessa história por parte da professora, com o uso de figuras que representavam os personagens, mostrou-se como um elemento favorável para o desenvolvimento do interesse, do engajamento e da participação mais ativa dos alunos nessa situação específica de roda de leitura (ROSSI, 2015; SOUZA,

2016).

Diferentemente da Situação de Leitura 1, na situação de leitura da obra *O patinho feio*, a professora utilizou questões que promoveram discussões ativas, enfocando o aspecto de que o patinho feio era, na verdade, um cisne, destacando, neste momento, que ele não era feio, mas que era apenas diferente dos outros, já que era um cisne e não um pato. Esses aspectos ampliaram a compreensão do texto pelas crianças, fazendo emergir novos sentidos sobre o tema da diferença, como pode ser observado no trecho a seguir: (Professora: “Ele era o quê?” / Alunos: “Bonito.” / Professora: “Bonito, ele era apenas diferente dos outros.” / Alunos: “Era... diferente.” / Professora: “Depois ele descobriu que ele era o quê?” / Alunos: “Um cisne.” / Professora: “Um cisne... ele não era um patinho, por isso que ele era diferente dos outros, não é?”). Desse modo, percebe-se que ela amplia a compreensão dos fatos objetivamente presentes no texto, já que o autor não traz de forma explícita a ideia de que o patinho feio não era feio, mas apenas diferente dos outros, por ser um cisne. Além disso, a professora levanta perguntas que possibilitam uma reflexão ativa acerca da história, o que, de acordo com Brandão e Rosa (2010), é importante para que as crianças pensem sobre o texto e o compreendam de forma mais ampla.

Também se observou, nesta situação de leitura, a consideração, por parte da professora, da multiplicidade dos locutores presentes, caracterizada pelas respostas às diferentes perguntas que foram realizadas pelas crianças, o que pode ter favorecido a participação ativa dos alunos no momento da contação de história, tanto por meio da repetição de palavras ditas pela professora como pelo uso de onomatopéias que acompanhavam a sua produção de linguagem oral (“Professora: “Certo dia, os ovinhos começaram a quebrar...”; Alunos: “Ploc ploc ploc”). Essas mesmas estratégias foram constatadas no momento do reconto de *O patinho feio* pelas crianças, sendo, novamente, observados o engajamento dos alunos e a discussão de ideias ligadas ao tema, este último um aspecto importante do desencadeamento das interações estético-emocionais referentes à leitura.

No entanto, o foco da intervenção da professora estava voltado para o aspecto moral em detrimento do estético e criativo (OLIVEIRA, 2010), como verificado na sessão anterior de roda de leitura, já que tinha como objetivo trabalhar o comportamento dos “irmãos” do patinho feio, em um uso moralizante do texto literário, como se revela no diálogo proposto pela professora direcionado à construção do sentido de respeito (Professora: “Vocês acham que o que os irmãos dele tavam fazendo, rindo dele, era legal? [...] a gente pode rir das pessoas?”). Portanto, os aspectos literários do texto não foram trabalhados e as possibilidades criativas das crianças com relação ao texto literário também não foram abordados.

Já na Situação de leitura 3 (*Cachinhos Dourados e os três ursos*), verifica-se uma maior diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora na situação de roda de leitura, fazendo inferir que ela intenciona esse uso de acordo com os personagens, tema em destaque e/ou objetivo de ensino pretendido. Assim a professora, mais uma vez, modificou o tom de voz de acordo com as características dos personagens (Mamãe urso, Papai urso e Bebê urso), utilizou vários gestos para dar vida às passagens lidas, fez perguntas e mostrou algumas imagens do livro. Duas estratégias que foram observadas no presente momento e que não haviam sido observadas nas situações anteriores foram: utilização de onomatopéia (para imitar o choro do bebê “uen uen”) e sugestão para que as crianças completassem palavras (Ex.: Professora: “dor...”; alunos: “MINDO”). A estratégia de utilizar onomatopéias faz parte do que Bajard (2007) denominou de emissão vocal, já

que envolve a sonoridade de acordo com a narrativa e os personagens. Já a sugestão de completar palavras possibilita a participação das crianças ao longo da contação, tendo em vista que elas precisam focar a atenção no que está sendo dito pela professora e compreender a história e seu contexto para que possam completá-la adequadamente.

Durante esse momento de leitura, as crianças interagiram constantemente entre si e com a professora, respondendo ao que foi perguntado por ela, complementando o que foi dito pelo outro, repetindo alguma ação ou expressão oral da professora e pedindo para ver as imagens do livro, quando ela não mostrava. Além disso, mais uma vez, constatou-se que a professora considerou a multiplicidade dos locutores existentes ao levar em consideração e explorar suas produções verbais, respondendo ao que foi perguntado e trazendo novos questionamentos.

No entanto, apesar de a professora ter utilizado inicialmente perguntas que permitiram a reflexão e o posicionamento dos leitores com relação ao texto, percebeu-se que os tipos de questões utilizadas, em geral, não tinham como foco o texto, mas elementos extratextuais (“A gente pode entrar na casa das pessoas sem a pessoa tá em casa?”). Ademais a história, novamente, foi utilizada com uma função moralizante e pedagogizante, isto é, com o objetivo de trabalhar os conteúdos escolares, neste caso, o tema do respeito (“A gente pode comer a comida das pessoas sem as pessoas permitirem? [...] pra gente entrar na casa das pessoas, a gente tem que pedir o quê?”), afastando-se do propósito estético do texto e das intenções do autor.

No momento do reconto, também é possível perceber que a professora utilizou perguntas de forma que as crianças refletissem sobre as ações da personagem Cachinhos Dourados (entrar numa casa desconhecida, comer a comida dos ursos e deitar na cama dos ursos, sem a permissão deles), a partir das seguintes questões: “Mas a casa era dela?”; “Era de alguém da família dela?”; “E ela fez o quê quando entrou na casa?”. No final da história, ela fez um resumo dos acontecimentos que foram 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 posicionou ao sugerir e depois confirmar que não foi certo. Aqui também se percebe que as questões trazidas pela professora têm como objetivo pedagógico enfocar uma lição de moral e, ao fazer isso, perde-se de vista o foco na literariedade do texto e em suas funções estéticas, aspectos importantes de serem trabalhados em textos literários (COSTA et al., 2008). Além disso, ao direcionar a discussão para um cunho moralizante, a professora perdeu de vista o desenvolvimento do pensamento estético, o que, para Rossi (2015), poderia ser feito a partir de uma mediação que favorecesse a exposição de ideias, dúvidas e descobertas.

Enquanto isso, na Situação de leitura 4 (Cinderela), observa-se o uso, por parte da professora, de uma nova estratégia para favorecer o engajamento dos alunos, que parece estar relacionada aos objetivos pedagógicos e de construção de conhecimento relativa à unidade de conteúdo trabalhada, já que nesse momento o interesse era explorar o tema do respeito ao próximo. Assim, observou-se que, além de mostrar imagens do livro, lançar mão do uso de onomatopeias de acordo com o que estava sendo narrado (“buá:: buá::”, “din don din don”), realizar perguntas e utilizar 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), como nas outras situações observadas, a professora também sugeriu que as crianças completassem sentenças (“E o nome dela era...”) à medida que prosseguia a leitura do texto em foco. Desse modo, ela utilizou alguns elementos estruturantes dos 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).

Percebeu-se, por outro lado, que a professora modifica a história presente no livro em várias partes da contação, acrescentando informações ao texto, embora seguindo a ordem dos fatos apresentados e sem omitir as informações presentes. Ela resgata fragmentos do texto e os apresenta às crianças, revelando seu conhecimento prévio sobre a obra, bem como leituras anteriormente realizadas e memorizadas (BAJARD, 2007).

Semelhantemente às situações anteriores, as crianças participaram ativamente realizando perguntas e interagindo constantemente, considerando a multiplicidade de locutores por meio de perguntas e respostas desenvolvidas pela docente. Entretanto, mais uma vez, verificou-se que as questões se restringiram aos conteúdos objetivamente presentes na história e que os aspectos literários do texto não foram enfocados.

No momento de reconto, a professora também realizou perguntas objetivas, apenas se referindo à sequência de eventos presentes na história, embora uma das perguntas realizadas tenha permitido maior reflexão e análise (“E por que a madrasta fez isso?”), ao se referir à ação da madrasta de rasgar o vestido da personagem Cinderela, tendo em vista que essa questão não aparece de forma explícita no texto. Isso possibilitou uma reflexão acerca do que foi lido, e, conseqüentemente, a ampliação de sentidos, como pode ser observado no trecho a seguir: Professora: “E o que foi que madrasta fez?” / Larissa: “Rasgou o vestido dela.” / Professora: “E por que a madrasta fez isso?” / Letícia: “Pra ela não ir.” / Fabiana: “Pra não vestir.” / Larissa: “Porque ela queria ir pro baile.” / Professora: “Porque ela não queria que ela fosse pro baile”.

Desse modo, quanto ao estudo realizado, observa-se que, nas quatro situações de leitura, a professora utilizou estratégias similares que favoreceram o engajamento das crianças nas rodas de leitura, como mostrar as imagens do livro, mudar a voz de acordo com o personagem, fazer perguntas em alguns momentos, sugerir que as crianças completassem sentenças e palavras, utilizar onomatopeias e gestos, utilizar expressões faciais e enfatizar algumas palavras. As crianças interagiram constantemente entre si e com a professora, mostrando-se atentas e participativas, apesar de algumas terem permanecido em silêncio durante esses momentos.

Além disso, observou-se que os aspectos destacados por Bajard (2007) como importantes de serem utilizados nas mediações para o desenvolvimento de uma cultura escrita foram utilizados pela professora nas situações de leitura descritas acima, quais sejam: a extração do texto pelos olhos, a emissão vocal, o olhar endereçado ao ouvinte e a exposição do livro. Porém, verificou-se que ela também utilizou outros tipos de estratégias, como exemplo, a utilização de gestos, onomatopeias e perguntas.

No entanto, em geral, os textos não foram objeto de discussões ativas nas rodas de leitura. As perguntas que predominaram foram aquelas referentes 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, gerando ampliação/mudança de sentidos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1981; MARCUSCHI, 2008).

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 às perguntas realizadas e estruturar as situações de reconto pelas crianças. Por outro lado, faltou tempo para mais perguntas, mais reflexão

e mais exploração do tema e, portanto, para a ampliação dos sentidos produzidos em roda de leitura (CORSINO, 2010; OLIVEIRA; FERREIRA, 2019).

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 ensinados hábitos e habilidades estéticas, a partir de uma educação voltada para a criatividade literária, e apontadas as especificidades e as características do gênero em questão, de forma a facilitar sua compreensão (CORSINO, 2010; COSTA et al., 2008).

Conclusões

Com o objetivo de observar a mediação desenvolvida pela professora nas situações de contação de história que foi favorecedora do engajamento dos alunos nas situações de roda de leitura de texto literário, foram descritas algumas estratégias utilizadas pela docente em questão, entre elas: mostrar as imagens do livro, mudar a voz dos personagens, fazer perguntas, sugerir o complemento de sentenças e palavras, utilizar onomatopéias e gestos, utilizar expressões faciais, enfatizar algumas palavras. 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.

Em sua mediação, ela utilizou estratégias que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, considerou a multiplicidade dos locutores existentes ao propor essas 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. Em contrapartida, observou-se que, quando utilizava perguntas mais inferenciais, isso provocava a ampliação dos sentidos produzidos pelas crianças, fazendo supor que este é um tipo eficaz de estratégia pedagógica na mediação de leitura de textos literários em situações de roda.

Sendo assim, visando complementar estas reflexões a partir da análise de diferentes contextos, acredita-se que a comparação com outros projetos de leitura realizados na etapa inicial do ensino da Educação Infantil possa contribuir para esta discussão, trazendo novos dados, a fim de serem mobilizados outros aspectos que possam favorecer o ensino de um modo de ler voltado para a compreensão de textos.

Referências

ALMEIDA, E. G. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a**

mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1981.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende**. Explorando a literatura no ensino fundamental. Brasília: MEC, 69-88, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 33-51, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, P. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. Explorando a literatura no ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. p. 183-204.

COSTA, M. M.; RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Educação infantil: literatura como espaço de fruição. **Signo**, 32(53), 128-140, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIROTTI, C. G. G. S. et al. A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 21, n. 44, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador das leituras literárias**. Explorando a literatura no ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. p. 41-54.

OLIVEIRA, K. R. S. **Compreensão de textos literários na Educação Infantil: Rodas de leitura e mediação docente**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva), Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. (eds.). **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 53-81.

OLIVEIRA, K. R. S. de; FERREIRA, S. P. A. Compreensão de textos literários por alunos da educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

ROSSI, M. H. W. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista Gearte**, v. 2, n. 2,

2015.

SANTOS, E. D. M. **Práticas de leitura no 1º ano do ensino fundamental:** processos de mediação e compreensão textual em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SILVA, M. C.; MARTINS, M. R.. **Experiências de leitura no contexto escolar.** Coleção Explorando o Ensino, p. 23, 2010.

SOUZA, R. J.; MARTINS, I. A.. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura:** Filosofia e Educação, v. 20, n. Espec, p. 221-239, 2015.

SOUZA, R. J.. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **FronteiraZ.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, n. 17, p. 43-59, 2016.

TORTELLA, J. C. B.et al. Histórias e memórias na educação infantil: um elo entre literatura infantil, PNBE e prática pedagógica. **Nuances:** Estudos sobre Educação, v. 27, n. 2, p. 134-151, 2016.

VYGOTSKY, L. S.. **Imaginação e criatividade na infância.** Lisboa: Dinalivro, 2012.