

RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE “LEITORES PENSANTES”

*Ana Carolina Perrusi Brandão**

Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0001-8101-927X>

*Ana Raquel da Rocha Bezerra***

Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0001-9705-2058>

*Jane Rafaela Pereira da Silva****

Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0003-2074-806X>

RESUMO

O estudo analisa a mediação da leitura e conversa sobre textos literários, identificando que aspectos dessa mediação poderiam contribuir para a formação de “leitores pensantes” (CHAMBERS, 2011) e que, ativamente, buscam construir sentidos. Para isso, três rodas de história conduzidas com crianças entre 4 e 5 anos, por três professoras de instituições públicas do Recife, foram videogravadas e transcritas. Os livros de literatura selecionados pelas professoras também foram analisados, indicando-se as “oportunidades” oferecidas pelos textos e ilustrações para engajar as crianças na atividade de construção de sentidos. Em seguida, foi examinado o processo de produção conjunta de significados entre cada professora e seu grupo de crianças com vistas a refletir sobre as interações que propiciavam uma maior aproximação com os implícitos da narrativa e com as pistas dadas pelas ilustrações. Conduzir a leitura de livros de literatura nessa perspectiva revelou-se uma atividade complexa, mas possível, como se constatou na mediação realizada por uma das três professoras.

Palavras-chave: mediação de leitura; leitores pensantes; educação infantil.

ABSTRACT

READING SESSIONS IN KINDERGARTEN: FOSTERING “THOUGHTFUL READERS”

The study analyzes the reading and talk mediation with literary texts,

* PhD em Psicologia pela University of Sussex. Pós-doutorado em Educação pela University of Oxford. Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI/UFPE). Coordenadora de Ações Pedagógicas no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas, vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe/UFPE). E-mail: ana.brandao@ufpe.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL/UFPE) e do Grupo de pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI/UFPE). Professora da educação infantil da rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil. E-mail: anaraqueldarochaa@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora das séries iniciais do ensino fundamental da Prefeitura do Recife, Pernambuco. Brasil. E-mail: jane.rafaela2012@gmail.com

identifying which aspects of this mediation contribute to form “thoughtful readers” (CHAMBERS, 2011) who actively seek to build meanings from the texts. In order to do this, three reading sessions with children between 4-5 years old, conducted by three teachers from public schools in Recife, Brazil, were videotaped and transcribed. The literature books selected by teachers were also analyzed, indicating the “opportunities” offered by the texts and illustrations to engage the children in the activity of meaning construction. Then, the process of interactive book reading and production of shared meanings was examined. The idea was to reflect on interactions between each teacher and their groups of children that could trigger a closer look at the narrative’s gaps and clues provided by the illustrations. Conducting reading sessions of literature books in this perspective proved to be a complex but possible activity, as was found in the mediation performed by one of the three teachers.

Keywords: reading mediation; thoughtful readers; early childhood education.

RESUMEN

LECTURAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA FORMACIÓN DE “LECTORES PENSANTES”

El estudio analiza la mediación de lectura y la conversación sobre textos literarios, identificando qué aspectos de esta mediación podrían contribuir a la formación de “lectores pensantes” (CHAMBERS, 2011) y que buscan activamente construir significados. Para esto, se grabaron y transcribieron tres ruedas de historias conducidas con niños entre 4 y 5 años por tres profesoras de instituciones públicas de Recife. También se analizaron los libros de literatura seleccionados por las profesoras, indicando las “oportunidades” que ofrecen los textos y las ilustraciones para involucrar a los niños en la actividad de construcción de significado. Luego, se examinó el proceso de producción conjunta de significados entre cada maestra y su grupo de niños para reflexionar sobre las interacciones que proporcionaron una aproximación más cercana a la narrativa implícita y las pistas dadas por las ilustraciones. Llevar a cabo la lectura de libros de literatura en esta perspectiva resultó ser una actividad compleja pero posible, como se encontró en la mediación realizada por uno de las tres profesoras.

Palabras clave: mediación lectora; lectores pensantes; educación infantil.

Pontos de partida...¹

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

Ao observar crianças, desde bem pequenas, na sua interação com livros de literatura, é evidente o interesse que revelam por esses objetos da nossa cultura. Assim, facilmente identificamos comportamentos de curiosidade em relação às ilustrações ou preferências por certos livros ou personagens. Com frequência, também observamos comentários que indicam conexões construídas entre o enredo da história e suas experiências pessoais, expressão de

¹ As professoras que conduziram as rodas de história discutidas neste artigo concordaram em participar da pesquisa, assim como as famílias das crianças autorizaram a gravação dos vídeos durante as sessões de leitura. Os nomes das escolas não são mencionados no texto e as professoras e crianças receberam nomes fictícios.

opiniões sobre eventos ou ações de personagens, imitação de seus movimentos corporais, repetição de certas palavras presentes na narrativa, entre tantos outros sinais que indicam uma aproximação íntima entre as histórias e o universo infantil. Ao observar crianças em rodas de história é igualmente possível constatar seu engajamento para construir sentidos a partir do que escutam.

Estar sensível a todos esses indícios apontados acima expressa uma concepção de criança contrária àquela que a designa como “não falante” ou passiva diante do mundo. No campo da linguagem oral e escrita, em particular, significa considerar que as crianças pensam, reelaboram o seu pensamento e buscam extrair e produzir sentidos de forma ativa e original.

Nesta pesquisa, partimos da concepção de criança apresentada acima, bem como de uma visão de leitura como resultado da interação entre o leitor/ouvinte, o autor e o texto. Desse modo, entendemos que a construção de sentidos na interação com textos literários se dá a partir da base textual e das experiências de mundo e de outras leituras, hipóteses e questionamentos trazidos pelo leitor/ouvinte para a situação de leitura. Trata-se, portanto, de uma concepção interacional (dialógica) da língua, a partir da qual os sujeitos são considerados atores sociais que se constroem e são construídos na inter-relação com o texto, produzindo sentidos em um determinado contexto social, temporal e espacial (KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008).

Numa mesma direção, Cosson (2009, p. 27), brincando com as palavras, destaca que ler não é um ato “solitário” e sim “solidário”, enfatizando o aspecto não-individual da leitura, visto que “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Ao definir o letramento literário como apropriação da linguagem literária como um modo singular de construir

sentidos, esse autor destaca que este processo precisa estar atrelado a certas condições, a saber: o contato direto do leitor com a obra; a formação de uma comunidade de leitores e a ampliação do repertório literário. Para isso, segundo Cosson (2009), faz-se necessário que a escola assuma um trabalho sistematizado e contínuo de mediação.

Além de partilharmos as ideias de Cosson (2009), compartilhamos com Chambers (2011) a proposta de que a experiência literária na escola deve envolver atividades voltadas para a formação de “leitores pensantes”. Isto não significa destituir as possibilidades de deleite/fruição na interação com a literatura. Pelo contrário, ao estimular a reflexão dos leitores sobre o que foi lido consideramos que esse prazer pode ser potencializado. Ou seja, quando compreendemos um texto podemos desfrutar de um dos prazeres proporcionados pela leitura: a satisfação de estar se dando bem em um jogo que não é só do autor, mas que também é nosso. E isso pode ser ainda melhor quando jogamos com outros leitores, isto é, conversamos sobre nossas leituras com outros.

De fato, segundo Chambers (2011), é inegável o prazer intelectual que sentimos quando entendemos melhor um texto literário, desvendando certos implícitos, identificando e decifrando pistas que aparecem no caminho. Em síntese, como leitores sabemos que “compreensão gera prazer” (CHAMBERS, 2011, p. 143) e, segundo esse autor, descobrir certos “segredos” de uma narrativa, certamente, também deve ser prazeroso para as crianças.

Contudo, como adverte Paulino (2006, p. 74):

Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência. Pelo contrário: o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora.

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, temos destacado (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b) o papel da escola no ensino da compreensão de textos e, em particular, da professora de Educação Infantil que abre o caminho desse longo e complexo processo de formação de leitores. Nesse contexto, temos também ressaltado as rodas de história² e a conversa em torno dos livros de literatura, uma atividade que, comumente, faz parte da rotina das crianças menores de seis anos. Argumentamos que desde a seleção dos livros, passando pela qualidade da conversa que a professora conduz a partir deles, pode-se oferecer um lastro mais ou menos favorável para a formação de ouvintes ativos, pensantes, que ativamente buscam produzir sentidos e apreciar o que escutam. Enfatizamos ainda que a formação desses ouvintes ativos, futuros leitores ativos, pode e deve começar antes mesmo que possam ler de forma independente (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b).

Nessa mesma perspectiva, diversos autores (GHISO; McGUIRE, 2007; WISEMAN, 2011) têm ressaltado que a mediação da professora deve estimular o diálogo entre as crianças e os livros de literatura, ouvindo o que elas têm a dizer sobre as histórias que escutam, dando-lhes oportunidades de discutir suas ideias, refletir sobre as experiências pessoais que a história lhes suscita, bem como sobre os conhecimentos de mundo que vão sendo agregados ao texto e as interpretações construídas a partir do que escutam e do que observam nas imagens.

Em síntese, entendemos que as rodas de história em que a professora de Educação Infantil lê e conversa sobre o que leu podem, portanto, se constituir em um espaço privilegiado para a ampliação da experiência literária e para o desenvolvimento de uma escuta ativa, pensante e crítica por parte dos pequenos leitores-ouvintes.

Isto, porém, não é o que as pesquisas têm indicado, tal como apresentaremos a seguir.

A mediação docente nas rodas de história na educação infantil

Ao discutir sobre a mediação das professoras durante a leitura de histórias na Educação Infantil é possível refletir sobre pelo menos três aspectos que nos parecem fundamentais: 1) a seleção dos livros de literatura e o acesso das crianças a eles; 2) a organização dos espaços de leitura; e 3) o planejamento da leitura propriamente dita e da conversa que pode ou não ocorrer sobre o tema do texto e/ou sobre a narrativa lida. Neste artigo, nos propomos a refletir sobre o último item.

As pesquisas que abordam mais especificamente a mediação docente no momento da leitura e da conversa nas rodas de história são bastante escassas. Observações informais e algumas pesquisas indicam que embora essa prática seja frequente, em especial na Educação Infantil, trata-se de uma atividade pouco ou não planejada (ALBUQUERQUE, 2012; CORDEIRO, 2015; SANTOS; CAVALCANTI; BRANDÃO, 2005; SCHEINER; GORSETMAN, 2009; SILVA, 2014). Pesquisas também têm revelado (SCHEINER; GORSETMAN, 2009) que professoras de Pré-escola têm pouca clareza sobre a importância de formular questões inferenciais, isto é, perguntas cujas respostas não estão explicitadas diretamente no texto.

De fato, os dados da pesquisa de Santos, Cavalcanti e Brandão (2005) em que foram observadas oito rodas de histórias divididas em dois grupos de crianças de 4 a 5 anos reforça a necessidade de refletir sobre a mediação da leitura. No estudo, a conversa em torno de livros lidos na roda era orientada basicamente por dois tipos de perguntas: as literais, em que as crianças precisavam localizar informações explicitamente dadas no texto; e perguntas que procuravam incutir valores morais. Como mencionado por essas pesquisadoras, o uso da literatura para “tirar uma lição” foi bastante

2 Na Educação Infantil, as “rodas de história”, também conhecidas como “rodas de leitura”, são, comumente, presentes na rotina das crianças. Em geral, elas são convidadas a sentarem no chão, junto da professora que lê um livro de literatura em voz alta, mostra as ilustrações e conversa com as crianças à medida que lê.

destacado pelas docentes. Vejamos o que diz uma delas na entrevista conduzida por Santos, Cavalcanti e Brandão (2005, p. 18):

Veja só... você tem os clássicos contos de fada que eu gosto muito de trabalhar porque eu trabalho conceitos atitudinais com eles. [...] Então, os contos de fadas ajudam muito nesse trabalho. [...] Eu já consegui mudanças na turma por conta das histórias. Por exemplo: a agressividade, a violência, diminuiu bastante.

Tal observação dialoga com o trabalho de Valdez e Costa (2007) com professoras de instituições de Educação Infantil de Goiânia, participantes de um curso de formação. Segundo essas autoras, o critério mais marcante na seleção dos livros de literatura pelas professoras era justamente o potencial do texto para ensinar conceitos, sugerir uma lição moral ou incentivar boas maneiras e bons hábitos nas crianças.

A esse respeito, reconhecemos que a literatura pode suscitar a discussão e a reflexão sobre valores éticos ou comportamentos socialmente louváveis. Todavia, é preciso considerar a forma como essa discussão é encaminhada numa roda de história, de modo a não se tornar um monólogo moralizante por parte da professora, no qual as crianças expressam apenas o que parece agradar aos adultos. Entendemos, ao contrário, que é preciso mobilizar a reflexão crítica sobre o texto ou temas suscitados por ele, sem tomar a palavra da professora como a única posição possível e aceitável. Só dessa forma consideramos a possibilidade de contribuir para que as crianças desenvolvam uma opinião genuína e refletida diante dos dilemas éticos com os quais nos deparamos na vida. Afinal, tal como destaca Chambers (2011), é constatando, comparando, concordando ou discordando que construímos sentidos.

Voltando ao estudo de Santos, Cavalcanti e Brandão (2005), a noção de “aproveitar” a leitura de histórias para “trabalhar certos conteúdos” também é um elemento que orienta a conversa e as atividades realizadas após a leitura. Assim, ao que parece, a roda de história nem

sempre é reconhecida como uma oportunidade fundamental para a formação de leitores e ampliação de suas habilidades para compreender e apreciar o texto literário. Nesse contexto, a pesquisa de Nascimento e Brandão (2010) mostra o quanto o planejamento das rodas de história pode realmente contribuir para que elas se tornem um espaço de desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da capacidade de expressão e de argumentação com base em um verdadeiro diálogo entre pessoas que expressam e negociam diferentes possibilidades de sentido com base no texto ouvido. No estudo, foram observadas cinco sessões de roda de história conduzidas por uma professora de crianças da última etapa da Educação Infantil de uma instituição pública do Recife. A primeira sessão foi planejada apenas pela docente, porém, as seguintes foram pensadas em conjunto com as pesquisadoras nos intervalos entre uma sessão e outra. Nesses encontros, a professora lia a transcrição da roda já realizada e avaliava a sua mediação, bem como o livro selecionado. Em seguida, escolhia um novo livro com base nas sugestões trazidas pelas pesquisadoras e planejava a roda seguinte em colaboração com elas. O estudo mostra que o processo de avaliação e planejamento conjunto resultou em avanços qualitativos na mediação da professora. Esta passou a formular um maior número de perguntas inferenciais, a personalizar as perguntas e a escutar mais a fala das crianças. Também foram constatados certos avanços no sentido de formular perguntas e estimular o confronto de opiniões entre as crianças na discussão de temas relacionados com os livros lidos na roda.

Em síntese, podemos afirmar que não dá para pensar sobre a formação de leitores na Educação Infantil, ou mesmo em qualquer modalidade de ensino, sem refletir sobre a formação de mediadores de leitura. Mediadores mobilizados a refletir sobre sua própria história como leitores, resgatando suas preferências, gostos literários e (re)pensando formas de mediar a leitura que combinem tanto o prazer,

quanto a rigorosidade que todo conhecimento exige (COSSON, 2009).

Nessa perspectiva, buscamos nesta pesquisa analisar o papel da professora de Educação Infantil como mediadora da leitura e da conversa sobre textos literários, identificando que aspectos desta mediação interferem na qualidade das interações entre as crianças e entre elas e os livros de literatura com vistas à formação de leitores que, ativamente, constroem sentidos a partir do que escutam.

Entrando nas rodas de história com as professoras e as crianças

Para atingir o objetivo indicado anteriormente, três professoras, com longa experiência na Educação Infantil, aqui chamadas de Sofia, Marília e Regina, foram solicitadas a “escolher e ler um livro de literatura infantil para seu grupo e a conversar com as crianças sobre a história, de modo a favorecer a compreensão do texto”. As professoras atuavam em duas escolas públicas do Recife, situadas no mesmo bairro.

As técnicas de observação não participante (RICHARDSON, 2008) e de videogravação das rodas de histórias foram adotadas no estudo e os vídeos produzidos com o registro do que foi observado foram transcritos literalmente para posterior análise.

As observações, conduzidas pelas próprias autoras da pesquisa, ocorreram na sala das crianças em uma turma do Grupo 4, com a professora Sofia (com crianças entre 4 e 5 anos), e duas turmas do Grupo 5, com as professoras Marília e Regina (com crianças entre 5 e 6 anos), em horário e data previamente combinados com cada docente. Vale frisar que as pesquisadoras já haviam participado de outras atividades na escola e, portanto, as professoras e as crianças já estavam familiarizadas com elas. Além disso, nos três grupos observados, ler e conversar na roda de história

eram atividades que já faziam parte da rotina das crianças.

Por fim, é importante ressaltar que o olhar para as rodas de história foi orientado a partir de algumas questões previamente formuladas e organizadas em dois blocos temáticos que se inter-relacionam. São eles:

1. Aspectos relativos às ações de mediação da professora durante a leitura – Como se dá a organização espacial das rodas de leitura? As crianças e professora sentam no chão? As crianças podem sentar livremente na roda ou não? A professora realiza perguntas direcionadas para o coletivo? A professora realiza perguntas dirigidas, chamando as crianças pelo nome? A professora tenta fazer conexões entre o que as crianças dizem, se aproximando de uma situação de conversa mais natural? Encoraja as crianças a se engajarem na leitura, repetindo suas respostas/comentários sobre o texto ou ilustrações, ou dando sinais não verbais de atenção/apoio/aprovação ao que elas dizem? A professora faz perguntas referentes ao texto e ilustrações antes, durante ou depois da leitura? Quais os tipos de perguntas realizadas pela professora (de previsão, inferenciais, literais, subjetivas)? A professora estimula conexões entre o texto e os conhecimentos prévios das crianças?
2. Aspectos relativos às interações das crianças: entre elas, com o livro e com a professora – Como as crianças se expressam e se movimentam durante a leitura? As crianças antecipam informações sobre o texto ou ilustrações? As crianças elaboram inferências durante a leitura da professora? As crianças fazem perguntas/comentários sobre temas suscitados pela história lida? As crianças comentam, refutam, perguntam, fazem observações sobre a história lida espontaneamente ou só quando são chamadas

pela professora? As crianças conversam entre si sobre a história que escutam?

Com base nos itens elencados nesse roteiro de perguntas e nos objetivos do estudo indicados anteriormente, optamos, então, por discutir os dados produzidos a partir de dois eixos de análise: 1) os livros selecionados pelas professoras e as possibilidades que apresentavam para conversar/refletir sobre as narrativas e ilustrações; e 2) as ações de mediação da professora que pareceram favorecer a interação entre as crianças e os livros de literatura, na direção de uma construção conjunta de sentidos.

Nas próximas seções apresentamos a análise conduzida partindo de cada um desses eixos.

O que dizer sobre os livros de literatura selecionados pelas professoras?

Considerando, tal como Bajour (2012), que a seleção do texto literário traz a potencialidade da conversa que se seguirá, buscamos analisar a qualidade dos três livros de literatura selecionados e lidos pelas professoras e indicar algumas “oportunidades” ou “possibilidades de entrada”, como diz essa autora, oferecidas pelo texto e ilustrações. Em outras palavras, buscamos identificar alguns caminhos para penetrar em cada um dos livros, esboçando perguntas que poderiam instigar o diálogo com/sobre as histórias. Com isso não pretendemos dar uma “receita” sobre o que conversar ou como conversar, mas, sim, apontar alternativas para uma mediação que favoreça a interação das crianças com os livros e com as histórias que eles contam.

O livro selecionado pela professora Sofia foi *Anjinho*, com textos e ilustrações de Eva Furnari (2004). O livro narra a história de Lili, um anjo criança, que desce à terra para buscar seu sapatinho, que deixou cair da nuvem em que brincava de jogar futebol. Nesse ponto, a ilustração mostra alguns objetos espalhados

onde Lili brincava (baldinho, pá, lápis, caneta, bolsa e, também, um par de óculos, elemento que se tornará importante no desenrolar da narrativa). Quando Lili chega à terra, vê “um monstro verde cheio de cataporas vermelhas” (FURNARI, 2004, p. 8). Embora a ilustração seja pouco nítida, percebe-se que o tal monstro trata-se de uma árvore. A partir daí algumas perguntas durante a conversa já poderiam instigar “o segredo” que se anuncia na trama: Vocês acham que isto é um monstro realmente? Por que será que Lili pensa que é um monstro? Mais à frente, Lili vê algo que parece ser outro monstro. As ilustrações não deixam claro o que seja, assim se poderia perguntar: O que vocês acham que é agora? Nas páginas seguintes, mais uma vez, as ilustrações mostram que as criaturas assustadoras vistas por Lili eram, na verdade, apenas “dois palhaços fazendo graça e um menino brincando com bolas de sabão” (FURNARI, 2004, p. 14).

As ilustrações do livro vão, dessa forma, contando uma história paralela, sinalizando que os monstros que Lili via não eram, de fato, monstros. Ou seja, o anjinho via figuras embaçadas que pareciam assustadoras para ela e, em seguida, as mesmas figuras apareciam para o leitor com contornos e traços mais definidos. Assim, é possível inferir que Lili parecia estar enganada e na conversa sobre o texto, valeria perguntar: Por que Lili parece tão assustada? Por que será que ela sempre vê as coisas como monstros?

Já anoitecendo, a personagem vai a uma praça descansar um pouco. Ao perceber uns ruídos e umas sombras se movendo, esconde-se assustada dentro de uma lata de lixo e, dessa vez, acha que “um bicho-papão” se aproxima. Lili voa em disparada, e esbarra em alguém: era sua mãe que sentindo sua falta no céu tinha descido para encontrá-la (FURNARI, 2004). Ela, então, pergunta por que a mãe nunca lhe havia contado sobre a existência de monstros na terra, o que demonstra que o “segredo” guardado na narrativa ainda estava presente. Neste ponto, algumas perguntas inferenciais

poderiam ser feitas. Por exemplo: Por que será que Lili acreditava que tinha monstros na terra? ou por que será que ela confundiu a própria mãe com um monstro?

Nas páginas finais do livro, o segredo da história se revela quando a mãe de Lili anuncia que ela, simplesmente, havia esquecido os óculos lá nas nuvens e por isso tinha confundido algumas coisas... Vemos, assim, que o livro *Anjinho* (FURNARI, 2004) traz muitas “opções de entrada” para uma conversa interessante com as crianças.

O mesmo pode ser dito em relação ao livro selecionado pela professora Marília intitulado: *A vaca que botou um ovo* (CUTBILL; AYTÓ, 2010). O livro conta a história da vaca Mimosa, que vivia desconsolada, pois não sabia fazer nada de especial como as outras vacas. Elas conseguiam plantar bananeira ou andar de bicicleta, feitos impossíveis para Mimosa. Suas amigas galinhas resolveram, então, colocar um “ovo malhado” ao seu lado. A notícia inusitada de que uma vaca havia botado um ovo correu pela cidade e diversos jornalistas quiseram registrar o acontecimento estranho. As demais vacas da fazenda ficaram enciumadas com a fama repentina de Mimosa e desconfiadas de alguma armação das galinhas. Entretanto, Mimosa estava feliz e preocupada em “chocar” seu ovinho com pintas pretas, igual ao pelo do seu corpo. O livro tem um final surpreendente e engraçado. Ao sair do ovo, “uma bolinha marrom, cheia de penas” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 27), as vacas acusam satisfeitas: “Não falei?” – “uma galinha!” Contudo, Mimosa e “a criaturinha” se olham, encantadas uma com a outra, e o “bebê” grita bem alto: MUUUUUUUUUUUU! para a mamãe vaca, que o recebe com um abraço apaixonado.

As ilustrações são grandes, engraçadas, bonitas e fora do padrão mais comum. Elas também dialogam com o texto ampliando os sentidos da narrativa verbal. Por exemplo, as ilustrações mostram que a vaca ficou totalmente encantada quando descobriu o “ovo pintadinho” e começou a “chocá-lo”. Esse amor

é sinalizado em vários detalhes das ilustrações ao longo da história e, sobretudo, no seu final. Podemos dizer ainda que o livro fala de amor e aborda, de modo sutil e bem humorado, o tema da adoção.

Na nossa avaliação, portanto, o livro oferece excelentes possibilidades de exploração do texto e das ilustrações para estimular a construção de sentidos por parte das crianças. Por exemplo, em um trecho da história é dito que as galinhas “arquitetaram um plano” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 8), e ao observar os detalhes das ilustrações pode ser visto um pincel com uma das galinhas. Pode-se perguntar: O que quer dizer “arquitetaram um plano”? O que vocês acham que as galinhas estão cochichando? O que será que elas pensam em fazer com esse pincel? Na página seguinte, a imagem do ovo (no centro da página, branco com bolotas pretas na casca) mais uma vez pode suscitar questionamentos sobre qual teria sido o plano das galinhas. Ainda na mesma página é possível explorar a expressão da vaca e questionar sobre como ela estaria se sentindo diante daquele ovo. Nas páginas seguintes, a expressão de alegria da vaca, em contraponto com sua imagem no início do livro, também pode ser questionada. Em seguida, frente à acusação das vacas de que as galinhas armaram um plano, é dito que Mimosa ficou “chocada”, oferecendo-se aí uma oportunidade para exploração do vocabulário.

Mais adiante, há uma sequência de oito quadrinhos com Mimosa sentada em cima do ovo em diferentes momentos do dia: tricotando, lendo algo sobre bebês, deitada sobre o ovo, entre outros. Pode-se perguntar: O que Mimosa está fazendo em cada quadrinho? O que ela está esperando? Nas páginas seguintes, as ideias das crianças podem ser exploradas quando se ouve “um barulhinho: tap, tap, tap” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 25) vindo do ovo: O que estaria acontecendo agora?

Por fim, ao saltar do ovo “uma bolinha marrom” (CUTBILL; AYTÓ, 2010, p. 27), notam-se olhares e diferentes expressões entre os per-

sonagens. As vacas demonstram indignação, as galinhas mostram-se alvoroçadas, com expressão de preocupação (uma delas tem a asa sobre a cabeça), enquanto isso Mimosa mostra-se encantada com o filhote, com olhar apaixonado. Nesse trecho, pode-se observar a posição corporal e expressões faciais com perguntas do tipo: Por que as outras vacas estão olhando desse jeito? Por que as galinhas estão alvoroçadas? E Mimosa, como se sente? O que será que a criaturinha irá fazer?

Na página seguinte, o filhote aparece com a boca bastante aberta, gritando MUUUUUUUUU! O som produzido dá pistas para a inferência de que algo foi aprendido com a mãe, não seguindo, necessariamente, a natureza. Possíveis perguntas: Por que será que a criaturinha fez Muuuuuuuu? Com quem será que ela aprendeu a fazer isso? Finalmente, na última página do livro, Mimosa aparece abraçando seu bebê e a cena é emoldurada em formato de coração.

Como vimos, o livro traz muitas oportunidades interessantes de interação com o texto e com as ilustrações, havendo ainda a possibilidade de conversar sobre o tema da adoção.

Por fim, a professora Regina escolheu o livro *O dragão tem um problema* (DUTRA; PONTES, 2009), de Flávia Cavalcanti da Rocha Dutra e ilustrações de Emerson Pontes. Diferentemente dos livros anteriores, podemos dizer que a obra apresenta poucas qualidades literárias (COLOMER, 2016; RITER, 2009). Claramente, foi escrita para ensinar os leitores de que é preciso escovar os dentes. Dutra é, inclusive, dentista e também fonoaudióloga. O texto conta que um dragão começou a assustar os moradores de uma vila soltando fogo pelas ventas. Depois de um ano convivendo com os ataques do dragão, “o homem mais corajoso da vila” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 17) resolveu ir ao seu encontro e descobriu que o dragão tinha um furo no dente. Diante desse fato, as mulheres da vila fizeram um chá para o dragão dormir e os homens amarraram uma corda no dente furado, deixando o dragão “janeludo” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 28). Ao final do livro, é dito,

então, que o dragão “aprendeu a lição” e “passou a escovar seus dentes, esfregando-os nas folhas dos pinheiros” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 28). Os moradores da vila, por sua vez, também “passaram a escovar cada vez melhor seus dentes, evitando, como isso, dores horrorosas e hah... hah... hah... fogo pelas ventas!” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 32).

O livro é simplório e chega a ser inconsistente. Na ilustração da capa, o dragão não aparece com a expressão de alguém que sente dor ou sequer que tem um problema, tal como afirma-se no título da obra. Além disso, a bolota preta, que aparece em um dos dentes do dragão da capa, some da boca do personagem nas páginas seguintes. O “dente furado” só vai reaparecer na boca do dragão nas páginas 18 e 19, quando o homem corajoso o encontra chorando com “as mãos na cabeça” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 18). O fato de a marca do dente furado não aparecer na boca do dragão nas ilustrações do início do livro não faz sentido, já que o seu dente estava com um furo desde o início da história.

Ainda sobre as ilustrações, nota-se que elas, simplesmente, repetem o que o texto diz. Além disso, os moradores da vila têm sempre a mesma expressão facial, independente dos eventos narrados, e, na capa, a ilustração mostra o dragão com o contorno da boca incompleto, como se estivesse faltando um pedaço. Assim, só é possível ver a imagem inteira da boca do dragão se abirmos o livro, considerando a quarta capa. Por fim, os números que marcam as páginas do livro são desproporcionais e aparecem na parte central da folha, competindo com as ilustrações.

De acordo com a nossa análise, há, portanto, pouquíssimas possibilidades de entrada nesta terceira obra. Uma alternativa seria explorar a ilustração da capa e o título perguntando às crianças: Qual seria o problema do dragão? Talvez algumas delas observem a bolota preta no dente do dragão. Uma alternativa seria perguntar, nas páginas 18 e 19: Por que o dragão está chorando?, pois só na página seguinte é dito que o homem percebeu um enorme furo

no dente do dragão. Há ainda a oportunidade de explorar o significado das expressões “fogo pelas ventas” e “janeludo”, bem como de observar, ao final da história, a própria inconsistência das ilustrações ao mostrar o dragão chegando à vila sem o dente furado, mas soltando fogo pelas ventas por conta da dor que sentia.

Que ações de mediação das professoras colaboram para interações entre as crianças e o livro na direção da construção de sentidos?

Observando, cuidadosamente, os vídeos das rodas de história e as transcrições dos diálogos entre a professora e seus respectivos grupos de crianças foi possível identificar três elementos mais gerais que parecem favorecer a qualidade das interações das crianças com o livro de literatura e entre elas.

A seguir, apresentamos e discutimos cada um desses pontos que, segundo nossa análise, podem produzir possibilidades mais ou menos favoráveis para a construção compartilhada de sentidos com base no texto e nas ilustrações.

Um primeiro elemento identificado, então, foi a existência de um clima mais ou menos aberto para a movimentação das crianças e sua expressão por meio da fala e do próprio corpo. Na roda da professora Marília, por exemplo, as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras baixinhas, dispostas em círculo, e a qualquer sinal de movimento ou de comentários durante a leitura eram advertidas com olhares reprovadores ou verbalmente: “Bruna, ou você amarra o cabelo ou guarda o pompom!”; “Você quer contar a história, meu filho? Venha! Eu dou o livro!”; “Dá pra você sentar na cadeira?”

Um outro aspecto observado foi a própria organização da roda. Na sala da professora Sofia, as crianças sentavam no chão, na frente da professora, que estava em uma cadeira baixinha. Assim, as crianças podiam ficar bem próximas umas das outras e também do livro,

observando as ilustrações mais de perto. Aqueles que não queriam ouvir a história tinham a opção de não ficar na roda e encontrar algo diferente para fazer desde que não atrapalhassem o grupo que queria ouvir. No caso da professora Regina, as crianças também estavam sentadas em suas cadeirinhas num círculo, tornando mais difícil a visualização do livro.

Por fim, um terceiro aspecto que consideramos decisivo para a qualidade das interações foi a disponibilidade de escuta por parte da professora e a experiência de uma verdadeira conversa com as crianças a partir da história lida. Sobre esse aspecto aprofundaremos nossa análise a seguir, já que ele se revelou essencial para a possibilidade de construção conjunta de sentidos, foco de interesse da presente pesquisa.

A partir das observações e análise das transcrições dos vídeos com as sessões de leitura e conversa conduzida pela professora Sofia, é notável sua disponibilidade para ouvir as crianças que faziam comentários e perguntas, enquanto ela lia. Sofia conseguia, de forma muito hábil, chamar a atenção das crianças para a história e valorizar a fala dos pequenos. Vejamos:

Professora: ANTES DE CHEGAR LILI OLHOU PARA BAIXO VIU UM MONSTRO HORROROSO ESVERDEADO, CHEIO DE CATAPORAS [aponta para a ilustração]. CHEIO DE CATAPORAS VERMELHAS COM A BOCA GRANDE.³ Cadê a boca que eu não tô vendo?

[Davi, Bela e Maria apontam a imagem no livro]

Professora: Ah...

Davi: Aqui tá os olhos [apontando para a ilustração]

Professora: Espera um pouquinho. COM A BOCA GRANDE.

Bela: Olha o nariz, olha o narigão dele!

Professora: Peraí, presta atenção. COM A BOCA GRANDE, enorme, PRESTES A DEVORAR SEU SAPATINHO. Cadê o sapatinho?

³ A partir deste ponto serão apresentados trechos das transcrições dos diálogos nas rodas de história. As frases em letras maiúsculas representam o texto tal como estava escrito nos livros de literatura lidos pelas professoras.

Juliana e Gustavo: Tá aqui [apontam para a ilustração]

Professora: Ah... agora que eu tô entendendo, oh! LEVOU UM SUSTO TÃO GRANDE E DESPENCOU DE VEZ. POR SORTE CAIU NA GRAMA MACIA E NÃO SE MACHUCOU.

Bela: O que é grama?

Juliana: A árvore aqui! [apontando para a ilustração]

Professora: A grama? O que é a grama? Juliana, ela [apontando para Bela] tem uma pergunta. Vê, o que é grama?

Bela: Mato!

Professora: Ah! [olhando para Bela] Então, tu sabia o que era, né? [sorri] Eu vou virar, Juliana, oh. [vira a aba que compõe a ilustração da árvore no livro] Olha...

Davi: É um... é um cerejeiro.

Professora: Uma cerejeira? Será?

Davi: É.

Professora: Então quer dizer que essa árvore aqui, que isso aqui, esse “monstro” aqui, cheio de catapora [volta à página anterior] é uma cerejeira? [com ar de espanto]

Davi: É!

Professora: Vamos pensar, vamos ver. Vamos escutar a história pra saber o que é. [continua a leitura]

Outro aspecto relevante na mediação da professora Sofia é como ela busca manter “o segredo” da história fazendo “perguntas” para as crianças como se ela própria estivesse tentando descobrir a trama da narrativa junto com elas, à medida que vai lendo. Isto já é sinalizado no fragmento anterior e está melhor ilustrado nos dois fragmentos seguintes:

Professora: Mas essa aqui, não era essa aqui? [virando a página do livro e mostrando a ilustração em que Lili via um monstro com catapora e, em seguida, a ilustração da página seguinte de uma cerejeira]

Luna: É.

Professora: E ela [Lili] não achava que era um monstro?!... Não era um monstro?!

Juliana: Não! Ela tava pensando que isso era um

monstro, mas não era. Era uma árvore cheia de frutinha de cereja.

Gustavo: Rasgaram. [mostrando um pequeno rasgão na página do livro]

Professora: Ah, foi! Depois titia cola. Quer dizer que ela estava **pensando** que era um monstro, mas não era um monstro?! Era só uma árvore?! [...]

Davi: Espera um pouco aí... [virando a página do livro junto com a professora] É só um carro!

Professora: Aaaaaah! Então não era um monstro, não?! Era só um carro?!

Davi: Era sim, olha! [aponta para a ilustração]

Professora: Será?!

Bela: Cadê, tia?

Professora: Vejam se vocês acham que é isso mesmo que Davi tá dizendo.

Davi: Sim... é só um carro!

Professora: Davi tá dizendo que não era um monstro, era só um carro.

Davi: É.

Bela: Porque tava um carro monstro!

Como vemos nos fragmentos acima, a professora coloca em tom de pergunta as inferências que algumas crianças vão construindo à medida em que ela lê. Dessa forma, ela mostra que um leitor precisa pensar, precisa se perguntar durante a leitura de um texto na tentativa de compreendê-lo. Nessa mesma direção, constatamos no fragmento abaixo seu interesse em explorar relações causais que não estão explicitadas no texto e que são importantes para a construção de sentidos. Vejamos:

Professora: [...] Espera aí, gente! [interrompe a leitura na página que mostra o carro passando e Lili escondida atrás de uma pedra pensando que era outro monstro] Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês. Se ela se escondeu e fechou o olho [coloca uma das mãos nos olhos]

Bela [interrompendo]: Ela pensou que era um monstro também.

Professora: Ah, ela **pensou**... mas Davi disse que não era um monstro.

Gustavo: [fala algo incompreensível ao mesmo

tempo em que a professora fala]

Professora: ... era só um carro.

Gustavo: Com uma toalha e um [incompreensível] [Gustavo observa os objetos que estão no bagageiro na capota do carro]

Professora: Mas ela nem conseguiu perceber que era só um carro, oh! Onde ela tava? [apontando para a ilustração que mostra Lili atrás da pedra]

Davi: Na pedra.

Professora: E tava olhando?

Maria: Não.

Bela: Ela tava assim [abaixa a cabeça escondendo os olhos]

Professora: Aaaaah... então, é por isso que ela continuou pensando que era um monstro.

Davi: Ela é medrosa... [cantarolando]

Professora: Ela não olhou. Se ela tivesse olhado, ela ia perceber o que Davi percebeu. Não era, Davi?

Gustavo: Ela é medrosa... [cantarolando também]

Professora: [continua a leitura]

Vemos nesse fragmento que a professora explora com as crianças uma das razões por que Lili pensa que vê monstros (ela se esconde com medo e não consegue olhar direito). Tal conclusão não está dita no livro, mas é essencial para a construção da cadeia causal que sustenta a trama da narrativa. Ao final da leitura, uma das crianças (Maria) pede o livro e vai para uma mesinha com ele, enquanto as demais se organizam para o almoço. A roda durou pouco mais de 14 minutos, com oito crianças participantes.

Diferentemente da roda de Sofia, a professora Marília leu a história praticamente sem interrupções. Participaram da roda 12 crianças e a leitura do livro em si durou 10 minutos. A professora lia com o livro voltado para ela e depois dava uma pausa para mostrar as ilustrações para as crianças. Ao final da leitura, ela abriu um espaço para “conversar”, fazendo perguntas e retomando toda a sequência de eventos da narrativa, o que durou cerca de 28

minutos. Para concluir, foi perguntando a cada uma das crianças qual era a “sua parte preferida da história”, e isso durou mais cinco minutos. No total, as crianças tiveram que se manter sentadas em suas cadeirinhas por longos 43 minutos! Por fim, a professora propôs que as crianças desenhassem “a parte da história que mais tinham gostado”.

Como já foi mencionado acima, a escuta da professora Marília nos pareceu bastante limitada. Durante a leitura do livro *A vaca que botou um ovo* (CUTBILL; AYTÖ, 2010), as crianças faziam vários comentários em voz baixa que eram ignorados (“Ôxe, a bicicleta tem um pneu quadrado!”; “Olha lá a boca dela! Tem uma roda!”) e até reprovados pela professora: “A gente vai escutar a história falando, é?! Não, né?!” Para a professora era muito importante que as crianças ficassem atentas para compreender a história e isso parecia significar ficar em silêncio absoluto durante a leitura.

Ao observar a roda da professora Marília, vemos que ela lê com muita fluência e boa entonação, gesticulando e demonstrando expressividade. Destacamos ainda que, durante a leitura, ela parou em alguns poucos momentos quando sentiu necessidade de “explicar a história”. Vejamos um dos momentos em que isso foi observado.

Professora: NAQUELA NOITE, AS GALINHAS ARQUITETARAM UM PLANO MUITO ESPERTO [mostra a ilustração em que aparecem vários quadrinhos em que as galinhas, em seus ninhos, dizendo: COCOCÓ, COCOCÓ... em alguns quadrinhos também aparecem ovos nos ninhos]

Professora: COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ, COCOCÓ... [apontando para cada quadrinho da ilustração]

Professora: As galinhas estão...?

Algumas crianças: Chocando.

Professora: Não! As galinhas estão...?

Crianças: Cococó, cococó... [outras crianças falam ao mesmo tempo – inaudível]

Professora: [por cima da fala das crianças] Conversando... né? Cococó, cococó, cococó elas não falam feito a gente, não! Cococó, cococó... elas

estão conversando, oh! No galinheiro... de noite.

Professora: ELAS COCHICHARAM A NOITE TODA.

Também se vê nesse mesmo fragmento uma característica da mediação da professora que reaparece em outros pontos da conversa após a leitura. Ela faz perguntas de modo que as crianças são solicitadas apenas a complementar o que ela diz, sem aproveitar o que, de fato, as crianças dizem e, a partir disso, ir construindo novos significados. Nessa direção, por vezes, a professora acaba completando as lacunas da sua fala, tal como vimos acima, já que só esporadicamente alguma criança diz exatamente o que ela quer ouvir. Com esse procedimento a professora deixa de estimular que as crianças pensem e construam sentidos de forma compartilhada.

Ao final da leitura, como já dissemos, a professora se propõe a “conversar”. Pergunta se as crianças gostaram da história (todas respondem em coro que sim) e pede “palmas para a historinha”. Em seguida, começa perguntando o nome do livro e estimula que as crianças façam conexões entre o texto e seus conhecimentos prévios, questionando, por exemplo, se a vaca botou ou não o ovo. Vejamos um trecho desse diálogo:

Professora: [...] Botou ou não botou?

Crianças (algumas): Botou!

Professora: Botou... muito bem... Quer dizer que vaca bota ovo, né? [em um tom de descrença]

Fábio: Nunca vi vaca botar, não!

Professora: Acabaram de dizer que foi a vaca que botou o ovo... quem foi, então, que botou o ovo?

Nesse ponto, algumas crianças voltam à disputa. Umas dizem que foi a vaca, outras que foram as galinhas, e uma delas (Artur) conclui:

Artur: Eu acho que a galinha botou o ovo e pintou.

Professora: E pintou o ovo?! Mas o ovo não estava pintado, não. [folheia o livro, parecendo procurar a ilustração do ovo e com ar de quem

não está entendendo]

Felipe: O ovo tem uns negócios preto.

Professora: Ah! A marquinha da vaca... e quem pintou o ovo?

Caio: Ninguém.

Felipe: A vaca.

Professora: A vaca?! Ela nem sabia que ia ter um ovo...

Artur: Mas foi a galinha.

Professora: Foi? Tem certeza?

Felipe: Foi não.

André: Mas, como que a galinha pintou que ela não tem mão?

Professora: A galinha não tem mão, a galinha tem asa, né... olha só! [abrindo o livro no início da história] Olha só! [com o livro aberto]

José: Mas como ela botou o negócio?

Professora: Olha, o que é que aconteceu aqui? [mostrando a primeira página do livro]

Rodrigo: Ela [a vaca] tava triste.

Professora: Por que que ela tava triste? [...]

Vemos nesse fragmento que a professora não pede a Artur para explicar como havia chegado à conclusão de que o ovo era pintado, conduzindo a conversa por um caminho mais natural. Ao contrário, retoma o que parece ser seu plano inicial de reproduzir a sequência de eventos da narrativa. Assim, vai para a primeira página do livro, recontando, passo a passo, a história que havia acabado de ler, sem notar os evidentes sinais de cansaço das crianças, que se mexiam nas cadeiras, se espreguiçavam, lançavam a cabeça para baixo ou empurravam o corpo para frente. Mais adiante, porém, ela pergunta sobre a cor do ovo e Artur volta a falar, como vemos no fragmento abaixo:

Professora: E de que cor era o ovo que a galinha colocou? [aponta para a ilustração]

Carlos: Branco.

Professora: Branco. E de que cor era o ovo de Mimososa?

Daniel: Preto e branco.

Professora: Preto e branco. E a galinha colocou o ovo assim, foi? [mostrando a ilustração do ovo “preto e branco”]

Crianças: Nãaaaao!

Professora: O que foi que elas fizeram?

Maria: Pegaram o ovo, pintaram e fizeram um negocinho preto.

Professora: Pintaram o ovo, né?

Crianças: Pintaram o ovo.

Professora: Mas, por que elas pintaram o ovo assim? Por que elas não deixaram o ovo branco lá, perto da vaca? Por que elas pintaram o ovo? [apontando para o ovo e para a vaca na ilustração]

Artur: Porque pra elas pensarem/ pra ela [a vaca] pensar que era dela.

Vemos acima que, só nesse momento, a professora tenta explorar relações causais implícitas na narrativa, percebidas logo cedo por Artur. Vemos, portanto, que a conversa após a leitura é conduzida de forma rígida, sendo somente a voz da professora que define ou autoriza o que pode ser conversado e quando.

Assim como Marília, a professora Regina prefere só conversar após a conclusão da leitura. No grupo de Regina também havia 12 crianças e o tempo de duração, incluindo a leitura e a conversa sobre a história, foi de nove minutos. Embora tenha uma postura receptiva em relação às crianças, Regina também não parece escutar os comentários espontâneos que elas fazem durante a leitura, assim como observamos na condução da professora Marília. Além disso, surpreendentemente, ao começar a ler o livro, intitulado *O dragão tem um problema* (DUTRA; PONTES, 2009), não questiona as crianças sobre qual poderia ser o tal problema do dragão. Assim, antes de iniciar a leitura, faz apenas as seguintes perguntas: “O que é um problema? Quando a gente diz que tá com um problema é o quê?”

Em seguida a essa conversa introdutória, ela inicia a leitura com o livro aberto, voltado para as crianças. Enquanto lê, a professora não

explora as ilustrações, mas gesticula bastante e faz expressões fisionômicas para representar sentimentos dos personagens. Assim, usa estratégias para atrair o interesse das crianças para leitura. Observamos ainda que ela faz muitas falas complementares ou suprime termos do texto escrito, possivelmente, buscando facilitar a compreensão das crianças. Vejamos alguns fragmentos que ilustram essa observação:

Professora: DEPOIS DE UM TEMPO, O DRAGÃO FOI EMBORA, MAS NO OUTRO DIA ELE VOLTOU.

João: De novo!

Professora: Foi. E NO DIA SEGUINTE NOVAMENTE [olhando para as crianças] E ASSIM FEZ POR QUASE UM ANO. Todos os dias ele voltava, e o povo? Assustado, né, morrendo de medo, se escondendo nas suas casas [a professora faz o gesto de se esconder atrás do livro]

[...]

ATÉ QUE AS PESSOAS NÃO AGUENTARAM MAIS E RESOLVERAM SE JUNTAR E PENSAR EM ALGUMA SOLUÇÃO para resolver aquele problema, né! ALGUMA MANEIRA de mandar embora [no livro estava escrita a palavra *EXPULSAR*] AQUELE TERRÍVEL DRAGÃO PARA LONGE DALI.

[...]

Professora: CHEGANDO LÁ, ELE ESCUTOU UM CHORO **TÃO** ALTO, MAS **TÃO** ALTO, QUE QUASE DESMAIOU DE SUSTO. Imagina um dragão daquele tamanho chorando, como era alto o choro dele!

Luís: Era um bebê, era? [a professora olha para Luís e prossegue com a leitura do livro sem comentar]

Assim como fez a professora Marília, ao concluir a leitura, Regina estimulou as crianças a reproduzirem a sequência de eventos da narrativa. Para isso formulou perguntas, predominantemente, literais.

Vale destacar que a alta frequência desse tipo de pergunta pode refletir tanto o baixo potencial do texto e das ilustrações para construção de inferências, como a própria opção da professora de enfatizar uma leitura mais literal. Vejamos:

Professora: Era... Ele tava com um buraco no dente, num era, Erick? E aí? ... Ele ia pra lá [para a vila] fazer o quê?

Erick: Pedir ajuda.

Professora: Pedir ajuda, o bichinho... Mas, entendiam ele?

Camila: Não.

Professora: Não, ele não sabia falar.

Erick: Dragão não fala! [falando ao mesmo tempo que a professora]

Professora: Aí ele chegava vendo se alguém ajudava ele. Já que as pessoas não ajudavam, ele fazia o quê pra ser entendido?

Evelin: Chorava.

Professora: Nãaaa! Quando ele não era entendido, que ele ficava voando [fazendo gesto com o braço circulando no ar], ele fazia o quê?

Ítalo: Soltava fogo!

Professora: Isso!

No trecho acima, vemos que, ao invés de perguntar, por exemplo, Por que o dragão não era entendido? e explorar outras formas de comunicação que poderiam ter sido usadas pelo personagem, a professora opta por dar, ela mesma, uma possível “explicação”: o dragão não sabia falar. Em seguida, parece buscar pela resposta “exata” à pergunta sobre o que o dragão fazia quando não era entendido. Assim, não aceita a alternativa de Evelin (chorava) que, na verdade, era perfeitamente compatível, já que o dragão estava com dor de dente e, segundo o texto, soltava “fogo pelas ventas e **gritos altos, estridentes...** grrr... grrr... uihhh...” (DUTRA; PONTES, 2009, p. 6, grifo nosso).

Por fim, vale destacar que, durante as rodas, vemos o quanto as crianças são capazes de produzir sentidos de forma ativa e original, inclusive prestando atenção a detalhes relevantes das ilustrações que poderiam ter sido mobilizados pela professora durante sua mediação. Vejamos um exemplo ocorrido no momento em que ela finaliza a leitura e, ainda com o livro fechado em suas mãos, se preparava para iniciar a retomada da sequência de eventos da história:

Vitor: Dá pra ver o furo no dente dele [apontando para a capa do livro que estava na mão da professora]

Professora: Olha, muito bem, Vitor! Na capa já dava pra ver o furinho do dente! Oh! **Ninguém** percebeu! [mostrando a bolota preta na boca do dragão]

Várias crianças: Eu vi, eu vi, eu também vi! [ao mesmo tempo]

Professora: E não disse nada...? [sorrindo com tom descrente]

Concluída a retomada da história, nos 11 minutos seguintes, ou seja, na maior parte do tempo dos 20 minutos de atividade, a professora “dá uma aula” sobre higiene bucal, abordando a importância de escovar os dentes todos os dias, perguntando se as crianças escovavam os dentes na escola ou não, ensinando como deveria ser a escovação correta, explicando o conceito de “dente de leite e dente de osso”, falando sobre a necessidade de não comer doces, entre outros assuntos relacionados. Tudo isso intercalado com breves relatos das crianças sobre experiências vividas em torno desse tema.

Finalizando...

Neste estudo, constatamos que conduzir a leitura numa perspectiva dialógica favorecendo a interação entre as crianças e entre elas e o livro revelou-se uma atividade complexa, mas possível, como se vê na mediação da leitura/conversa guiada pela professora Sofia. Observando a roda, vemos como essa docente valoriza o que as crianças dizem e, por meio das perguntas que formula, consegue estimular para que pensem sobre o que elas próprias dizem, sobre o que está escrito no livro e sobre o que veem nas ilustrações.

O estudo confirma ainda a ideia de que, se por um lado a escolha de um livro com poucas qualidades literárias pode comprometer a qualidade da conversa, o fato de poder selecionar um bom livro de literatura infantil também não garante a possibilidade de uma conversa e de uma escuta sensível.

Nessa perspectiva, os dados apontam para a necessidade de discutir, nos cursos de formação inicial e continuada de professoras, sobre a qualidade da mediação nas rodas de história de modo a manter o interesse das crianças pelos livros e contribuir, desde cedo, para a formação de leitores pensantes. Afinal,

Nunca será demais repetir que nenhum ‘gosto de ler’ pode surgir de uma convivência apenas material com os objetos-livros; é porque alguém esteve lá para escutar suas perguntas sobre as estrelas e os gatos, soube fazer renascer tantas vezes quanto necessário Pinóquio e Mógli, por que uma voz foi capaz de fazer sentir as emoções que acompanham as metamorfoses da pequena bolha vermelha, que uma criança retorna sozinha a um livro e procura fazê-lo seu. (CHARTIER; CLESSE; HÉRBRARD, 1996, p. 98).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Cinthia. S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Coleção Explorando o Ensino – Literatura / Ensino Fundamental**, v. 20. Brasília, DF, 2010a. p. 69-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capas-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 33-51.
- CHAMBERS, Adam. **Tell me**: children, reading and talk & **The reading environment**: how adults help children enjoy books. United Kingdom: The Thimble Press, 2011.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉRBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. v. 6. Brasília, DF, 2016. p. 95-26. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil) Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- CORDEIRO, Dilian da R. **O ensino da compreensão leitora na Educação Infantil**: o que o professor sabe e faz? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- CUTBILL, Andy; AYTO, Russel. **A vaca que botou um ovo**. Trad. Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2010.
- DUTRA, Flávia Rocha; PONTES, Emerson. **O dragão tem um problema**. Recife: Bagaço, 2009.
- FURNARI, Eva. **Anjinho**. São Paulo: Ática, 2004.
- GHISO, Maria P.; McGUIRE, Caroline E. “I talk through it”: Teacher mediation of picture books with sparse verbal text during whole-class read alouds. **Reading Research and Instruction**, v. 64, n. 4, p. 341-361, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina P. A argumentação e a mediação da professora nas rodas de história na Educação Infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. 1 CD-ROM.
- PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Mare Chartier. *In*: EVAGELISTA, Aracy, A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia

V. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 71- 76.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, Elayne B.; CAVALCANTI, Luanna de P.; BRANDÃO, Ana Carolina P. **O trabalho de compreensão nas rodas de história com crianças de 4 a 5 anos**. 2005. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2005.

SCHEINER, Esther Y.; GORSETMAN, Chaya. Do preschool teachers consider inferences for book discussions? **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 5, p. 595-608, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SILVA, Jane Rafaela P. **A mediação docente nas rodas de história: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007. p. 163-183.

WISEMAN, Angela. Interactive read alouds: teachers and students constructing knowledge and literacy together. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 431-438, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/journal/10823301_Early_Childhood_Education_Journal. Acesso em: 12 fev. 2021.

Recebido em: 12/12/2019
Aprovado em: 08/08/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.