

Compreensão de textos literários por alunos da educação infantil

Keilla Rebeka Simões de Oliveira¹; <https://orcid.org/0000-0002-3799-565X>

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira¹; <https://orcid.org/0000-0003-3055-789X>

Resumo

Considerando o ato de ler como espaço interativo no qual o leitor constrói sentidos, o presente estudo teve como objetivo investigar a compreensão de textos literários por alunos da educação infantil, a partir das interações discursivas desenvolvidas entre eles em situações de rodas de leitura. Participaram 20 alunos de uma turma do último ano da Educação Infantil de uma escola pública, bem como sua respectiva professora. Para isso, foram realizadas oito videografias dos momentos de roda de leitura. Em seguida, foi desenvolvida uma análise das trocas comunicativas entre os interlocutores (análise dialógica do discurso com base nas categorias teóricas de posicionamento e responsividade). Observou-se que a professora utilizou estratégias que favoreceram o engajamento das crianças na busca pela compreensão dos textos, gerando ampliação/mudança de sentidos.

Palavras-chave: Compreensão da leitura; mediação da aprendizagem; educação infantil.

Literary text understanding by children education students

Abstract

Considering the act of reading as an interactive place in which the reader constructs meanings, the present study had the objective of investigating the comprehension of literary texts by students of early childhood education, based on the discursive interactions developed between them in reading situations. Twenty students from the last year of an early childhood education class from a public school, as well as their respective teacher, took part. For this, eight videographies of the moments of circle reading were carried out. Then, an analysis of the communicative exchanges between the interlocutors was developed (dialogical analysis of the discourse based on the theoretical categories of positioning and responsiveness). It was observed that the teacher used strategies that favored the engagement of the children in the search for the understanding of the texts, generating amplification / change of meanings.

Keywords: Reading comprehension; mediation of learning; early childhood education.

Comprensión de textos literarios por alumnos de la educación infantil

Resumen

Considerando el acto de leer como espacio interactivo en el cual el lector construye sentidos, en el presente estudio se tuvo como objetivo investigar la comprensión de textos literarios por alumnos de la educación infantil, a partir de las interacciones discursivas desarrolladas entre ellos en situaciones de rodas de lectura. Participaron 20 alumnos de un grupo del último año de la Educación Infantil de una escuela pública, así como su respectiva profesora. Para eso, se realizaron ocho videografías de los momentos de roda de lectura. Después, se desarrolló un análisis de los cambios comunicativos entre los interlocutores (análisis dialógico de los discursos con base en las categorías teóricas de posicionamiento y respuesta). Se observó que la profesora utilizó estrategias que estimularon la participación de los niños en la búsqueda por la comprensión de los textos, generando ampliación/cambios de sentidos.

Palabras clave: Comprensión de la lectura; mediación del aprendizaje; educación infantil.

1 Universidade Federal de Pernambuco – Recife – PE – Brasil; keilla.rso@gmail.com; tandaa@terra.com.br

Introdução

A aprendizagem da leitura por grande parte da população brasileira ocorre na maioria das vezes em contextos escolares (Silva & Martins, 2010). Porém, a leitura geralmente aparece nestas instituições muito mais atrelada à ideia de um sistema que precisa ser decifrado do que como uma aprendizagem necessária e socialmente relevante (Jacobik, 2011).

Diferentemente, neste estudo, que é parte de uma dissertação de mestrado, entende-se o ato de ler para além da decodificação do sistema alfabético de escrita, ou seja, como espaço interativo no qual o leitor constrói seus sentidos acerca dos textos lidos. Isto é, a compreensão é entendida enquanto construção realizada na interação do leitor com o texto (Bakhtin 1979/1997), não sendo um simples ato de extrair conteúdo dos textos ou identificar os sentidos presentes (Marcuschi, 2008).

Desse modo, o texto não é compreendido como um produto acabado, mas é visto como 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), de forma que compreender implica ir além da informação contida no texto e envolve inferir, criar, representar e propor novos sentidos, sendo este um processo criador, ativo e construtivo.

Dessa forma, o presente estudo parte de uma perspectiva teórica sociointeracionista do desenvolvimento humano, tendo como base os estudos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, que assumem a linguagem como organizadora do pensamento e planejadora da ação (Freitas, 2005).

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, se reestrutura e se modifica.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1981), 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. Ela é necessariamente dialógica, uma vez que 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 dele (Bakhtin, 1979/1997). Segundo Barbosa (2014), em articulação à proposta de Bakhtin, 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 visão subjetiva, isto é, refratada. Nesse sentido, 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. Além do mais, ao dialogar com os textos, o leitor assume um posicionamento, e ao assumi-lo, ele se responsabiliza por sua produção (Barbosa, 2014).

Nesse sentido, 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. Desse modo, o texto apresenta uma proposta de sentido, mas se encontra aberto a diferentes compreensões que não são aleatórias, mas limitadas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura (Marcuschi, 2008).

Porém, conforme Brandão e Rosa (2010) destacam, muitas vezes, a leitura de textos pelas crianças ou para as crianças aparece na escola apenas como decodificação e dissociada do significado. Por isso, as autoras afirmam a importância das perguntas de compreensão nesses momentos para que elas possam refletir ativamente sobre o que é lido, sendo a conversa sobre os textos uma das formas de se ensinar a compreendê-los.

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. Para isso, é importante que a prática de leitura seja constante nas atividades escolares, e que o professor organize esses momentos promovendo diálogos e ouvindo as crianças, criando um espaço de encontro entre os leitores e de construção de sentidos (Brandão & Rosa, 2010; Corsino, 2010; Silva & Martins, 2010) de modo a favorecer a produção de sentidos compartilhados e a construção coletiva por parte dos alunos (Santos, 2013).

De acordo com Souza e Martins (2015), para que o texto possa ser compreendido, é preciso que o docente 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. Além disso, Marcuschi (1996) propõe alguns exercícios buscando uma compreensão mais ampla do texto, 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.

Além do mais, é necessário que o docente enfatize nesses momentos as características específicas do gênero textual que está sendo trabalhado, de forma a favorecer a compreensão (Silva & Arena, 2012). Com relação ao gênero literário, que permite múltiplas interpretações e leituras, e mostra o lado criativo do texto escrito (Corsino, 2010); faz-se importante que o livro inserido nesse gênero seja entendido como obra artística, como um elemento a ser apreciado, de forma a alargar o repertório literário e poético dos leitores, e não com uma função pedagógica e moralizante, um meio para se ensinar conteúdos de outras disciplinas, que é o que geralmente é observado (Costa Ramos & Panozzo, 2008; Neitzel & Neitzel, 2009; Vygotsky, 1926/2003). Sobre isso, Vygotsky (1926/2003) destaca que é função da escola a formação de leitores criativos e, para isso, faz-se necessária uma formação teórica docente que abarque os conceitos de leitura e literatura infantil.

Levando em consideração essas questões, 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 [INEP], 2016), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (INEP, 2015a) e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (INEP, 2015b), percebe-se a importância do estudo da leitura e da compreensão de textos, principalmente na Educação Infantil, período no qual a construção de uma postura ativa nos momentos de leitura, objetivando a construção de sentidos do texto, pode ser trabalhada pelo professor.

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, este estudo teve como objetivo investigar a compreensão da leitura de textos literários por alunos da educação infantil, em situações de rodas de leitura, a partir da interação discursiva entre eles e a professora da turma, observando-se as construções de sentido acerca dos textos lidos.

Método

O estudo encontra-se ancorado em uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como delineamento o estudo de caso, que envolve o estudo de um fenômeno contem-

porâneo em seu contexto real, sendo usado para contribuir com o conhecimento de variados fenômenos (Yin, 2015).

Participantes

Participaram deste estudo 20 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, na faixa etária de cinco anos, de uma turma do último ano da Educação Infantil de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), da cidade de João Pessoa/PB, e a respectiva professora da turma. Os alunos estudam na instituição desde o maternal e participam de rodas de leitura semanais há dois anos, estando presentes desde a implantação do projeto de leitura existente na instituição. A professora tem 29 anos, é formada em Pedagogia desde 2009 e tem curso de magistério.

A escolha por alunos da Educação Infantil deu-se em função de esta 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. Também se justifica a escolha por uma turma do último ano desta etapa, por ser esta uma fase de transição para o Ensino Fundamental, o qual tem a alfabetização como foco central ao longo dos primeiros anos (Brasil, 2013). Já a instituição onde a pesquisa foi realizada foi escolhida por ter referência em atividades de roda de leitura. Os nomes descritos para as crianças no presente estudo são fictícios, visando preservar sua identidade.

Contexto de pesquisa

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 da compreensão nesse tipo de situação. Assim, foi adotado o critério da conveniência para a seleção dos participantes (Flick, 2009).

Com esse objetivo, 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 em uma instituição específica, e conseguindo a autorização necessária para isso.

O CREI está localizado em um bairro de classe média da cidade de João Pessoa/PB, funciona de forma integral (manhã e tarde) e abrange três turmas, do maternal à pré-escola II (crianças de cinco anos), contendo cerca de 20 alunos por turma. O presente estudo foi desenvolvido com a pré-escola II. Em termos pedagógicos, há dois anos existe o projeto de leitura em questão, denominado “Ler é viajar e descobrir”. 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, e o reconto das histórias pelas crianças. A segunda se refere ao empréstimo semanal de um livro para as crianças.

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, como o ventilador deste local estava 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 de 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.

Procedimentos para construção dos dados

Após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos (número do parecer 1.413.622) e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais e/ou responsáveis das crianças e pela professora da turma, foram realizadas videografias e observações dos momentos de leitura, em sala de aula, no início do ano letivo de 2016, do mês de março ao mês de maio, duas vezes por semana, no turno da tarde, após a hora do repouso, momento depois do almoço.

Foram videogravados os momentos de contação de história pela professora e os momentos de reconto da mesma história pelas crianças. Essas atividades já eram realizadas semanalmente de acordo com o planejamento pedagógico, o momento de contação acontecia nas terças-feiras e o reconto

nas quintas-feiras. As videografações tiveram a duração média de 15 minutos, para a contação e o reconto, tempo em que estas atividades eram realizadas.

O foco das videografias foi composto pelas práticas de leitura e compreensão compartilhada e, especificamente, foram observados os momentos de trocas comunicativas, no processo de construção de sentidos da leitura.

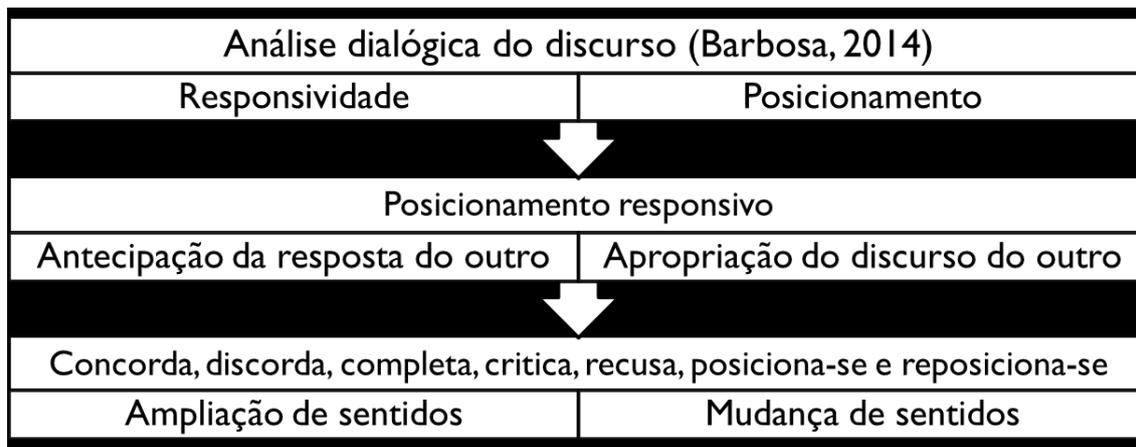
Foram realizadas 12 filmagens no total: quatro filmagens utilizadas como estudo piloto e com o objetivo de estabelecer o *rappor*t com a turma, das quais duas foram da contação e duas do reconto; posteriormente, quatro filmagens dos momentos de contação e quatro filmagens dos momentos de reconto, com o tempo de gravação total de cerca de 1 hora e 50 minutos. 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.

Proposta de análise dos dados

Para a análise dos dados, 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). Desse modo, a análise focou no posicionamento e na responsividade do locutor como 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 1).

Figura 1. 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).



Fonte: Oliveira (2017).

Para isso, as videografias foram transcritas e, posteriormente, analisadas, a partir de uma microanálise dos momentos de trocas comunicativas entre as crianças e a professora no processo de produção de sentidos dos textos. A análise foi realizada na dimensão micro por serem observados em suas mínimas aspectos como trocas discursivas e gestos, nos momentos de leitura compartilhada. Das oito videografações transcritas, foram escolhidas duas para serem analisadas no presente estudo (uma do momento de contação e uma do reconto), tendo em vista que proporcionaram momentos em que a ampliação/mudança de sentidos foi mais evidenciada, que corresponde à história “O Patinho Feio”.

Resultados e Discussão

Observações das situações de leitura

As observações aqui descritas referem-se às atividades contempladas na primeira parte do projeto de leitura existente na instituição, isto é, as atividades de contação de histórias e o reconto delas pelas crianças. Ao chegarem ao recreio coberto, local onde as videografações foram realizadas, as crianças sentam-se em círculo, em cima do tatame, juntamente com a professora, que inicia a contação e, em seguida, realiza algumas perguntas.

O momento do reconto da história ocorreu no mesmo local e horário, mas em dias diferentes, 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. Após esse momento, ela também realiza perguntas para a turma.

Situação de leitura 1: Contação da história “O Patinho Feio”

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, ela 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. Este momento teve a duração de 14 minutos e dois segundos.

Então, a professora inicia a história com um tom de voz pausado e suave. Ela responde às perguntas que são realizadas pelas crianças e elas participam ativamente do momento da contação, seja repetindo palavras ditas pela professora (Professora: “olha a mamãe pata com os seus ovinhos” / Larissa: “pata” / Fabiana: “ovinhos”), respondendo às perguntas realizadas por ela (Professora: “e quem saiu de dentro do ovinho?” / Lucas: “o patinho feio”), fazendo perguntas (Victor: “tia, e esse?” [aponta para um dos ovinhos da

imagem, o que não havia quebrado]), ou utilizando onomatopéias de acordo com o que a professora está falando (“ploc, ploc, ploc” [barulho dos ‘ovinhos’ se quebrando] e “buá, buá” [barulho do patinho feio chorando]).

Isso demonstra que a professora organizou a situação de leitura de forma que houvesse espaço para o encontro entre os diferentes leitores, ou seja, momentos em que pudesse existir o diálogo entre os envolvidos; aspectos importantes a serem considerados para uma prática de leitura voltada para a compreensão (Brandão & Rosa, 2010; Corsino, 2010; Silva & Martins, 2010).

Além disso, durante a contação, algumas perguntas realizadas pela professora se destacam como ampliadoras da produção de sentidos. Quando a professora pergunta “e quem saiu de dentro do ovinho?” e Lucas responde “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?”), fazendo com que eles comparassem as imagens dos animais e refletissem acerca de suas diferenças, começando a construir a compreensão de que o patinho na verdade era um cisne.

Em seguida, ela ampliou ainda mais esse sentido ao mostrar a imagem da família de cisnes e, antes de dizer que era um cisne, pergunta se era um pato, como forma deles compararem novamente os animais; só assim, ela afirma que o patinho feio era um cisne. Isto mostra ter sido um sentido que foi ampliado/modificado quando Fabiana e Larissa concordam com ela (“Fabiana: “é um cisne” / Larissa: “tia, era um cisne”), indo além do que pode ser identificado de forma explícita na história.

Acerca disso, pode-se perceber a compreensão do texto enquanto uma elaboração cognitiva e coletiva entre os diferentes interlocutores (Marcuschi, 2008; Santos, 2013), na qual a partir da relação entre as informações e os questionamentos realizados, as crianças constroem e ampliam sentidos, questões que precisam ser consideradas pelo educador para que o texto utilizado em sala possa ser compreendido (Souza & Martins, 2015). A atitude responsiva ativa também pode ser observada nesses momentos, uma vez que os locutores estão continuamente concordando, completando, criticando ou posicionando-se em relação ao discurso do outro, seja outra criança, a professora ou o texto.

Prosseguindo, a professora realiza algumas perguntas e, em seguida, solicita que uma das crianças, Fabiana, relate o que entendeu sobre a história, utilizando-se da estratégia nomeada por Marcuschi (1996) de reproduzir o texto oralmente, para uma compreensão mais ampla do texto.

Com relação às perguntas realizadas pela professora, as crianças respondem geralmente em coro, com exceção de algumas (Victor, Larissa, Fernanda, Fabiana e Lucas), que respondem de forma individual, embora pouquíssimas vezes. Apesar disso, a professora continua utilizando perguntas que promovem a ampliação/mudança de sentidos (Professora: “ele era feio?” / Alunos: “não” / Victor: “era” / Larissa: “era” / Professora: “ele era o quê?” / Alunos: “bonito” / Professora: “bonito” / “ele era apenas diferente dos outros”

/ Alunos: “era” / Larissa: “diferente”), enfocando o aspecto destacado anteriormente de que o patinho feio era na verdade um cisne, e enfatizando que ele não era feio, mas que era apenas diferente dos outros. Inicialmente, Victor e Larissa discordam, afirmando que ele era feio, mas, em seguida, 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 ressaltados por Marcuschi (1996) como importantes de serem destacados pelo professor para ampliação da compreensão.

Em seguida, a professora levanta a questão sobre o patinho ter ficado triste pelos amigos estarem rindo dele (Professora: “e quando os amiguinhos dele começaram a rir dele, ele ficou como?”), e amplia sentidos trazendo essa questão para o contexto das crianças, destacando o respeito pelo outro, 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”.

Fabiana, inclusive, traz uma situação dentro de sua família, assim como na história do patinho feio, em que isso aconteceu (Fabiana: “tia, quando eu ‘tava’ na casa da minha tia, a minha prima riu de mim, aí minha tia disse que não podia” / Professora: “a gente não pode rir do outro porque a gente é diferente do outro, não é verdade?”), completando o discurso da professora, trazendo um aspecto importante para a compreensão que é a expansão da história para o mundo vivido, tendo em vista que a intervenção proporcionou a ativação de conhecimentos prévios e a associação entre informações, aspectos que também são importantes para o processo de compreensão (Marcuschi, 1996, 2008; Souza & Martins, 2015).

Apesar dessas questões, observa-se nesse momento o uso do texto literário com uma função moralizante, e não como obra artística, o que a literatura destaca como sendo contrário à função do texto literário (Costa et al., 2008; Neitzel & Neitzel, 2009; Vygotsky, 1926/2003). Além do mais, a professora não destaca as características específicas deste gênero na intervenção realizada. Sobre isso, é necessário destacar que o trabalho com a literariedade do texto contribui para uma maior compreensão e participação ativa das crianças nas situações de leitura (Silva & Arena, 2012; Souza & Martins, 2015).

Situação de leitura 2: Reconto da história “O Patinho Feio”

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. Nesse momento, apenas o livro é utilizado, ao invés dos pa-

litos de picolé. Essa situação teve a duração de 14 minutos e 45 segundos.

Ana conta a história de acordo com a sequência de eventos utilizada anteriormente pela professora, o que mostra a apropriação do discurso dela. Outro ponto que mostra a apropriação do discurso da professora é que Ana focaliza no fato do patinho feio ser na verdade um cisne, em que os outros patinhos riam dele por ele ser diferente e em ele ter encontrado sua família verdadeira e descoberto que era um cisne.

Além disso, 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 (Ana: “era uma vez uma mamãe patinha, nasceu um ovinho primeiro depois outro, o outro não queria se quebrar porque era o cisne”). Após Ana afirmar que a mãe ficou triste pelo fato de o ovo não ter quebrado, Lucas traz uma ampliação/mudança de sentidos, complementando o que foi dito, ao afirmar que não era mãe dele, mostrando também ter compreendido que ele era na verdade um cisne (Lucas: “não era a mamãe dele”). Em seguida, Ana direciona o que está falando para o fato dele não ser o filho dela, apropriando-se do discurso de Lucas (Ana: “... 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”).

Ana também faz uma ampliação/mudança de sentidos ao afirmar que a mãe verdadeira do patinho feio, ao 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 (Ana: “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 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 (Professora: “Ele era feio?” / Alunos: “Não” / Professora: “Não, ele era bonito”).

Nesses momentos, pode-se observar o posicionamento dos diversos leitores, dialogando com as ideias centrais do texto, bem como concordando e complementando o que foi dito, questões que se fazem presentes no processo de compreensão (Barbosa, 2014; Bakhtin, 1979/1997; Fiorin, 2008). Dando continuidade à atividade, a professora realiza algumas perguntas e pede a Larissa que fale acerca do que entendeu, continuando a utilizar a estratégia de ampliação da compreensão de reprodução oral do texto (Marcuschi, 1996) e da conversa sobre os textos lidos (Brandão & Rosa, 2010; Corsino, 2010). À medida que os diferentes leitores complementam o que foi dito pelos outros interlocutores, percebe-se também que apesar de o texto apresentar uma proposta de sentido, ele se encontra aberto a diferentes compreensões, assim como foi destacado por Marcuschi (2008).

A professora continua ressaltando em suas intervenções os aspectos centrais da história que haviam sido discorridos 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, utilizando a estratégia para ampliação da compreensão denominada de trabalhar com hipóteses a partir do título (Marcuschi, 1996), e quando elas respondem dizendo “o patinho feio”, ela questiona se ele é feio mesmo (Professora: “qual o nome da história?” / Alunos: “o patinho feio” / Professora: “mas ele era feio?” / Alunos: “não”).

Quando as crianças respondem negativamente, ela afirma que ele é apenas diferente, e 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?”, enfocando mais uma vez a moralidade. Também nesse momento as características específicas do gênero literário 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 (Professora: “ele era diferente” / Victor: “ele era um cisne” / Larissa: “ele era bonito”). Além disso, quando a professora pede para Larissa falar sobre o que entendeu da história, ela afirma que o patinho feio não era filho da “mamãe pata” e que depois ele encontrou a família dele (Larissa: “... só que ele não era o filho dela, aí depois ele encontrou a família dele e fim), o que também esteve presente no reconto por Ana.

Desse modo, tanto na situação de contação como de reconto da história, 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. Isso favoreceu o engajamento das crianças na busca pela compreensão e gerou discussões que puderam ampliar a compreensão da história. Além disso, ela utilizou a conversa sobre o texto como uma forma de ensinar a compreendê-lo, o que Brandão e Rosa (2010) destacam como uma ação importante para ser realizada em rodas de leitura.

Por conta disso, as crianças participaram ativamente do seu processo de aprendizagem da compreensão da leitura e se envolveram nas situações de contação. Isso também foi possibilitado a partir da organização da roda de leitura, onde foi criado um espaço de encontro entre os leitores e de construção compartilhada de sentidos do texto.

Para isso, algumas estratégias desenvolvidas pela professora foram: mostrar as figuras, fazer perguntas que foram além do conteúdo objetivamente presente na história, ativar conhecimentos prévios, conversar sobre o texto, solicitar a participação das crianças e a reprodução oral da história, e destacar as ideias centrais do texto. As crianças interagiram constantemente entre si e com a professora, mostraram-se atentas e participativas.

Apesar disso, o texto foi utilizado com uma função pedagógica e moralizante. A história foi escolhida como ilustração para uma regra moral, ao invés de serem apontadas as especificidades e as características do gênero em questão, de forma a facilitar a compreensão (Neitzel & Neitzel, 2009; Santos, 2013; Silva & Arena, 2012).

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 e das indicações dos fatores que contribuíram para a compreensão.

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. Destarte, vale destacar a relevância dessas questões para o psicólogo escolar e educacional, uma vez que esse profissional pode proporcionar intervenções psicopedagógicas de modo a mobilizar educadores para a prática da leitura voltada para o desenvolvimento da compreensão dos textos, a fim de que esta habilidade possa ser ensinada de forma mais efetiva nas instituições escolares.

Referências

- Bakhtin, M. (Volochinov). (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. (Trabalho original publicado em 1929).
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Barbosa, A. A. 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, Pernambuco, Brasil.
- Brandão, A. C. P.; Rosa, E. C. S. (2010). A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: Paiva, A.; Maciel, F.; Cosson, R. (Orgs.), *Explorando a literatura no ensino fundamental* (pp. 69-88). Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- 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.

Disponível: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82/182>

- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Freitas, M. T. A. (2005). Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (pp. 295-314) (2ª ed). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.). Artmed.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2015a). *Avaliação nacional da alfabetização 2014*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2015b). *Enem 2014 por Escola*. Brasília, DF: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2016). *Pisa 2015: Resultados da avaliação de Leitura. Resultados de Leitura e Matemática – equipe nacional*. Apresentações seminário. Brasília, DF: INEP.
- Jacobik, F. A. D. (2011). *Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, 16(69).
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- 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, K. R. S. (2017). *Compreensão de textos literários na Educação Infantil: Rodas de leitura e mediação docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.
- 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, Recife-PE.
- 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(6), 1-14.
- 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. 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.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1926).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Pensamento e Linguagem (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Recebido em: 23 de janeiro de 2018

Aprovado em: 10 de outubro de 2018

Apoio financeiro: CNPq



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.