



CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

**A COMPREENSÃO DE LEITURA
DEMARCADA NA LINGUAGEM DA CRIANÇA**

LAVRAS-MG

2019

CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

**A COMPREENSÃO DE LEITURA
DEMARCADA NA LINGUAGEM DA CRIANÇA**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciada.

Prof.^a Dr.^a Ilsa Do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2019

CLÁUDIA ROQUINI NASCIMENTO

A COMPREENSÃO DE LEITURA

DEMARCADA NA LINGUAGEM DA CRIANÇA

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Curso de Pedagogia, para a
obtenção do título de Licenciada.

APROVADA – 07 de Junho de 2019

Prof. Dr^a Ilsa Do Carmo Vieira Goulart DED/UFLA

Prof. Dr^a Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões DED/UFLA

Ms. Adriana Priscilla Duarte De Melo NEDI/UFLA

Dr^a Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2019

À Resplandecente Estrela da manhã...

Por iluminar todos os meus vales, colhendo as minhas lágrimas...

*Por me segurar em seus braços,
em meio à agitação de águas, que quase me fizeram submergir, em tantos
momentos...*

*Por suas misericórdias e pela ternura de seu doce abraço, em horas tão difíceis, ao
longo dessa jornada, que ora se encerra...*

*Por me guiar, quando o sol se põe, formando sombrios ocasos em minha
existência...*

*Por ser minha alegria, em meio às dores e percalços dessa longa e penosa jornada
terrena...*

Obrigada, Senhor Jesus, por mais esta vitória!

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para percorrer toda minha trajetória acadêmica, com persistência e dedicação.

Agradeço aos meus pais: Beatriz mulher forte e guerreira que esteve comigo em todos os momentos, e o meu pai Cláudio por acreditarem, desde sempre, em meu potencial e perspectivas de vida, que me ensinaram que os caminhos da vida devem ser trilhados com coragem e esperança.

Agradeço ao meu irmão Rafael e cunhada Priscilla pelo apoio.

Agradeço de forma especial ao meu namorado Caíque, grande amor de minha vida, amigo e parceiro singular dos momentos mais marcantes de toda minha existência; pelo apoio, confiança e companheirismo.

Agradeço a Professora Orientadora Ilsa, cujas reflexões lançadas durante as aulas e orientações marcaram profundamente a minha maneira de enxergar o campo pedagógico e também pelo estímulo acadêmico, ensinamentos e incentivo.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de iniciação científica.

A todos os amigos, próximos ou distantes, que me proporcionaram momentos de aprendizado, de descontrações, de superações e de lealdade; que estes possam seguir caminhos virtuosos, prósperos e que sempre tenham sede e ambição de coisas boas.

Agradeço aos professores do curso de Pedagogia com os quais pude conviver e aprender, aprendizado este que segue além do conhecimento intelectual: grandes lições de vida.

Agradeço a minha banca avaliadora por estarem presentes nesse momento tão especial.

A todos estes, minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho considera a linguagem como salto qualitativo determinante do psiquismo humano e um dos meios mais importantes para que as crianças consigam internalizar os significados sociais da cultura. Nesta pesquisa, procuramos entender como acontece o processo de compreensão da atividade de leitura pela criança, descritas a partir de situações de leitura de livros de literatura infantil ou de contação de história. Para isso, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, financiada pela FAPEMIG, realizada em três turmas da educação infantil e uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o período de 06 meses. A pesquisa teve como objetivo investigar como a compreensão de leitura se mostrou presente nos enunciados das crianças, de modo a refletir a linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta pesquisa assumiu como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tomando como procedimento investigativo a observação e a descrição de situações de diálogos em relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças, de 3 a 6 anos, de duas escolas municipais, uma estadual e um núcleo de educação infantil, todas do município de Lavras, em circunstâncias de diálogos, durante a contação de histórias, no contexto escolar. Este trabalho tem como fundamentação teórica os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem de Vygotsky (1998, 2008) e de Bakhtin (2003). Os resultados mostram que a mediação do professor se torna fundamental para o desenvolvimento da linguagem e também para o processo de compreensão da leitura.

Palavras-chave: Linguagem infantil. Representação de leitura. Interação verbal. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This work considers language as a qualitative leap determinant of human psyche and one of the most important means for children to internalize the social meanings of culture. In this research, we seek to understand how the process of understanding the reading activity of children is done, described from reading situations of children's literature or storytelling. For this, we will present the results of a research of scientific initiation, funded by FAPEMIG, carried out in three classes of early childhood education and a class of the initial years of elementary school, during the period of 06 months. The research aimed to investigate how reading comprehension was present in the children's utterances, in order to reflect language as an intrapsychic process that goes from the interpersonal plan to the Intrapessoal, in a movement of interaction Verbal, from dialogical situations resulting from the reading wheels with children of early childhood education and elementary school years. This research took as a methodological proposal a research of qualitative approach, of exploratory character, taking as investigative procedure the observation and description of dialogues situations in asymmetric relations (adult-child) and Symmetrical (child-children) built among children, from 3 to 6 years old, from two municipal schools, one state and one center of early childhood Education, all of the municipality of Lavras, in circumstances of dialogues, during the storytelling, in the school context. This work has as theoretical basis the studies on the development of the language of Vygotsky (1998, 2008) and of Bakhtin (2003). The results show that the teacher's mediation becomes fundamental for the development of language and also for the process of reading comprehension.

Keywords: Child language. Read representation. Verbal interaction. Pedagogical mediation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	13
3	LEITURA LITERÁRIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	19
4	METODOLOGIA	22
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
	ANEXOS	45

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica¹, financiada pela FAPEMIG, que teve por finalidade compreender como a representação de leitura se mostra presente nos enunciados das crianças. Sendo assim a partir da reflexão da linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas da leitura de livros de literatura infantil ou de contação de histórias, em turmas de Educação Infantil de duas escolas² municipais, uma estadual e um núcleo de educação infantil, todas do município de Lavras. Este trabalho dialoga com as atividades de pesquisa desenvolvidas junto ao NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita) do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

Nesta direção, este estudo parte da premissa de que a palavra em forma de linguagem é um meio importante que possibilita às crianças se relacionarem com o outro, consigo mesma e com o ambiente em que estão inseridas, levando em conta as influências culturais, atribuindo-lhes significados sociais e históricos. A palavra traz em si a função de signo linguístico, por isso não possui um sentido único e acabado, mas se define pela pluralidade de significações. (BAKHTIN, 2004).

Pensar na palavra – oral ou escrita – como uma forma de expressão da linguagem, é refletir sobre dois aspectos determinantes no seu processo de interlocução: um referente aos sentidos que carrega ou produz, outro em relação à interação social, conforme nos descreve Bakhtin (2003). Com o propósito de compreender de que maneira a criança relaciona-se com a produção de significados por meio dos enunciados, a pesquisa destaca o processo de formação da linguagem, na intenção de que ao conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, apoiada na abordagem Histórico-cultural, o que torna possível apontar a importância do papel do outro como mediador na constituição da linguagem infantil.

¹ A pesquisa vinculou-se ao projeto “Entre a fala e a compreensão: um estudo sobre a linguagem infantil como um processo de interação verbal”, com financiamento da própria instituição, número do Comitê de Ética CAAE: 55678116.6.0000.5148.

² Dado o compromisso ético assumido com pesquisa, não mencionaremos os nomes das escolas.

Acerca disso é interessante ressaltar, que a palavra é um meio de interação social, visto que o “dizer” envolve um locutor e um interlocutor. Neste viés teórico, Bakhtin (2003, p.115) complementa dizendo que:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

O intuito de estudar a respeito da expressão oral das crianças justifica-se pela necessidade de se entender de que maneira as atividades realizadas, nas turmas, de educação infantil, possibilitam o desenvolvimento da linguagem da criança. Entendemos que para Vygotsky (1998, 1999), a infância é uma etapa específica do ciclo da vida, na qual o desenvolvimento dos processos funcionais superiores dentre os quais se inclui a linguagem se dá interfuncionalmente por meio das interposições educativas.

Dessa forma, a mediação da linguagem se torna importante para que esse processo se constitua. Estimular, criar situações e deixar com que a criança se expresse verbalmente, que fale, conte, pergunte, possibilitando o imaginar e criar, de forma que seja mediada, é abrir um espaço interspíquico de aprendizagem, de modo a auxiliar e engrandecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e ampliando sua capacidade de socialização.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) encontramos a concepção de Educação Infantil atual, organizando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. Essas propostas devem ter como objetivo, segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no art. 8º “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18)

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil³ (RCNEI) (BRASIL, 2001) o trabalho com a linguagem oral, nas salas de educação infantil, nos mostra

³ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido. Reforça-se a ideia da necessidade de integração entre educar e o

que a linguagem se constitui um dos eixos básicos, tomando como prioridade a formação do sujeito, no processo de interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Assim como podemos ver no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a Educação Infantil tem uma grande valia, principalmente, no que se diz sobre as diferentes linguagens, despertando nas crianças curiosidades e estabelecendo nelas um conhecimento significativo:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Atualmente, o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), apresenta que a educação infantil é um momento para as crianças se apropriarem da linguagem oral, mediante as atividades e circunstâncias onde são instigadas a falar e, a partir disso, podem desenvolver seu vocabulário, proporcionando a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Segundo a BNCC, o ato de ouvir histórias possibilita a criança o desenvolvimento da linguagem, visto que “[...] pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. (BRASIL, 2017, p.37-38)

É possível notar também na BNCC, que um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é relacionado com a linguagem, de modo a “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p.4). Nesse sentido, ao proporcionar experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, a educação infantil se constitui em um dos espaços de desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

Outro documento orientador que se refere aos cadernos de formação é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2016), trazendo uma política pública nacional que busca mobilizar a sociedade brasileira e fornecer formação continuada aos professores da rede pública em parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal e Universidades. O material didático, dividido em nove cadernos, é elaborado a partir do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, uma parceria entre as universidades federais do Rio de Janeiro (UFRJ), de Minas Gerais (UFMG) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a elaboração de uma coletânea de 10 cadernos de formação.

De acordo com o segundo caderno da coleção Leitura e Escrita na educação infantil “Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”, nos mostra que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem e que a infância não pode ser entendida fora da linguagem.

A infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano – a criação da linguagem. A infância, entendida com base na abordagem teórica aqui adotada, não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. (BRASIL, 2016, p.18, vol.1)

Em relação a isso, as autoras Souza, Pereira e Salgado (2016), do segundo caderno enxergam a sala de aula como um espaço de encontro de várias culturas, trazendo à tona a ideia da pluralidade cultural, trazendo como base teórica o conceito de diálogo de Bakhtin.

Considerando o que se discute e se orienta nos documentos oficiais sobre a linguagem oral, com a intenção de compreender a representação de leitura, a pesquisa problematiza: Qual a compreensão da atividade de leitura pela criança? De que maneira a criança relaciona-se com a produção de significados e como expressa suas ideias por meio dos enunciados? As atividades de leitura literária e de contação de histórias, realizadas nas salas de educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, possibilitam o desenvolvimento da linguagem por meio da argumentação e reflexão das narrativas?

Frente a tais questões, esta pesquisa busca entender como a compreensão de leitura se mostra presente nos enunciados das crianças a partir de situações dialógicas, decorrentes das rodas de leitura e de contação de histórias com crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em específico o 1º ano. Dessa maneira pautada na reflexão da linguagem como um processo funcional que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento mediado por interposições educativas e interação verbal, a partir de situações dialógicas da leitura de livros de literatura infantil em salas de Educação Infantil.

Dentre os objetivos específicos, destacamos: observar e registrar diferentes diálogos com as crianças em grupo e com adultos; transcrever os diálogos de modo a retratar os enunciados conforme foram produzidos e analisar os enunciados em proximidade com a teoria estudada. Diante disso, esta pesquisa assumiu como proposta metodológica uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, tomando como procedimento investigativo a observação e a descrição de situações de diálogos em relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças, de 3 a 6 anos, de uma escola municipal, uma estadual e um núcleo de educação infantil, todas do município de Lavras, durante a contação de histórias, no contexto escolar.

Nos capítulos que sucedem à introdução, serão postos os fundamentos teóricos para desenvolvimento da pesquisa; o primeiro capítulo: **A criança e o desenvolvimento da linguagem em práticas educativas** contextualiza sobre as concepções sobre desenvolvimento da linguagem infantil na perspectiva teórica de Vygotsky, Bakhtin; o segundo capítulo: **Leitura literária nas práticas educativas** traz uma reflexão das discussões sobre a leitura literária na Educação Infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Criança e o Desenvolvimento da Linguagem em Práticas Educativas

Ao se tratar do desenvolvimento da linguagem, seja oral ou escrita, na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, além da preocupação com as políticas públicas de se assegurar o direito à educação, outro importante aspecto que deve ser pensado são as práticas educativas, refletindo sobre: o que, como e para que ensinar ações de uso social da linguagem, como as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Para isso, são consideradas as diversas áreas do conhecimento que devemos estimular, para que a criança possa desenvolver as habilidades que necessita.

Segundo Abramovich (1997, p.23)

Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

A linguagem é um aspecto fundamental que está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança, constituindo uma maneira de nos expressarmos, em que podemos usá-la de várias outras formas, sendo que essencial para o desenvolvimento da criança para que possa interagir com o outro e estabelecer relações com a sua família, outras crianças, e na escola.

Para compreendermos o processo de desenvolvimento da linguagem, embasamos nos estudos de Vygotsky (1999) que nos diz que o desenvolvimento do pensamento e a linguagem são considerados processos distintos, que caminham paralelamente no início da vida e em um determinado momento, por volta dos dois anos de idade entrecruzam e provocam mudanças fundamentais no desenvolvimento da criança.

Vale lembrar que, antes mesmo de se beneficiar da fala, a criança utiliza a inteligência prática, interpretada por Vygotsky (1999) como a capacidade de agir no meio que a circunda, e de resolver problemas práticos. Neste estágio, a linguagem e o pensamento seguem linhas de desenvolvimento diferentes. E é a partir da frequência do contato social e dos estímulos, que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem na forma de comunicação e como forma articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-as em fala intelectual e em pensamento verbal. A criança começa a perceber o mundo não somente com os olhos e com o tato, mas por meio da fala,

com isso obtém um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Por isso, Vygotsky (1999) considera que a fala torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Em conformidade com Vygotsky (1999, p.33) “Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa controlar o ambiente com a ajuda da fala”. Diante dessa constatação, pode-se considerar que é com o auxílio da fala que a criança aprende a controlar o seu comportamento se adaptando no ambiente que está inserida. Por esse aspecto, entende-se que a verbalização da criança é tão importante quanto à ação para alcançar um objetivo. Neste sentido, vale ressaltar que de acordo “a fala além de facilitar a efetiva manipulação de objetos pela criança, controla também o comportamento de uma atividade visível”. (VYGOSTSKY, 1998, p.21).

Diante disso, Vygotsky (1999) constata que este fenômeno não esteve presente nos antropóides superiores e conduziu seus estudos ao comportamento de crianças menores que apresentam uma fase *pré-linguística*, no que diz respeito ao uso do pensamento e uma fase *pré-intelectual* quanto ao uso da fala. O que nos diferencia dos animais é a formação do pensamento verbal e da linguagem intelectual, a capacidade de simbolizar e superar a captação sensorial imediata.

Embasado nos estudos de Vygotsky (2009), a função da língua é a comunicação, objetivando além da comunicação, essa função é meio para auxiliar o processo de troca de saberes e a interação com os outros. A segunda função baseia-se no que o autor vai denominar de “pensamento generalizante” de que o uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo, em que o ato de nomear é um ato de classificatório.

A fala humana é emaranhada de signos; os gestos são os signos visuais iniciais que contém a futura escrita das crianças, e os signos escritos são gestos que foram fixados. Na escrita pictórica os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um símbolo gráfico. Cabe ainda mencionar que o signo representa algo que pode ter vários significados, designando sons e palavras da linguagem falada. Desenhos e gestos representam as imaginações das crianças e esses “signos” irão evoluir até chegarem à linguagem verbal escrita.

Libâneo (2001, p. 5) assegura ou postula em relação à perspectiva de Vygotsky sobre os signos:

Os signos (instrução) são “apropriados” (internalizados) mediante a educação. Os signos culturais enquanto instrumentos da atividade humana, são internalizados pelo indivíduo mediante a atividade de aprendizagem, a partir de uma atividade externa de “transmissão” garantindo com isso auto-regulação das ações e comportamentos do indivíduo.

Mostrando-nos que os signos são instrumentos e que podem ser internalizados por meio das atividades, da interação no processo educacional, assim como também Libâneo (2001, p.2) afirma: “(...) A sala de aula é o lugar compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos”.

Para além da utilização dos saberes para as práticas sociais, Libâneo (2001) fala sobre um saber com o objetivo de ensino para o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos com a assimilação consciente e ativa dos conteúdos, ou seja, para que a assimilação realmente aconteça e se consolide ela deve acontecer de forma ativa em seus atos.

Para Vygotsky (1999, p. 20) a *linguagem egocêntrica*: “[...] não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da atividade da criança. Além de ser um meio de expressão e de libertação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento - no sentido próprio do termo - a busca e o planejamento da solução do problema”. Nesta perspectiva, ou nesse viés a *fala egocêntrica* é considerada pelo autor como um caminho de articulação da linguagem, percorrido por ela, para se chegar à *fala interior* ou *internalizada* a criança recorre a si mesma diante de uma situação problema. Conforme passam os anos a *linguagem egocêntrica* diminui, ela não se extingue, apenas dá lugar para o que o autor vai denominar de *fala interior*.

O desenvolvimento da linguagem contribui para a compreensão das relações dos sentidos construídos pela criança. Embora as crianças não tenham o conhecimento da linguagem, elas utilizam manifestações verbais como o riso e o choro, que também é uma forma de comunicação. Conforme os estudos de Vygotsky (1999) no princípio a fala antecipa a ação, indicando assim o caminho; quanto mais à criança fala ao agir mais próxima de solucionar um problema ela vai estar.

Entendemos que a fala é parte primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança, visto que ao conseguir falar, também consegue comandar sua atenção de uma forma dinâmica, compreendendo que: “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (VYGOSTKY, 1998, p.25). Há um esforço em responder às questões, mas percebe-se que o *pensamento reflexivo* ainda pouco se evidencia.

O autor considera que é através das relações interpessoais que a criança se apropria da cultura humana e constitui sua identidade “A internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente constitui um aspecto característico da psicologia humana”. (VYGOTSKY, 1998 p.76). Por esse viés, é a partir da frequência do contato social

e dos estímulos, que a criança percebe que será capaz de utilizar a linguagem na forma de comunicação e como forma articulação do pensamento, diluindo pensamento e linguagem em ações interdependentes, transformando-as em *fala intelectual* e em *pensamento verbal*.

Ampliando essa discussão Vygotsky (2008, 2009) conclui que o desenvolvimento do pensamento humano é estabelecido por linguagem, isto é, definido pelos recursos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-histórica da criança. De acordo com as contribuições de Vygotsky (2008, p.80) sobre a pré-história da linguagem escrita, podemos ressaltar que a educação infantil é o lugar apropriado para se trabalhar às primeiras noções sobre o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, entendendo que o melhor método é quando a criança não aprende a ler e a escrever, mas sim quando ela vai descobrindo habilidades, para isso durante situações de brincadeiras, em que a representação simbólica seja explorada.

A linguagem humana é construída por interações e durante essa interação discursos são faladas, ideias, e nós nos remetemos ou pensamos em algo que vai acontecer, assim é também quando lemos um livro, um jornal. A leitura nunca é isolada, é parte de uma interação verbal entre leitor e locutor.

O processo de interação com e pela linguagem, que nos coloca em proximidade com a perspectiva dialógica, para a Bakhtin (2003, pág.132) “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. Entendemos a partir dessa afirmação, que estamos em constante processo de transformação por meio da interação verbal entre locutor e interlocutor, de modo que “A palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 116).

Sabemos que a criança aprende a falar antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que ela interage a todo o momento com as pessoas que estão ao redor dela, é nesse momento que ela vai aprendendo novos signos. Bakhtin (2004) ressalta o papel do outro na comunicação, por que é nela que acontece a interação, assim como nosso intuito com esse trabalho é entender a maneira da construção do significado para a criança ao ouvir uma história como também no diálogo com o outro, a partir da interação com o outro, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrara um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” conforme descreve Bakhtin (2003, p. 291)

Compreendemos a partir dos estudos de Bakhtin (1999), que a língua não pode ser entendida separadamente devido ao contexto social, e é por isso que buscamos a partir da

pesquisa de campo, com base nas observações, conhecer o contexto que as crianças da nossa pesquisa estão inseridas.

Em conformidade com o que Vygotsky (1998) diz acerca de quanto à interação com outros sujeitos é importante no processo de desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1998, p 96-97)

A criança desde o seu nascimento é imersa em um mundo social, em que a maioria da atividade humana é mediada pela linguagem. A mediação para o desenvolvimento da linguagem infantil é extremamente importante. Essa mediação parte das pessoas próximas como familiares, professor.

[...] nas interações estabelecidas com o outro, a criança passa a conviver e, ao mesmo tempo, a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais ela internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor, sobre o mundo e sobre si mesma. Observa-se que a criança aprende com o auxílio do outro experiente, desenvolvendo conjuntamente certa atividade que ainda não domina por completo, nível potencial de desenvolvimento, que se torna, posteriormente, parte das suas aquisições independentes, a qual passa a dominar no nível real de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2017, p.47)

Em face do exposto, é necessário considerar que a interação auxilia na construção do pensamento do ser humano, pois por meio dela a criança vai internalizar o que culturalmente aprende, isso acontece num processo interpessoal. O direcionamento de orientação e mediação das professoras demonstra-se determinante para a construção do conhecimento pelas crianças, “a linguagem externa e interna contribuem para a organização do comportamento humano, para o conhecimento das próprias sensações e sentimentos, tornando-se um elemento de autocontrole e modificação do próprio comportamento” (QUINTERO, 2009, p. 2).

A linguagem como base do pensamento nos mostra que “Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila” (Luria, 1991, p. 80)

Por meio das relações as crianças interagem e gradativamente se apropriam da linguagem. Um dos conceitos básicos na teoria de Vygotsky (1998, p.112) é a *zona de*

desenvolvimento proximal, que é a fase onde a criança só consegue resolver uma situação-problema se tiver alguém para auxiliá-lo. Nesse momento o professor tem um papel fundamental, onde ele auxilia o aluno e oferece experiências dentro de sua capacidade, visto que:

a criança à medida que se torna mais experiente adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VYGOTSKY, 1998, p.29).

Cabe ainda mencionar que, essas experiências por sua vez são aquelas que, segundo Larossa: “a experiência é o que nos passa, acontece, chega, sucede” (2002, p.26). Por isso a mediação tem um papel fundamental na vida para que os alunos experimentem, através do contato com o outro assim como por meio da literatura infantil.

Segundo Oliveira (1997, p.62):

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A interação de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Mediante essa afirmação, entende-se que a mediação da aprendizagem, significa possibilitar e potencializar a construção do conhecimento, significando ter a consciência de que o conhecimento não é transmitido. Por essa razão se faz necessário valorizar as indagações, respostas das crianças diante de uma atividade de leitura literária e/ou contação de histórias considerando que cada professora apresenta formas distintas de conduzir ou mediar (ou não) as atividades de leitura, criando assim uma zona de desenvolvimento proximal para os alunos.

Dessa forma, no próximo capítulo discutiremos sobre como a leitura literária na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental é fundamental para o desenvolvimento da linguagem das crianças e da compreensão. Uma vez que ao ter contato com a literatura infantil especificamente com a leitura ou contação de história, as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois essa relação com a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior principalmente na educação infantil.

3 Leitura Literária nas Práticas Educativas

São muitas histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo (CADERMARTORI, 2009, p.45).

Sabendo que por meio das relações sociais que as crianças interagem e gradualmente se apropriam da linguagem, como a leitura literária pode influenciar as crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?

A atividade de leitura é considerada um processo, no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e características do gênero, do portador ou do sistema de escrita.

A leitura nos permite construir sentidos, Goulemot (2001, p.108) argumenta que "Ler é portando constituir e não reconstituir um sentido". A cada leitura o que foi lido antes é acionado e se atribui outros novos sentidos.

Sendo assim, o ato de ler não pode ser entendido como um processo automático; nem como um processo que necessita—apenas de decifrar códigos, mas antes pode ser compreendido como algo dinâmica de uma prática social que permite se apropriar e tornar-se parte de uma linguagem já adquirida ao longo dos anos. "Eu olho as palavras, vejo as palavras, e o que vejo organiza-se de acordo com um código ou sistema que aprendi e que compartilho com outros leitores do meu tempo e lugar". (MANGUEL, 1997, p. 48)

A partir disso, é possível perceber que o ato de ler para o outro nos permite buscar compreender o ato de ler como uma atividade social, em que existe ou que requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluído. "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço." (COSSON, 2007, p. 27).

Durante a leitura para as crianças elas são levadas a imaginar, sonhar, experimentar um novo mundo, no qual permite as mesmas recriarem e produzirem as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que elas vão tendo em casa, na escola, conforme descreve Queirós (2012, p.93): "Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância,

enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam".

A leitura se torna literária quando a atitude do leitor constitui, predominantemente, uma prática cultural estabelecendo com o texto lido uma relação encantadora. Segundo Cosson (2016, p.27), ao lermos estamos abrindo portas entre mundos distintos, e o sentido construído por nós só tem significado quando esse percurso acontece. Mediante a leitura podemos permitir que as crianças imaginem e adentrem a um mundo novo por meio da história contada a ela. No ambiente escolar,

(...) a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas por que possibilita a criança do hábito de leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p.30)

A leitura literária no ambiente escolar necessita acontecer de forma com que as crianças são convidadas e instigadas a dialogarem com o texto, construindo e desconstruindo significados. Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Tendo em vista o fato de que, na infância, a literatura tem uma importância para o desenvolvimento da criança é válido destacar que, proporciona para as crianças uma situação ou um espaço em que elas possam trazer para sua realidade aquele momento de imaginação.

De acordo com os PCNs, a concepção de leitura que direciona a perspectiva atual do trabalho em Língua Portuguesa deve ter o principal objetivo à formação de leitores e escritores, visto que a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura. Mostrando que o ato de ler não se trata simplesmente de tirar a informação do texto, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Para o primeiro ciclo do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.67):

Desde o início do primeiro ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar sobre a linguagem (e sobre todas as coisas) e de obter respostas. Respostas que precisam ser adequadas e suficientes para que possam aprender com elas. Da mesma forma, é preciso que o professor investigue quais são as ideias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração.

A importância desses questionamentos pelas crianças é necessária para a aquisição da linguagem, de modo a instigar a imaginação e as possibilidades da criatividade, para a formação da subjetividade da criança. Assim como também se afirma no documento do PNAIC, ao discutir sobre a leitura e escrita na educação infantil (2016).

De acordo com o segundo caderno da coleção *Leitura e Escrita na educação infantil* “Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem”:

Quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, tanto melhor as formula para si própria no interior do seu pensamento e, conseqüentemente, para o outro. Daí a importância de escutarmos com atenção o que as crianças dizem, bem como de estimulá-las ao uso da linguagem nas diferentes oportunidades que temos, quando estamos interagindo com elas, na escola, em casa ou na rua. (SOUZA, PEREIRA e SALGADO p.27, 2016)

Já no primeiro caderno da coleção “Ser docente na educação infantil: Entre o ensinar e o aprender” em específico na Unidade 3, é dissertado o conceito de leitura literária e sua importância:

A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante. (BARRETO, BAPTISTA, CORSINO, NEVES, NUNES, p.90, 2016)

Portanto, a literatura é essencial, pois age no imaginário da criança auxiliando no desenvolvimento cognitivo do ser humano, por isso é essencial que na educação infantil seja apresentada a elas livros de literatura infanto-juvenil, possibilitando assim a formação de um sujeito crítico, contribuindo para o seu processo de alfabetização. A literatura favorece as relações através do contato com livros e sua experiência com a leitura.

Dessa forma no próximo capítulo estaremos explicando como foi à metodologia realizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório assume como proposta metodológica uma pesquisa de campo, com o procedimento investigativo da observação e da descrição de situações de diálogos em que a criança faz uso da linguagem oral das relações assimétricas (adulto-criança) e simétricas (criança-criança) construídas entre crianças de 3 a 6 anos de duas escolas municipais, uma estadual e um núcleo de educação infantil com vínculo à universidade federal, todas do município de Lavras. A escolha dessas escolas ocorreu pelo fato de aceitarem que a pesquisa fosse realizada e de permitirem que acompanhássemos a turma em circunstâncias de diálogos, durante as atividades de roda de leitura literária e de contação de histórias, no contexto escolar, utilizando-se de observações e de descrições em forma de registros em diário de campo.

Segundo Martins (2015) a pesquisa é qualitativa, com base em observações e registro de dados das atividades de leitura literária e de contação de histórias, pois:

Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas. (MARTINS, 2015, p.19).

De acordo com Ribeiro (2006, p.40), a pesquisa qualitativa compreende também o ato de “[...] respeitar o ser humano em sua diversidade. É entender que há singularidade em cada uma das pessoas envolvidas e que essa singularidade é construída na pluralidade; nas múltiplas etnias, nas pluri-manifestações culturais, corporais, linguísticas. É gostar de ser gente”.

Para complementar a coleta de dados, a pesquisa assumiu também o procedimento metodológico da realização de entrevistas, mas por se tratar de crianças de 3 a 6 anos, a mesma não prevê um questionário com formulações precisas de questões. Como medida de direcionamento das observações, sugerimos questões pré-formuladas, feitas de modo generalizado aos alunos, esperando respostas espontâneas sobre a história lida pelo professor, como por exemplo: **“você sabe ler?”**, **“o que é ler?”**, **“gostou da história?”**, **“sobre o que a história fala?”**, **“esta história te faz lembrar-se de quê?”**. Com relação aos assuntos que possam ser discutidos, por exemplo, sugerimos: **“o que é a leitura para você?”**, **“Por que a professora conta histórias?”**. Foi realizada no momento da roda de conversa uma conversa

informal com as crianças para compor o quadro da situação dialógica, criando uma interação entre as crianças ao que está sendo discutido.

Especificando as etapas em que foi realizado o acompanhamento em turmas de 3 (três) redes públicas de ensino: uma escola municipal de Educação Infantil (Maternal 3 e 2º Etapa) com crianças de 3 a 5 anos, uma de vínculo com a Universidade Federal de Lavras foram os alunos da 2ª Etapa, na idade de 4 a 5 anos, também foram observados alunos de outra escola municipal e estadual com o foco no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 6 a 7 anos. O andamento da situação de linguagem foi descrito de forma precisa ao momento em que ocorreram.

Para evitar riscos de não conseguir um devido registro, ou registro parcial ou com perdas de informações das falas, foi usada uma gravação em áudio para posterior transcrição, por isso a pesquisa necessitou passar pelo COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) sendo aprovada com o número 1.605.698 e disponível no anexo 1.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao ler, estou descobrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se contempla quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. (COSSON, 2014, p. 27)

Retomando à proposta central desta pesquisa, por meio da observação procuramos compreender como a representação de leitura se mostrou presente nos enunciados das crianças, de modo a refletir a linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal, a partir de situações dialógicas decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram observadas as atividades desenvolvidas pelas escolas, suas metas, intensões e resultados, que nos direcionaram a seguinte questão: qual a representação de leitura que se mostra presente nos enunciados das crianças a partir da contação e/ou livros da literatura infantil realizada? Ouvir histórias permite as crianças recriar e produzir as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que elas estão tendo, reproduzindo suas ideias, tendo como base um interlocutor que reproduz a mesma por meio de seu ponto de vista?

Para a realização da pesquisa de campo, como procedimento de coleta de dados, fizemos o acompanhamento das atividades de leitura literária e de contação de histórias, realizadas pelas professoras regentes de 4 (quatro) turmas de três escolas diferentes, durante o período de 12 meses, sendo divididos em 6 meses de observações e 6 meses de transcrição e análise dos diálogos.

Analisamos 06 episódios de situações de leitura e de diálogos sobre a história, em que buscamos mostrar e refletir sobre a relação simétrica e assimétrica, diante da qual selecionamos parte dos diálogos que as crianças fazem ao ouvir uma situação de leitura literária, organizada e mediada pela professora regente da turma. Sendo que os episódios 1, 2, 3, a seguir foram coletados e selecionados de turmas da escola de vínculo federal ofertando apenas a Educação Infantil na faixa etária de 06 meses a 05 anos, no qual em 2018 haviam 4 turmas, 2 turmas composta por 15 alunos (3 anos) e 2 turmas composta por 20 alunos (4 anos), contendo ao toda na instituição 70 alunos. Foram realizados 3 acompanhamentos na 2ª

Etapa dessa instituição, com a faixa etária de 4 a 5 anos. O tempo de duração de cada acompanhamento, nessa instituição, foram de, aproximadamente, 30 minutos.

Os episódios 3, 4 e 5 foram coletados e selecionados em escolas de vínculo municipal, logo após os episódios apresentamos as entrevistas realizadas com as crianças durante o período de observação.

Episódio 1 - “Bonequinho do Banheiro”

A professora iniciou a atividade solicitando à turma que fizessem uma rodinha no chão para ouvirem uma história, ela mostrou às crianças o livro que ia ler naquele dia e disse o título: “As aventuras do bonequinho do banheiro”, explicou que o autor se chamava Ziraldo e que esse autor escrevia histórias muito legais.



Figura 1: Capa do livro “As aventuras do bonequinho do banheiro”

Fonte: Site Editora Saraiva

Quadro 1: Episódio “Bonequinho do Banheiro”

Nº1	História: “As aventuras do bonequinho do banheiro – Autor: Ziraldo”.
01	-Professora: O bonequinho do banheiro não fuma!
02	-Criança 1: Deixa a boca fedorenta
03	-Professora: O pulmão fica doente!
04	-Criança 1: Tem que ir no médico e vai morrer
05	-Professora: Vocês já viram sinal, semáforo? Que é um bonequinho! Vocês nunca viram quando um pedestre pode passar, quando está em um sinal verde?
06	-Criança 2: Sim, eu já vi!

07	Professora: Lá no centro da cidade tem! Ele acende, fica verde, sinal de que o pedestre pode passar.
08	-Criança 3: Eu vi!
09	-Professora: E esse aqui? (Mostrou um bonequinho do sinal vermelho). Não pode passar! Se o pedestre não pode passar, é sinal de que o carro está passando.
10	-Criança 4 : Mas também tem o amarelo que significa atenção.
11	-Professora: Quem gostaria de falar alguma coisa sobre a história?
12	-Criança 5 : Quando tem a caveira, não pode.
13	-Criança 6: O vermelho significa pare, o verde significa passe.
14	-Professora: Muito bem, são os sinais do trânsito.

Fonte: Dados da pesquisa

Neste episódio, quando a professora apresenta o personagem da história (o bonequinho), a fala da criança 1 “Tem que ir ao médico e vai morrer”, pode compreender que a criança assimila a história a partir das situações ao seu redor, com o que está sendo trabalhado e/ou relatado na sala de aula, elas complementam o que a professora está contando e a criança 4 diz: “Mas também tem o amarelo que significa atenção”, trazendo suas impressões sobre a história. O que é possível observar conforme Vygotsky (1896-1934) a presença da aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança como a sua atenção, memória e imaginação. (apud OLIVEIRA, 2008, p.129).

Observamos o processo de “mediação”, descrito por Vygotsky (2000), durante a história “O Bonequinho de Banheiro” o direcionamento de orientação e mediação das professoras demonstra-se determinante para a construção do conhecimento pelas crianças. Desse modo, pode compreender que a criança assimila a história a partir das situações ao seu redor, com o que está sendo trabalhado e/ou relatado na sala de aula. Para Vygotsky (2008) a linguagem surge primeiramente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente, mas somente depois, quando ocorre o convertimento em fala interior, é que vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna, permitindo a fala interior e a função psicológica superior do pensamento reflexivo.

Episódio 2 - “O pai de todos”

No episódio de nº 02, antes de iniciar a leitura da história, a professora solicita às crianças fazerem uma roda e se assentarem ao chão, diz a elas que o combinado é: “silêncio”, que não pode pedir para ir ao banheiro, durante a história. Após estarem todos assentados e em silêncio ela explicou que a história era sobre os “Meus Porquinhos”, tem uma autora e um autor, eles são um casal. A professora mostrou o livro, explicando que ela escreve e ele desenha. Eles são americanos. Durante a leitura da história, as crianças faziam os gestos com

as mãos do que estava no livro. A professora contou a história fazendo a leitura da forma como estava no livro e mostrando as gravuras às crianças na medida em que lia, e fazia provocações por meio de perguntas sobre as ilustrações da história.

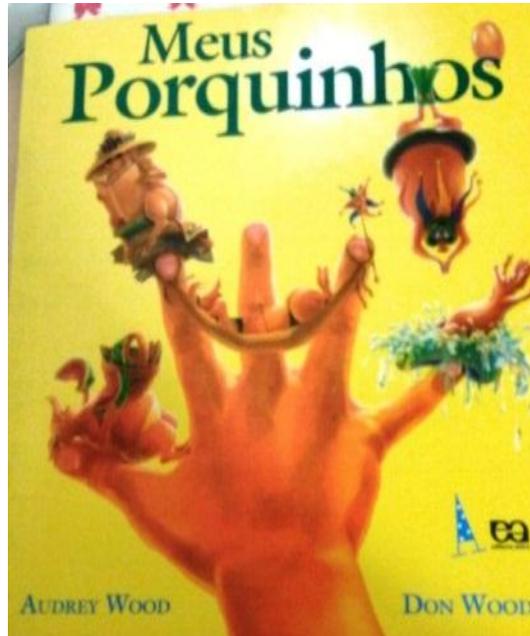


Figura 2- Capa do livro “Meus porquinhos”
Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 2: Episódio “O pai de todos”

Nº2	História: “Meus porquinhos – Autores: Audrey Wood e Don Wood”.
01	-Professora: Os porcos são parecidos com os dedos? (Mostrando o livro).
02	-Criança 1: Não.
03	(A professora foi explicando sobre o nome dos dedos). -Professora: O dedo médio se chama “O pai de todos”, porque ele é o maior.
04	-Criança 2: Por isso ele é o pai!
05	-Professora: O anelar é o bobinho.
06	-Criança 3: Por isso ele é o bobinho!
07	-Professora: E tem o mindinho.
08	-Criança 4: É bem pequenininho!
09	-Professora: Quais porquinhos vocês mais gostaram?
10	-Criança 5: Mindinho.
11	-Criança 6: Gordinho.
12	-Professora: São quantos? (Ela foi olhando no livro e contando com as crianças)
13	-Crianças: 10!

Fonte: Dados da pesquisa

No segundo quadro, episódio “O pai de todos” é interessante vermos que quando a professora se refere ao dedo médio e mostra para as crianças, ela diz “Pai de todos”; a criança 2 logo diz: “Por isso ele é o pai” relacionando, assim, o que estava no livro com as experiências concretas (no caso os dedos das mãos). Vygotsky (2008) salienta que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do comportamento da criança, onde o comportamento é conduzido pela percepção. Quando a professora evidencia os argumentos feitos pelas crianças, ela estabelece uma zona de desenvolvimento proximal, onde acontece também o desenvolvimento da representação mental, da criação imaginária, do símbolo.

Nesse sentido, a mediação da professora durante a leitura é essencial na formação de leitores para que então as crianças possam se apropriar da leitura, primeiro ela precisa ser mediada e contextualizada para que o leitor atribua sentido e então torne significativa aquela leitura. Conforme Cosson e Souza (2011) ao introduzir antes um diálogo, as crianças remetem aos conhecimentos que já possuem sobre determinado assunto e, assim, vão estar interessados a ouvir a leitura da história.

Episódio 3: “Ciúmes”

No episódio 03, para a realização da atividade a professora convidou as crianças para fazerem a roda de conversa, onde as crianças foram convidadas a irem à frente da sala e se assentarem ao chão com perninha de índio. A professora contou a história “Cara de Bolacha, autoria de Eliana Martins” fazendo a leitura da mesma forma como estava no livro e mostrando as gravuras às crianças na medida em que fazia a leitura, e fazia provocações por meio de perguntas sobre as ilustrações da história. A leitura do livro foi realizada após o período de recreação.

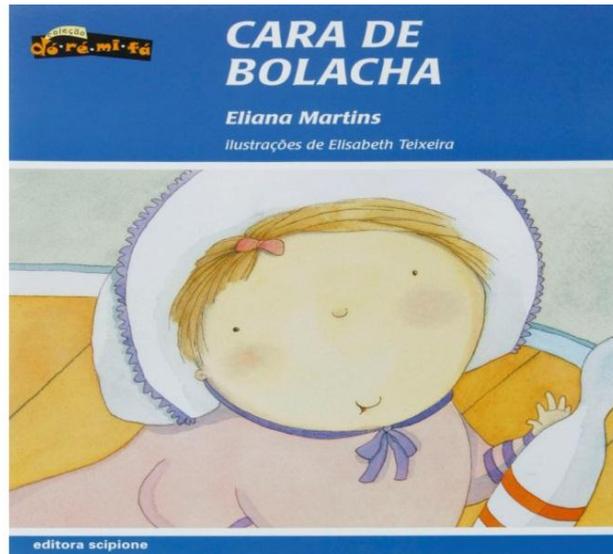


Figura 3- Capa do livro “Cara de bolacha”
Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3: Episódio 3- Ciúmes

Nº 3	História: Cara de Bolacha – Eliana Martins
01	-Professora: A história de hoje é “Cara de bolacha” e a autora é Eliana Martins.
02	-Criança 1: Cara de borracha?
03	-Professora: Não, cara de bolacha!
04	-Criança 2: Borracha?
05	-Criança 1: Não, bolacha
06	-Professora: Tem ilustrações, o que é? São os desenhos, quem desenhou a história é a Elizabeth Teixeira. Olha a capa do livro (mostrando a capa do livro para as crianças).
07	-Professora: Era uma vez um menino chamado Bruno e fazia tempo que ele reinava na casa, era só pedir alguma coisa que a mãe logo fazia, tudo que ele dizia mesmo se fosse bem sem graça o pai achava o máximo e ria até. O Bruno podia fazer todo barulho que quisesse quando ia a casa dos avós, e eles nem se importavam (mostrou as ilustrações para as crianças). Um dia porém a mãe e o pai contaram para Bruno que ia chegar um bebê na casa, ele ia ganhar um irmão ou uma irmã, ainda não sabiam, o Bruno não gostou nada da novidade mas a barriga da mãe começou a crescer assim mesmo, quando o bebê já estava a caminho, o Bruno decidiu que devia ser um menino, pelo menos um irmão ia servir para pegar a bola quando caísse no canteiro, para ir até o mar encher o baldinho quando tivesse construindo castelos na areia e outras coisas desse tipo. (Mostrou as imagens), mas uma tarde quando voltavam do médico os pais contaram que ia nascer uma menina, ai ele ficou muito bravo, pra lá de bravo...ficou uma fera, esperneou, tossiu, gritou e quase fez xixi na calça.
08	-Crianças: Riram
09	-Professora: Então... Resolveu declarar guerra contra a irmãzinha, o Bruno decidiu que não ia gostar dela nem com açúcar, não ia ter pena quando ela fechasse o dedo na porta, nem quando caísse sabonete no olho dela e nunca, nunquinha mesmo ia deixar a irmã tocar nos seus brinquedos (mostrou a ilustração para as crianças). E então chegou, a Isa, a irmã a arqui-inimiga, a chatonilda, a cara de bolacha, de tão redonda que era a cara dela, este foi o apelido que ele deu para ela. Quando Bruno pedia uma coisa, a mãe dizia que estava ocupada com a Isa, quando contava algo que era engraçado o pai olhava para Isa e achava graça da bochecha dela, e na casa dos avós qualquer ruído que Bruno fazia falavam que ia

	acordar a Isa. (Mostrou a ilustração). Todos que olhavam para ele faziam sinal de silêncio, xiu ...
10	-Professora: Igual eu faço com vocês de vez em quando.
11	-Crianças: Xiiiu!!!
12	-Professora: E quanto mais o tempo passava Bruno tinha raiva da irmãzinha e tramava vinganças... Quando Isa começasse a andar, ia amarrar os fios do sapato um no outro para ela se esborrachar no chão, ia pôr sal no suco dela, ia passar meleca de nariz no traveseiro dela.
13	-Criança 4: ECA
14	-Professora: E outras coisas terríveis como essas... Até que certa tarde, quando estava jogando boliche seu amigo Daniel chegou para brincar com ele, o Bruno ajeitou bem as garrafas do boliche no corredor e pediu Daniel que ficasse lá para levantar as garrafas quando ele jogasse a bola depois seria a sua vez de fazer o mesmo, assim foi... Bruno foi do outro lado e se concentrou para jogar a bola (Professora mostrou as ilustrações) De repente a Isa apareceu engatinhando por trás do Daniel e quando ela passava ia derrubando todas as garrafas de boliche e se matando de rir, então Daniel gritou: “Bruno, tire essa cara de bolacha daqui”. Bruno arregalou os olhos e ficou vermelho feito um tomate de tanta raiva, largou a bola e foi avançando para o fundo do corredor onde estava Daniel, ela parou de rir e ficou olhando, sem pensar muito, Bruno agarrou os cabelos de Daniel e gritou :”Nunca mais chame minha irmãzinha de cara de bolacha, viu seu nariz de porco”
15	-Crianças: Sorriram.
16	-Criança 5: Eu pensei que ele ia bater na cabeça da irmã.
17	-Professora: Bruno se abaixou e beijou a irmã, disse para Isa que ela podia mexer nas garrafas de boliche o quanto quisesse, o amigo foi embora chorando. Depois Bruno foi pedir desculpas a Daniel (mostrou as ilustrações) afinal foi por causa do amigo que ele descobriu o quanto gostava da irmã. Fim!
18	-Criança 6: Eu tô chateado.
19	-Professora: Por que vocês acham que ele ficou tão bravo quando a Isa nasceu?
20	-Criança 7: Por que era menina!
21	-Criança 8: Ele ficou chateado.
22	-Criança 9: Ele ficou bem bravo, ele queria que nascesse um menino.
23	-Professora: Teve gente que achou que ele ia ficar bravo com a Isa?
24	-Crianças em coro: Sim!
25	-Professora: Ele tramava várias vinganças pra fazer com ela, por quê? Por que ela deixou o reinado dele, depois ele não podia fazer mais nada por causa da Isa, por que ela era um bebê. Ele também já foi um bebê e precisou de cuidados. Quem aqui tem irmão?
26	-Criança 11: A Helena.
27	-Professora: Perguntou para Helena se ela ficou com ciúmes.
28	-Criança 12 (Helena): Sim.
29	-Criança 13: Eu queria uma irmãzinha.
30	-Professora: Você ainda está?
31	-Criança 12: Não.
32	-Professora: Depois que nasce e cresce a gente vê que ama o irmão, não é verdade? (A professora menciona o nome da criança nº 9) e diz: você também vai ter um irmão né?
33	-Criança 9: É um menino, vai chamar Gustavo.
34	-Professora: Que nome bonito, você está com ciúmes?
35	-Criança 9: Sim, por que eu gosto do meu pai e da minha mãe e tenho medo de não dá atenção pra mim.

36	-Professora: Ela vai dar atenção sim, porque a mãe, ela pode ter 1, 2, 3 filhos que ela vai amar todos da mesma maneira, mãe é assim, a mãe ama muito mais você, ama vocês dois iguais. Quando você achar que sua mãe não tá dando atenção você precisa pensar que já foi bebê também.
37	-Criança 15: Eu senti muita raiva do meu e queria chutar na cabeça dele.
38	-Professora: Você já perdeu a raiva né?
39	-Criança 15: Sim.
40	-Professora: Agora o que você acha? Ele não é um irmão apaixonado em você?
41	-Criança 15: Sim.

Fonte: Dados da pesquisa

A história lida *Cara de Bolacha*, de Eliana Martins, fala sobre um menino que ganha uma irmã e fica com ciúmes, mas no final percebe que ama a irmã e quer defendê-la. A professora é uma mediadora no diálogo mostrando situações para que a criança reconheça e entenda a situação na qual vivenciam, assim como Oliveira (1997, p.26) fala sobre “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. A mediação é realizada neste caso pela professora, tornando esse momento mais prazeroso e significativo.

Em conformidade com os estudos de Vygotsky (1999, p.37) “A experiência da criança e a influência ‘não mediada’ dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena”. A partir dessa afirmação vemos que a mediação dos professores é essencial, pois contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças.

Episódio 4 : “Borbulhante”

O episódio do quadro quatro é de uma instituição da rede municipal de ensino que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, contendo 18 turmas, sendo 4 da educação infantil e 2 dos anos iniciais do ensino fundamental, possui 79 funcionários. Foram realizados 2 acompanhamentos, mas o intuito nesta instituição foram os anos iniciais do Ensino Fundamental, em específico o 1º ano, com crianças de 6 anos, no período vespertino, em uma sala de aula com 25 alunos. A professora iniciou solicitando que as crianças viessem à frente da sala e se assentassem para ouvirem a história daquele dia. Logo após se organizarem, foi mostrando o livro às crianças, porém tampouco o título da história, mostrando somente a ilustração da capa e perguntando a elas qual seria a história daquele dia. A leitura das histórias nessa classe é realizada no início da aula.

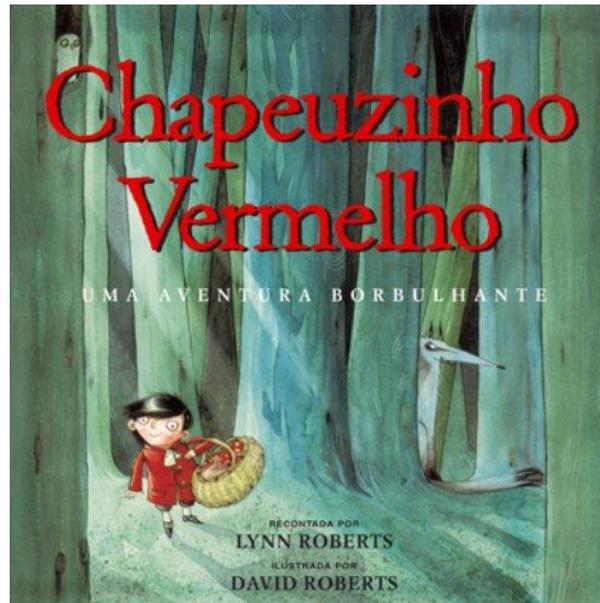


Figura 4 – Capa do livro “Chapeuzinho Vermelho- Uma aventura borbulhante”
Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 4: Episódio Borbulhante

Nº 4	Episódio: História: “Chapeuzinho Vermelho- Uma aventura borbulhante” Autor: Lynn Roberts
01	A professora mostrou apenas o desenho da capa tampando o título.
02	-Criança 1: É chapeuzinho vermelho?
03	-Professora: Por quê?
04	-Criança 1: Por causa do lobo.
05	-Criança 2: É porque outra pessoa já contou essa história e eu lembro.
06	-Criança 3: É porque outra pessoa já contou e eu lembro.
07	-Criança 4: Por causa do desenho ai na capa, é igual a chapeuzinho.
08	-Professora: Vocês acertaram!!! O nome do livro é “Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura borbulhante” Por que será que é borbulhante?
09	- Criança 4: Porque ela tem uma aventura muito boa!
10	- Criança 5: Porque ela gosta de passear na floresta.
11	- Criança 1: Porque vai ter bolhas.
12	- Criança 2: Porque é muito bom.
13	- Criança 6: Deve ter Coca-Cola, Fanta... bandidos, salteadores;
14	- Professora: O que são salteadores?
15	- Criança 7: Assaltantes.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da conversa inicial sobre a história, foi possível notar que as crianças conseguiram se concentrar e dialogar com a leitura, com a narrativa, fazendo relação com situações do dia a dia, o que revela que a literatura estimula o diálogo e leva-nos a ultrapassar os limites da vida cotidiana e a promover a nossa inserção na cultura literária.

Quando a narrativa começa a fazer significado com o seu cotidiano, a criança se mostra envolvida naquela situação, como afirma COSSON & SOUZA (2011):

O conhecimento prévio é considerado por vários autores como a estratégia “guarda-chuva”, pois a todo o momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto. A atividade de acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura. (COSSON, SOUZA. 2011 p.104)

O que se mostra essencial para o desenvolvimento, ampliação do repertório pessoal da criança bem como a apropriação da história, pois ao fazer relação com algo que já viveu ela coloca atribuição à um significado na história.

Episódio 5: “Chuva”

A instituição municipal de ensino, do episódio 5, atende à educação infantil, como também os anos iniciais do ensino fundamental, mas o intuito nesta instituição foi observar atividades de contação de histórias na educação infantil, em específico o Maternal 3, com crianças de 3 a 4 anos. O período de observação durou cerca de 2 meses, em que houve acompanhamento de várias atividades iniciais de contação e leitura de histórias nas salas de aula. Para a realização desta atividade, a professora era quem escolhia os livros; as crianças não eram avisadas sobre a leitura que seria no próximo dia.

Iniciou-se a roda de conversa com as músicas de acolhimento. Não houve uma introdução da parte da professora sobre o porquê escolheu aquela história, mas ela já havia realizado a leitura desse livro anteriormente.

Quadro 5: Episódio Chuva

Nº 5	História: "A chuvarada, de autoria de Isabella/ Angiolina"
01	- Criança 1: O Cinthia qual é essa historinha?
02	- Professora: Da chuvarada, vocês lembram-se dessa história? "A chuvarada, de autoria de Isabella/ Angiolina"
03	- Criança 1: Na minha casa teve uma chuva enorme!
04	- Criança 2: Teve água até no meu quarto!
05	- Criança 3: Choveu na minha casa!
06	- Criança 4: Eu ouvi um trovão meio enorme.
07	- Professora: Hoje está com chuva ou com sol?
08	[Todas crianças responderam: Sol!]
09	- Professora: A chuvarada do livrinho foi no jardim, lá vive cheio de insetos. Quem já viu formiguinha?
10	Todas crianças responderam: Eu!
11	- Professora: Como a borboleta voa? (A professora ensinou com gestos)
12	[Porém as crianças estavam dispersas].

13	- Professora: Estava chovendo de verdade na historinha?
14	[A maioria das crianças responderam] Não! O jardineiro estava só molhando o jardim.
15	- Professora: Os bichinhos foram se secar no sol depois que molharam.
16	Durante a leitura da história a professora mostrava as gravuras do livro e as crianças reconheciam os bichinhos que a professora mostrava.
17	- Professora: Gostaram da história?
18	- Crianças: Sim!
19	[Não houve questionamento por que as crianças gostaram da história.]

Fonte: Dados da pesquisa

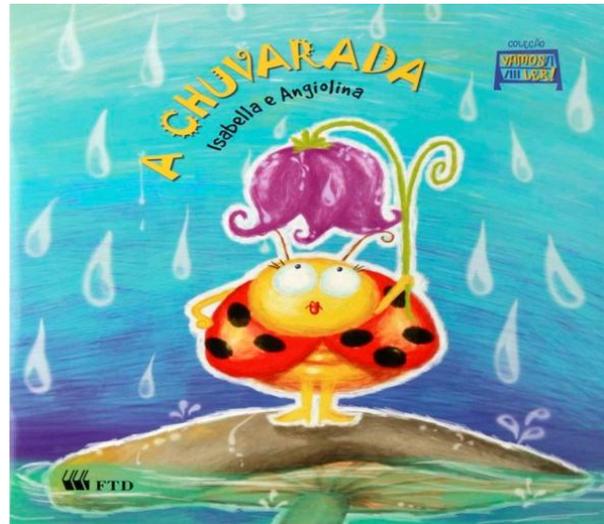


Figura 5 – Capa do livro “A chuvarada”

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante o diálogo citado acima, podemos perceber que as crianças atribuem sentido a uma palavra que a professora diz: “Chuvarada”, e cada criança remete a fatos relacionados aos sentidos que a palavra chuvarada possibilita trazer, rapidamente, a outras palavras como água, chuva, trovão, ventos, entre outras tantas relações que podem ser feitas de acordo com cada experiência que a criança já teve com chuva que já aconteceram com elas.

Por meio da interação com outro, podemos perceber que cada fala pode produzir um sentido e que segundo Augusto (2011, p. 54) “O sentido é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se nos apresentam diferentes discursos que nos cercam”. Percebemos que os discursos circulavam entre as crianças a partir de uma fala da professora, como pudemos ver no episódio 5 na fala da criança 1 “Na minha casa teve uma chuva enorme!” e na criança 4 “Eu ouvi um trovão meio enorme”.

O que observamos limitações da professora em fazer essa mediação entre a história e fatos vivenciados, como um processo dialógico, ou melhor de construção de relações com as experiências vivenciadas e de direcionar uma relação que a criança faz. Observamos durante as atividades, certo bloqueio dos educadores em auxiliar a criança nessa interação, talvez pelo

fato de desconhecer o processo que se dá o pensamento e o desenvolvimento da linguagem da criança, que neste caso é necessário estudar sobre o processo de construção do conhecimento, ou ainda, pelo fato de não estender a conversa e romper com a programação de tempo estipulada para cada atividade, o fato é que não ocorre o desencadeamento do diálogo.

Episódio 6: “Morango”

No próximo quadro de número 6, a professora convidou as crianças para fazerem a roda de conversa, onde as mesmas foram convidadas a irem à frente da sala e se assentarem ao chão com perninha de índio. A roda inicial se mostra caracterizada por várias atividades sequenciadas, organizadas e conduzidas pela própria professora. O estímulo e convite feito às crianças para participarem das atividades é feito por meio de perguntas; a professora questionou as crianças se naquele dia tinha sol, não havia nenhum cartaz para que eles pudessem acompanhar ou completar se naquele dia tinha sol, se estava nublado ou com chuva, porém não houve uma introdução da parte da professora sobre o porquê escolheu aquela história.

A professora contou a história fazendo a leitura da mesma forma como estava no livro e mostrando as gravuras às crianças na medida em que fazia a leitura, e fazia provocações por meio de perguntas sobre as ilustrações da história.

Quadro 6: Episódio O Morango

Nº 06	História: "O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado – Audrey Wood" Ilustrador: Don Wood
01	- Professora: O que vocês acham que o ratinho está fazendo? (As crianças não sabiam responder. Ficaram em silêncio...)
02	- Professora: O que será esse grande urso? O que o ratinho fez com o morango?
03	Algumas crianças responderam: Ele perdeu!
04	Terminou a história e a professora perguntou as crianças:
05	- Professora: O que o ratinho achou?
06	A maioria das crianças respondeu: Um morango maduro!
07	- Professora: Quem gostava desse morango além dele?
08	A maioria das crianças responderam: EU!
09	Outras crianças falaram: Ah, o urso!
10	- Professora: O urso achou o morango?
11	Algumas crianças responderam: Não, ele comeu.
12	- Professora: Gostaram da história?
13	As crianças responderam em coro: NÃO!

Fonte: Dados da pesquisa

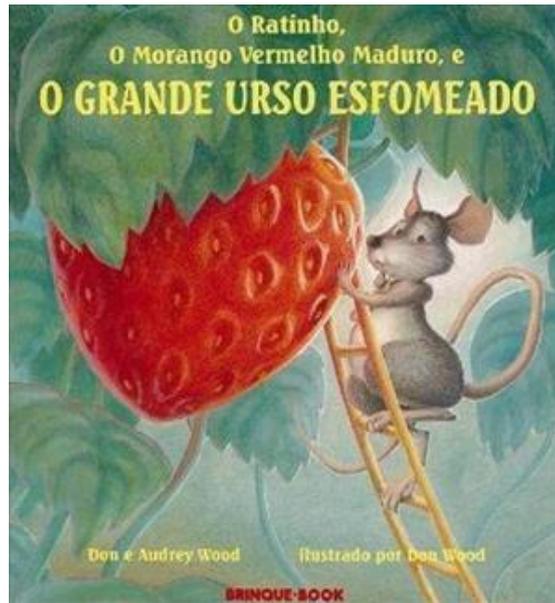


Figura 6: Capa do livro “O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro, e O GRANDE URSO ESFOMEADO”

Fonte: Site Saraiva

Não houve questionamento da professora por que as crianças gostaram ou por que algumas gostaram e outras não, finalizando assim este momento não houve mediação da leitura literária. Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo. Segundo Souza e Cosson (2011, p.102), “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar”.

Como encontramos a ausência da mediação, verificamos que as crianças não demonstraram tanto interesse igual às outras que tiveram a mediação do professor. Deixar as crianças falarem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, amplia a capacidade de imaginar e criar favorece o processo de formação de conceitos, de forma que seja mediada pelas experiências vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.

Diante disso, existe um obstáculo dos educadores em auxiliar a criança nessa interação pelo fato de desconhecer o processo de como se configura a relação entre pensamento e linguagem, como também dialogar com as crianças para conhecê-las, entender o que pensam ou o que sabem sobre determinados assuntos e possibilitar um momento de reflexão sobre um tema permitindo um espaço de interlocução entre as crianças.

Para finalizar a pesquisa nesta instituição, foi realizado um questionamento sobre o que a criança compreende a respeito da leitura, ao perguntarmos “*O que é ler?*”, obtivemos:

Quadro 7: Respostas mediante a pergunta “O que é ler?”

Criança 1 - “Ler é conjuntos” (3 anos)
Criança 2 - “Ler é com a letra” (3 anos)
Criança 3 - “Ler é falar” (3 anos)
Criança 4 - “Pra ler tem que ficar quietinho” (3 anos)
Criança 5 - “É saber contar histórias!” (4 anos)
Criança 6 - “É letras!” (4 anos)
Criança 7 - “É ver as palavrinhas!” (4 anos)
Criança 8 - “Ah, ler é quase português!” (4 anos)
Criança 9 - “Pra ler tem que ir olhando e lendo o livro, letras” (5 anos)
Criança 10 - “Ler é formar palavras com as letrinhas!” (5 anos)
Criança 11 - “É: A-E-I-O-U!” (5 anos)
Criança 12 - “Ler é pra você aprender” (6 anos)
Criança 13 - “Ler é pra ficar inteligente” (6 anos)
Criança 14 - “Ler é aprender a estudar” (6 anos)
Criança 15 - “Era uma vez!” (3 anos)
Criança 16 - “Escrever historinhas!” (3 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da análise das respostas das crianças é possível inferir as representações que a criança construiu das práticas sociais de leitura. A atividade de leitura se mostra relacionada ao aspecto da materialidade escrita, a uma situação concreta que são as palavras, as letras, ou seja, só é possível ler se tiver algo escrito.

Ocorrem duas variações importantes nas falas das crianças, uma com relação à idade, conforme a idade as crianças dão respostas com base em situações mais concretas ou mais abstratas, com base nas experiências das crianças com a própria atividade de leitura. Por se trata de uma pergunta abstrata, subjetiva, requer que a criança reflita sobre o ato de ler.

Vemos que as crianças entrevistadas trazem nas respostas aquilo que já ouviram ou que apenas imaginam que é a leitura. A seguir no quadro 8 veremos as respostas de algumas crianças mediante a pergunta “Para que servem as histórias?”

Quadro 8: Respostas mediante a pergunta “Para que servem as histórias?”

Criança 17 - “Para escutar!” (3 anos)
Criança 18 - “Para ler!” (3 anos)
Criança 19 - “Pra contar quando for dormir, dá uma vontade de dormir” (3 anos)
Criança 20 - “Era uma vez!” (3 anos)
Criança 21 - “Escrever historinhas!” (3 anos)
Criança 22 - “Para contar”; (4 anos)
Criança 23 - “Para ler”; (4 anos)
Criança 24 - “Para ver” (4 anos)
Criança 25 - “Para ler” (6 anos) (3x)
Criança 26 - “Para ler, aprender e usar a imaginação” (6 anos)
Criança 27 - “Para aprender ler e ver o que tá escrito na história” (6 anos)
Criança 28 - “Para contar para os filhos” (6 anos)
Criança 29 - “Para sonhar que você tá na história” (6 anos)
Criança 30 - “Para soltar a minha criatividade” (6 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

As falas das crianças em relação à funcionalidade da leitura, ou seja, para que ler, temos duas variações à idade das crianças as respostas são menos elaboradas que as crianças mais velhas. Outra observação refere-se ao fato das crianças pensarem sobre a função da leitura a partir das vivências que as crianças possuem com a própria atividade, “para contar para os filhos”. A seguir no quadro 9 veremos as respostas de algumas crianças mediante a pergunta “Por que será que a professora conta histórias?”

Quadro 9: Respostas mediante a pergunta “Por que será que a professora conta histórias?” (continua)

Criança 31- “Porque precisa contar pra nós vermos que história é!” (3 anos)
Criança 32 - “Porque tem que contar todo dia!” (3 anos)
Criança 33 - “Pra escutar!” (3 anos)
Criança 34 - “Porque precisa contar pra nós vermos que história é!” (3 anos)
Criança 35 - “Porque a professora gosta” (4 anos)
Criança 36 - “Pra nós ouvirmos” (4 anos)

Criança 37 - “Pra gente saber e contar historinhas pra mamãe” (4 anos)
Criança 38- “Para nós aprender e usar a imaginação” (6 anos)
Criança 39 - “Porque a professora quer compartilhar a história junto com a gente” (6 anos)
Criança 40 - “Para encher a mente de histórias” (6 anos)
Criança 41 - “Para prestar atenção” (6 anos)
Criança 42 - “Para a história ficar na nossa mente e depois contarmos pra outra pessoa” (6 anos)
Criança 43 - “Eu gosto quando a tia conta história por que ajuda a aprender mais.” (6 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas das crianças em relação à atividade de ler e contar histórias podem ver diferentes percepções das crianças sobre o para que ler ou contar uma história, desde a obrigatoriedade “Porque tem que ser prazerosa”, “Por que tem ler todo dia!”, até a percepção de ação mais prazerosa e uma ação de compartilhamento: “Para a história ficar na nossa mente e depois contarmos pra outra pessoa”. A resposta de uma criança diante de uma pergunta complexa nos permite repensar o papel do educador na mediação, que proporcionando bons questionamentos à criança, possibilita um repensar sobre as coisas e situações que a cercam, criando-se um espaço de interlocução entre adulto-criança e entre criança-criança.

A construção do significado realizado pelas crianças possibilitou compreendermos que as crianças, em suas diversas respostas, vão ampliando os significados construídos em suas estruturas psicológicas diante das formas de pensar e agir diante o cotidiano. Para Vygotsky (2001), os significados são reflexos do pensamento e da linguagem, que dão espaços à construção dos conceitos, ato mais específico, único de pensamento na função generalizante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito, entender como se dá a compreensão da leitura de maneira a refletir que linguagem como um processo intrapsíquico que vai do plano interpessoal para o intrapessoal, num movimento de interação verbal. As observações mostraram que este movimento ocorre pelas questões postas pela professora sobre ou durante a atividade de leitura literária e contação de histórias, quanto mais elaborada a pergunta pela professora, melhor foi à mediação. A partir de situações dialógicas decorrentes das rodas de leitura com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa destacou o processo de formação da linguagem, na intenção de conhecer como a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores, tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Apoiada na abordagem Histórico-cultural de Vygotsky, as mudanças ocorridas nos homens no desenvolvimento, estão ligadas as interações sociais sendo necessárias para que torne possível apontar a importância do papel do outro como intermediador na constituição da linguagem infantil. A mediação do adulto com a criança possibilita um desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, pois sabemos que a criança aprende a falar antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que ela interage a todo o momento com as pessoas que estão ao redor dela; é nesse momento que ela vai aprendendo novos signos. Bakhtin (2004) ressalta o papel do outro na comunicação, por que é nela que acontece a interação, assim como nosso intuito com esse trabalho foi entender a maneira da construção do significado para a criança ao ouvir uma história, como também no diálogo, a partir da interação com os outros.

Nas observações e nas transcrições das falas das crianças, percebemos o quanto a criança age e interage com o ambiente e as situações que lhes são expostas. Podemos destacar que a mediação do professor nas etapas do desenvolvimento da linguagem torna-se determinante para o processo psíquico na formação de conceitos, pois Vygotsky (2000) nos diz que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do comportamento da criança, onde o comportamento é conduzido pela percepção. Quando a professora problematiza os argumentos feitos pelas crianças, ela atua na zona de desenvolvimento proximal. Vimos, portanto, que foi essencial deixar que as crianças falem sobre o que pensam a respeito de um determinado assunto, ampliando a capacidade de imaginar e criar, favorecendo o processo de formação de conceitos, de forma que seja mediada pelas experiências vivenciadas e observadas, auxiliando o desenvolvimento pleno do seu psiquismo.

Por essa perspectiva, vale ressaltar que a leitura literária se mostra uma atividade importante para entendermos as expressões e modos de organização da linguagem de uma criança durante a leitura ou contação de uma história. Cada uma com sua peculiaridade, alguns tímidos, outros falantes, mas interagindo de sua maneira. Este estudo possibilitou entender o quanto a atividade de leitura pode ser compreendida em perspectivas diferentes. Trazendo a realidade das escolas, tem-se uma aproximação com a cultura, com o mundo; as experiências das crianças – e por meio delas – os textos lidos são apreendidos e levados para a sua vida proporcionando assim um desenvolvimento significativo da linguagem.

Os encontros em cada escola tiveram duração de, aproximadamente, 30 min. (trinta minutos). A partir do longo período de coleta, registramos os processos interativos das crianças entre si, entre as professoras, focando no desenvolvimento da fala, das trocas dialógicas e principalmente da construção do significado para as crianças. Em cada escola foi possível apresentar uma determinada característica no processo de aproximação entre a linguagem e a leitura literária.

Na primeira situação, observamos o processo de “mediação”, descrito por Vygotsky (2000), durante a história “O Bonequinho de Banheiro” o direcionamento de orientação e mediação das professoras demonstra-se determinante para a construção do conhecimento pelas crianças, pode compreender que a criança assimila a história a partir das situações ao seu redor, com o que está sendo trabalhado e/ou relatado na sala de aula. Para Vygotsky (2008) a linguagem surge primeiramente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente, mas somente depois, quando ocorre o convertimento em fala interior, é que vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna, permitindo a fala interior e a função psicológica superior do pensamento reflexivo.

Na segunda situação, na leitura da história “Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura Borbulhante” observou a mediação antes da história, que conforme Cosson e Souza (2011) ao introduzir antes um diálogo, as crianças remetem aos conhecimentos que já possuem sobre determinado assunto e, assim, vão estar interessados a ouvir a leitura da história.

Na terceira situação na qual encontramos a ausência da mediação, verificamos que as crianças não demonstraram tanto interesse igual às outras que tiveram a mediação do professor.

É necessário desenvolver nas crianças o apreço pela leitura e, principalmente, por ouvir histórias, pois é algo que pode ser realizado em casa, na escola e continuamente pela

vida inteira. É perceptível o desenvolvimento da linguagem e do pensamento nas crianças em que as professoras fazem deste momento, algo significativo para as crianças.

Nesse sentido, pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem da criança nos permitiu ter um novo olhar sobre as atividades de leitura literária e de contação e leitura de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a atividade de ler e contar histórias possibilita às crianças ativar ações como o imaginar e a compreender de que maneira elas se relacionam com a produção de significados por meio dos enunciados e com base na discussão teórica desta pesquisa, podemos afirmar que a contextualização da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, tanto para quem lê, ouve e disserta, de modo que a leitura é essencial para o desenvolvimento não só das crianças, mas para nós, como futuros professores, para que possamos estimular os nossos alunos a ler, não apenas cumprir tarefas, mas para o próprio prazer, para acolher sonhos e desfrutar a magia das palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AUGUSTO, Silvana de O. **A linguagem oral e as crianças – Possibilidades de trabalho na Educação Infantil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: ISE Vera Cruz Instituto Avisa lá, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Língua Portuguesa. Brasília: MEC-SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE. V. 1, V. 2, V. 3, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Caderno 02. Brasília. MEC/ SEB, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Caderno 01. Brasília: MEC /SEB, 2016.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CASTAÑEDA, P. F. **El lenguaje verbal del niño: ¿como estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?** Lima: UNMSM, 1999.
- COSSON, R. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSSON, R; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. (disponível em versão digital em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf
- GOULART, I. C. V. **Entre contos e encantos... um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem**. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, a. 3, v. 1, n. 5, p. 172-182, jan./jun. 2009.

LAJOLO, Marisa (2008). **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática.

LARROSA, Jair. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da Didática e o trabalho do professor – em busca de novos caminhos**. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://novo.limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior/ossencial-da-didatica.pdf>. Acesso em 07/09/2018.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento das crianças normais e oligofrênicas. Em A. Leontiev, L. S. Vygotsky, A. R. Luria e outros (Orgs). **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (p.77-94). São Paulo: Moraes, 1991

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental**. Lavras UFLA, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUINTERO, M. D. M. **El lenguaje oral en el desenrrollo infantil**. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, Andalucía, n. 14, p. 1-8, jan. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 112 p.

VIGOTSKI. L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - Documento Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS		Plataforma Brasil
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: ENTRE A FALA E A COMPREENSÃO: UM ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM INFANTIL COMO UM PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL		
Pesquisador: Ilsa do Carmo Vieira Goulart		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 55678116.6.0000.5148		
Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 1.605.698		
Apresentação do Projeto: Idem anterior		
Objetivo da Pesquisa: Idem anterior		
Avaliação dos Riscos e Benefícios: Idem anterior		
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Idem anterior		
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: ok		
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: A pesquisadora atendeu a todas as pendências.		
Considerações Finais a critério do CEP: Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:		
<p>Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Bairro: PRP/COEP CEP: 37.200-000 UF: MG Município: LAVRAS Telefone: (35)3829-5182 E-mail: coep@nintec.ufa.br</p>		
Página 01 de 02		

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 1.605.698

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_671503.pdf	16/06/2016 08:17:36		Aceito
Outros	Autorizacao_da_instituicao_escolar.jpg	16/06/2016 08:15:22	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	12/06/2016 09:33:28	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Comentarios_eticos_sobre_o_projeto_de_pesquisa.pdf	12/06/2016 09:30:40	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa.pdf	12/06/2016 09:26:31	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	12/06/2016 09:26:03	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/03/2016 22:05:02	lisa do Carmo Vieira Goulart	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 24 de Junho de 2016

Assinado por:

Michel Cardoso De Angelis Pereira
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br