

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Larissa Dias Mann

Leitura em voz alta na Educação Infantil: um estudo sobre planejamento de perguntas para
mediação de leitura literária

Porto Alegre

2018/01

Larissa Dias Mann

Leitura em voz alta na Educação Infantil: um estudo sobre planejamento de perguntas para mediação de leitura literária

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre

2018/1

AO CONCLUIR ESSE TRABALHO, QUERO AGRADECER...

À minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Camini, por sua orientação a este estudo. Agradeço todos os desafios que me propôs desde o primeiro semestre do curso, aos quais ampliaram meus horizontes teóricos e me ajudaram a crescer academicamente. Obrigada por sua sensibilidade e disponibilidade enquanto orientadora;

Às Profas. Dra. Marília Forgearini Nunes e Dra. Regina Scherer, por participarem de momentos significativos da minha trajetória escolar e acadêmica. Agradeço por aceitarem fazer parte da minha banca e por todo carinho e contribuição para a minha formação;

Às professoras e professores da Faculdade de Educação, os quais, ao longo dos anos, ajudaram e inspiraram a me constituir como docente. Agradeço por suas contribuições, reflexões e ensinamentos;

À minha família, pela compreensão, paciência e carinho, pelos inúmeros momentos em que estive debruçada sobre o meu Trabalho de Conclusão de Curso;

Aos meus pais, que estiveram ao meu lado em todos os instantes da minha trajetória acadêmica e não mediram esforços para que eu concluísse o curso de Pedagogia. Obrigada por tornarem esse sonho realidade;

Aos meus amigos, que me apoiaram e torceram por mim durante essa trajetória.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, por toda contribuição na minha formação. Sou grata pela disponibilidade da escola em me receber; Sou grata a cada um de vocês!

Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar [...]
(COLOMER, 2007, p. 70)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar que tipo de perguntas uma professora em estágio curricular docente planeja para realizar a mediação da leitura literária em voz alta em uma turma de pré-escola. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, baseado na análise documental de um diário de classe, no qual constam planejamentos, anotações e reflexões sobre a prática docente realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no segundo semestre de 2017. A pesquisa está ancorada em parcerias teóricas como Colomer (2007), Solé (1998) e Brandão e Rosa (2010). São três as unidades de análise: a) planejamento de mediação de leitura da história Cachinhos Dourados e os três ursos (1º mês de prática docente); b) planejamento de mediação de leitura da história O Carteiro chegou (2º mês de prática docente); e c) planejamento de mediação de leitura da história Viviana – Rainha do pijama (3º e último mês de prática docente). A partir do cruzamento das unidades de análise, os dados gerados indicaram um crescimento qualitativo no planejamento de perguntas para mediação de leitura ao comparar o último mês de estágio docente aos dois primeiros, identificado principalmente pelo aumento no número de perguntas inferenciais e subjetivas. Além disso, a análise também indicou que a professora poderia investir mais no planejamento de perguntas de ativação de conhecimentos prévios. Conclui-se que é preciso ter critérios pedagógicos e linguísticos para fazer perguntas de qualidade no processo de mediação de leitura, levando em consideração as diferenças entre perguntas de ativação de conhecimentos prévios, de previsão, subjetivas, objetivas e inferenciais.

Palavras-chave: Leitura literária. Mediação de leitura. Educação Infantil. Docência.

MANN, Larissa Dias. **Leitura em voz alta na Educação Infantil:** um estudo sobre planejamento de perguntas para mediação de leitura literária. Porto Alegre, 2018. 52 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página 06 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	26
Figura 2 – Capa do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	28
Figura 3 – Página 05 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos” da editora DCL.....	29
Figura 4 – Página 07 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	30
Figura 5 – Página 09 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	30
Figura 6 – Página 10 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	31
Figura 7– Página 19 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	31
Figura 8 – Página 12 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL.....	32
Figura 9 – Capa do livro “O carteiro chegou”, da editora Companhia das Letrinhas.....	35
Figura10 – Contracapa do livro “O Carteiro chegou” da editora Companhia das letrinhas.....	36
Figura 11 – Página 07 do livro “O Carteiro chegou” da editora Companhia das letrinhas....	36
Figura 12 – Página 10 do livro “O Carteiro chegou” da editora Companhia das letrinhas....	37
Figura 13 – Capa do livro “Viviana – Rainha do pijama” da editora Salamandra	40
Figura 14 – Página 06 do livro “Viviana- Rainha do pijama” da editora Salamandra.....	42
Figura 15 – Momento da história em que Viviana ganha o prêmio de melhor pijama.....	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Plano de trabalho docente nº 1.....	27
QUADRO 2 – Plano de trabalho docente nº 2.....	34
QUADRO 3– Plano de trabalho docente nº 3.....	39
QUADRO 4 – Síntese dos dados quantitativos da pesquisa.....	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1	CAMINHOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
2.2	MEDIAÇÃO DE LEITURA.....	14
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
3.1	PESQUISA QUALITATIVA DE TIPO ESTUDO DE CASO.....	22
3.2	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	23
4	ANÁLISES: PLANEJAMENTO DE PERGUNTAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	25
4.1	PRIMEIRO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS”.....	25
4.2	SEGUNDO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “O CARTEIRO CHEGOU”.....	33
4.3	TERCEIRO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “VIVIANA – RAINHA DO PIJAMA”.....	38
5	COMPARANDO AS UNIDADES DE ANÁLISE	44
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar, caracterizar e problematizar perguntas planejadas para mediação de leitura literária em voz alta, realizadas durante o meu estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia¹, em uma turma do Jardim A, da Educação Infantil, da rede municipal de Porto Alegre.

Para essa finalidade, guiei-me pelo seguinte problema de pesquisa: que tipo de perguntas planejei para realizar a mediação da leitura literária em voz alta na Educação Infantil?

O interesse nessa temática surgiu a partir das experiências vividas com as crianças da turma, na realização do projeto intitulado “Conte outra vez”. Durante o projeto, as crianças pediam com frequência a leitura de histórias, tentavam recontá-las e cobravam momentos para conversar a respeito do que foi lido. Ao notar que os momentos de leitura de histórias despertavam a curiosidade e o desejo de ler das crianças, planejava perguntas que aproximassem crianças e textos, promovendo a mediação desse diálogo.

Como Brandão e Rosa (2010) explicam, não se trata de fazer inúmeras perguntas durante a mediação de leitura, pois poderia se transformar em um interrogatório; o que se pretende é preparar previamente essa mediação, com o auxílio de perguntas que contribuam para ensinar "a abordar o texto literário de uma forma reflexiva" (id.; *ibid.*, p. 85), formando leitores que interroguem sua própria compreensão. Para isso, é fundamental ouvir as falas das crianças.

Nesse sentido, Perrenoud (2001) afirma que um dos dilemas da docência é quando a conversa pode se tornar "tagarelice", escapando aos objetivos propostos. No que tange à leitura, as perguntas planejadas devem auxiliar a professora a ter em vista potencialidades do texto para que, como um maestro (id.; *ibid.*), possa mediar o diálogo com as crianças.

Teberosky e Colomer (2003) argumentam nessa direção, destacando a interação de perguntas e respostas como uma das ações importantes para o adulto atuar de forma ativa nas práticas de leitura de histórias para crianças.

¹ O estágio foi realizado em 2017/02 sob a orientação da Profa. Dra. Simone Albuquerque.

Tenho claro que o conceito de mediação de leitura envolve outras ações além das perguntas, como será explicitado adiante. Porém, este trabalho se restringirá a uma das estratégias possíveis de mediação, que é o planejamento de perguntas.

Tratando-se da análise do que foi planejado, não se trata de saber se as perguntas foram ou não efetivadas na prática. Certamente posso ter esquecido de alguma delas e, esperadamente, devo ter realizado outras mais a partir das falas das crianças. O importante para esta pesquisa é problematizar as possibilidades que previamente consegui traçar para formar leitores, a partir de uma perspectiva sociodiscursiva de leitura.

Ao fazer esse movimento, retomei os planejamentos do meu estágio de docência com um olhar investigativo, acionando estratégias metodológicas de estudo de caso e de análise documental. A partir desse material, criei três unidades de análise: a) primeiro mês de estágio docente: “Cachinhos Dourados e os três ursos”; b) segundo mês de estágio docente: “O carteiro chegou”; e c) terceiro mês de estágio docente: “Viviana – Rainha do pijama”.

Organizo os capítulos da seguinte maneira: nesta introdução, apresento a pesquisa contextualizando-a e deixando claro o seu objetivo e problema de pesquisa; no capítulo *Fundamentação teórica*, o referencial teórico utilizado na pesquisa e seus conceitos-chave são situados; em *Caminhos metodológicos*, apresento o modo como a pesquisa foi organizada e sua estrutura; no capítulo *Análises: planejamento de perguntas para mediação de leitura literária*, foco nas análises realizadas do relatório de estágio; por fim, teço um cruzamento entre os dados produzidos a partir das três unidades de análise no capítulo *Comparando as unidades de análises*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta as janelas teóricas pelas quais olhei para meu objeto de pesquisa. Na primeira seção, apresento as orientações curriculares nacionais mais recentes para o desenvolvimento de práticas de leitura, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Na segunda, apresento o conceito de mediação de leitura, a partir de Colomer (2007), Brandão e Rosa (2010) e Solé (2008).

2.1 CAMINHOS DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem o objetivo de compreender quais são as orientações curriculares mais recentes, no cenário nacional, para o desenvolvimento de práticas de leitura na Educação Infantil. Para isso, tomo como referências os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Atualmente, a Educação Infantil vive um intenso processo a respeito das concepções da educação de crianças em espaços coletivos. Salienta-se a discussão a respeito das práticas pedagógicas que envolvam a mediação de aprendizagens, o desenvolvimento contínuo da criança e a articulação do ensino fundamental à pré-escola sem que seja antecipada a alfabetização. Dessa forma, as DCNEI foram estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), com o intuito de promover maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área.

As DCNEI contribuíram para a organização e avaliação de propostas pedagógicas pelos sistemas de ensino, através de orientações e princípios cruciais que giram em torno do cotidiano infantil. O documento pauta questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças.

Para as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 09), o trabalho pedagógico deve “voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências”. Ou seja, as

práticas dessa etapa devem conter situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e cada grupo sabem ou podem fazer.

No que diz respeito à “organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular” (BRASIL, 2010, p. 15), é importante que as professoras criem condições de organização dos “espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades” (id.; ibid). Assim, as crianças expressam sua imaginação por meio do corpo, da oralidade e/ou na Língua de Sinais e nas suas primeiras tentativas de escrita. No mesmo sentido, as crianças devem ter “contato com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas” (BRASIL, 2010, p. 16). Isso tudo em volta de propostas lúdicas, que respeitem o tempo da criança, as suas contribuições e sua cultura.

Ao encontro de tudo o que foi dito, é importante entender que as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 11) explicitam que, na sala referência, as professoras devem ter como eixos organizadores as interações e a brincadeira, as quais devem possibilitar “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Além disso, as DCNEI (id.; ibid.) também orientam o contato com experiências que permitam a socialização de informações, formação de opinião e capacidade de argumentação sobre diferentes temas abordados.

No final de 2017, o Brasil passou a ter um documento que ampara a previsão em lei de que 60% dos documentos curriculares locais devem prever o que foi aprovado na Base Nacional Comum Curricular. Esse documento indica que os professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e quais outros elementos precisam ser somados no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

A partir das informações anteriores é importante explicar que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 18) foi

[...] legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade.

A BNCC está estruturada de modo a “[...] explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 21). Para a Educação Infantil, a BNCC engloba conhecimentos, saberes e valores produzidos que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar. Nesse contexto, as creches e pré-escolas acolhem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, oportunizando a ampliação de conhecimentos, diversificando novas aprendizagens.

Considera-se que seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escola. Esses direitos devem garantir condições para que as crianças aprendam e sejam instigadas a vivenciar desafios, sentindo-se provocadas a resolvê-los. São eles:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, ampliando seus conhecimentos de si, do outro e do mundo, mantendo respeito a sociedade e as singularidades e diferenças entre as pessoas;
- **Brincar** com crianças ou adultos de diferentes formas, em espaços diferentes, ampliando suas capacidades emocionais, sua imaginação e suas capacidades físicas;
- **Participar** ativamente com adultos e outras crianças de todo o processo educacional vivido na escola;
- **Explorar** gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, dentro e fora da escola;
- **Expressar** “suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 34);
- **Conhecer-se**, constituindo a sua identidade pessoal, social e cultural.

Ao analisar os direitos de aprendizagem, percebemos uma intencionalidade educativa, que consiste na organização de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao mundo à sua volta nas “brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas [...]” (BRASIL, 2017, p. 35). O trabalho da professora é selecionar, organizar, planejar, observar, mediar e participar das práticas e interações das crianças para que elas se desenvolvam plenamente.

Para que esses direitos sejam garantidos, a BNCC propõe que os conhecimentos sejam organizados em campos de experiências, os quais constituem “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 36). Os campos de experiência são:

- **O outro, o eu e o nós** – a ampliação do modo de perceber a si mesmo, o outro e o mundo a partir do contato com diferentes grupos sociais e culturais;
- **Corpo, gestos e movimentos** – as relações que são estabelecidas e as brincadeiras que trazem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo através da corporeidade e por meio de diferentes linguagens como, por exemplo, a música e o teatro;
- **Traços, sons, cores e formas** - o convívio com manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais como por exemplo, o contato com as artes visuais, pintura, colagem e fotografia, etc., sons, traços e danças, modelagem e desenhos;
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – a ampliação e o enriquecimento do vocabulário, das expressões e da compreensão da língua materna. Experiências nas quais as crianças falam, ouvem e potencializam sua participação na cultura oral, como na escuta de histórias e participação de conversas;
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** – a ampliação de experiências nas quais permeiam observações, manipulações de objetos, investigação e exploração do entorno, levantando hipóteses e buscando informações para sanar as suas dúvidas e curiosidade.

Para esta pesquisa, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” adquire relevância em relação aos outros, pois indica que as “experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura [...]” (BNCC, 2017, p. 38). Esse argumento sustenta o fato de que na escuta de contos, fábulas, anedotas, as crianças formulam perguntas e respostas, recontam as histórias, convivem com novas palavras e se familiarizam com livros, aprendendo a diferenciar ilustrações de escritas pouco a pouco.

A BNCC também indica que esse campo de experiência é importante para que a criança seja capaz de “[...] expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BNCC, 2017, p. 47).

No âmbito da escuta, fala, pensamento e imaginação na Educação Infantil, é preciso que a professora atue como mediadora na formação de leitores. Na seção seguinte, define-se esse conceito e sua importância neste trabalho.

2.2 MEDIAÇÃO DE LEITURA

Em uma perspectiva histórica, Colomer (2007, p. 34) afirma que, no século XX, em relação à leitura para crianças ainda não alfabetizadas, a literatura era vista como algo supérfluo, próprio das elites sociais, distante da necessidade da maioria, que necessitava aprender a linguagem escrita logo para que pudessem trabalhar e ganhar a vida. A autora aborda que, ao passar dos anos, esse momento deu origem a uma teoria denominada “teoria linguística utilitária”, a qual centrava na reflexão sobre a produção oral e escrita.

Foi a partir de 1960 que o ensino da leitura e da escrita passou a ser entendido como uma questão técnica que “[...] deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas para cada um dos tipos de textos [...]” (COLOMER, 2007, p. 36) Nessa perspectiva, a literatura preparava as pessoas para a melhor leitura de qualquer discurso social. O sentido da leitura, segundo a autora (id.; *ibid.*), passou a ser pensado como instrumentalização da interpretação.

Em 1970, embora os educadores defendessem que a formação literária não dependia de contextos históricos, mas sim de instrumentos de análises, as escolas passaram a acreditar que “[...] tinha sentido dar às novas gerações adolescentes uma sistematização da evolução cultural através das obras de referência e de sua coletividade” (COLOMER, 2007, p.37), ou seja, biografia de autores, contexto em que viviam, lista de suas obras, entre outras coisas.

As teorias literárias que defendiam o contrário, não tinham embasamento suficiente para que as escolas se amparassem nelas e tivessem novas perspectivas da literatura em sala de aula. Aceitar uma nova proposta seria adotar algo distante dos hábitos escolares da época, da crença de que o conhecimento era transmitido. Ao se basear na prática de leitura cotidiana de sala de aula, se pensaria em capacidades graduais de interpretação, reinterpretação e aprofundamento do leitor nos textos, tratando de passar do “[...] não saber a saber fazer e saber como se faz” (COLOMER, 2007, p. 38).

Como consequência dessa relutância, Colomer afirma que o erro do ensino da literatura na escola foi o tipo e o nível das interpretações e estratégias utilizadas. Um erro

cometido derivado da percepção de que o ato de ler deveria ser um novo conteúdo do ensino escolar e não parte da estrutura dele. A leitura de um texto não deveria ser objetivo, mas sim a experiência literária, o sentido que se construía nela e a interpretação que o leitor dava.

Embora, dessa forma não houvesse um consenso sobre qual tipo de conhecimentos deveriam ser utilizados nas etapas escolares quando se tratava do ensino da leitura, a prática de leitura cresceu, pois as professoras passaram a ter segurança de levar cada vez mais livros para a exploração das crianças, através do crescimento do mercado editorial infantil juvenil que tomava cada vez mais espaço na sociedade. Os textos tomaram um papel formativo nas salas de aula, as atividades de prática de leitura eram oferecidas com base nas necessidades que eram geradas nos conteúdos do material literário.

Após essa guinada nas práticas de leitura em sala de aula, percebeu-se que essa solução era insatisfatória, pois se aproximava da ideia de que os tipos de instrumentos construídos e textos lidos eram mais importantes do que o diálogo do leitor com a obra e da sua interpretação, surgiu então as “leituras por prazer”.

Na prática de “leituras por prazer”, percebeu-se sucesso no âmbito escolar, esse modelo se aproximava das comunidades e da realidade das crianças. Ele foi se interiorizando e permanece até hoje nas escolas. Nas leituras por prazer as crianças têm acesso livre a livros, os adultos lêem em voz alta e incentivam a leitura, pensam em perguntas potentes a se fazer. Os espaços são pensados para uma leitura tranqüila e há o intuito de que ler se torne um hábito.

O problema principal foram os efeitos perversos que se desencadearam nessa prática como, por exemplo, o risco do pensamento de que a literatura não pode ser ensinada, ou, de que famílias pouco leitoras não achem utilidade social nela, sentindo-se compelidas a lerem por obrigação, invadindo a sua intimidade.

Nesses casos, o gosto pela leitura e a obrigação dela nos trabalhos educativos teve que tomar um equilíbrio presente, por exemplo, na descoberta do sentido de algo que antes não se parecia ter: no encorajamento do educador aos seus alunos, para que eles realizem tamanha descobertas e sintam-se confortáveis para fazê-las, a mediação de leitura.

Pode-se dizer, então, que a função do ensino literário na escola foi pensada através da descoberta, a construção do sentido que as crianças dão para o que estão lendo e “[...] o entendimento do que estão fazendo ali e o que se deve avaliar.” (COLOMER, 2007, p. 45) não simplesmente pelos seus gostos, liberdade de escolha ou prazer na leitura.

A partir daí, em relação à Educação Infantil, surge a questão: “Por que ler histórias em voz alta para crianças que ainda não sabem ler?”. Para a discussão a respeito dessa questão, Brandão e Rosa (2010, p. 41) argumentam:

Num plano mais especificamente linguístico, ler histórias para crianças também amplia seu repertório de palavras, inclusive aquelas usadas para falar sobre livros, como “capa”, “autor” e “ilustrador”, “capítulo” ou “índice”, bem como foca sua atenção não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer.

O autor André Neves² (2018, s/p) afirma que “a leitura fortalece a conexão sentimental”, pois a partir do momento em que se é considerada a leitura para trazer descobertas (a leitura chamada “leitura de verdade” que não serve apenas para formar conteúdo, mas para a fruição, para o prazer do leitor), a professora se põe no papel de pesquisadora, conhecedora daquilo que está trazendo para a sua sala de aula. Ela se põe no meio do caminho para a mediação de leitura, entendendo que os “livros têm a liberdade de pensamento na forma que passam aquilo que você gosta” (NEVES, 2018, s/p).

Fazer referência à mediação da leitura literária na escola significa considerar que há um trabalho a ser feito para estabelecer relações e aproximar o livro de literatura infantil e a criança (CARDOSO, 2014). Essa significação implica em estar aproximando as crianças da escrita, colocando-as em contato com esse universo, interagindo não apenas com o texto lido, mas com os colegas também, pois a mediação é espaço de troca.

Em um primeiro movimento, o professor-mediador de leitura deve selecionar e oferecer textos potentes, buscar informações e novidades a respeito de livros lançados nas editoras, procurar conteúdos adequados à faixa etária que trabalha e conhecer previamente o que será lido.

Segundo Silva e Quadros (2016, p. 60):

Em primeiro lugar, mais importante *do que* se lê, talvez seja o porquê e como se lê, uma vez que mesmo excelentes textos e objetos de leitura podem ensejar práticas mistificadoras, autoritárias, excludentes e distanciadas do universo de crianças de zero a cinco anos de idade. [grifo do original]

² O autor André Neves dedica-se a escrever e ilustrar para crianças de todas as idades, tendo vários livros publicados por diversas editoras, além de prêmios em reconhecimento ao seu trabalho, como Prêmio Jabuti e O Sul - Correios e Telégrafos. As referências a ele utilizadas nesta seção são anotações de comunicação oral realizada no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para o evento de abertura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2017/2018, realizado no dia dezesseis de março de 2018.

Portanto, é importante ler e conhecer o texto que será lido para a turma, para que, assim, as crianças se sintam felizes, tenham experiências proveitosas e gratificantes literariamente e não o contrário: que as crianças percam o interesse pela leitura ou fiquem entediadas. Os livros infantis são “[...] materiais que favorecem uma perspectiva reflexiva, conceitual, experiencial e de resolução de problemas” (CARDOSO, 2014); se explorados produtivamente, dão à criança a oportunidade de falar e perguntar sobre o que está sendo lido.

Como mediador de leitura, “[...] o professor é o especialista que precisa conhecer selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). As estratégias de mediação de leitura literária exigem que o professor seja entusiasta da leitura, que conheça o livro que está escolhendo para ler e que tenha prazer em “devorá-lo”. Dessa forma, a leitura pode ser prazerosa, despertando curiosidade, desejo e aprendizado de outras culturas, relacionamentos interpessoais e a ampliação do conhecimento lingüístico.

Oliveira (2010, p. 41) argumenta que as “primeiras experiências da criança com a leitura de textos literários tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento.” A sensibilidade, na literatura infantil, está presente no que se refere ao imaginário da criança, na encenação de uma cena do conto lido pela professora, ou na representação por meio de um desenho de algo do conto, por exemplo. Já o conhecimento está presente no poder formativo da literatura infantil, pois promove contato com “[...] épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje” (OLIVEIRA, 2010, p. 41). Isso pode ocorrer sem que tenham apenas tendências pedagógicas na leitura realizada, pois a leitura infantil pode promover conhecimento sem didatização, promovendo novas experiências. O compromisso da literatura deve ser com a experiência sensorial e emocional (OLIVEIRA, 2010).

O lado sensorial está ligado ao prazer do manuseio do livro, à apreciação das páginas bem ilustradas. O lado emocional está ligado à fantasia, à liberdade e aos sentimentos afetivos da criança com o livro que está sendo lido. Em ambos os lados, o papel de mediação do professor implica em colocar à disposição das crianças obras com temas potentes, que sejam lidos a partir de estratégias, como, por exemplo, a dramatização que promova entusiasmo e surpresa nas crianças.

Brandão e Rosa (2010) questionam o porquê de precisarmos conversar com as crianças sobre os textos literários lidos por elas ou para elas. As autoras discutem que é preciso que a criança compreenda a leitura, construindo sentidos e interagindo com o texto. Para isso, “[...] a leitura de histórias ou outros textos literários com a mediação da professora, que formula perguntas e discute com as crianças sobre o texto, contribui para formar leitores que buscam produzir significados” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 71).

Na Educação Infantil, essa mediação ocorre geralmente em uma roda de leitura. Nesses momentos, as crianças devem tornar-se “ouvintes-ativos” (id.; *ibid.*), que buscam sentido ao texto lido em voz alta pela professora, que criam jeitos de ler, que começam a ler por autonomia. Nesse caso,

[...] o professor ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças. Assim, com suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, a forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo a maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura [...] (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 73).

Não é qualquer texto que fará com que a turma interaja e não é qualquer texto que deve ser escolhido para fazer parte do planejamento. Brandão e Rosa (2010) sugerem três caminhos que devem estar interligados no processo de seleção dos textos a serem lidos em sala de aula. São eles: 1) as afinidades estéticas do professor: diz respeito às lembranças pessoais, acervos de livros da infância, modos de ler, pessoas significativas e demais preferências; 2) as preferências demonstradas pelas crianças: atenta à importância que se dá à escuta dos interesses por temas, gêneros ou autores apresentados pelas crianças; e 3) o conhecimento do acervo a que as crianças têm acesso na escola ou fora dela: diz respeito às pesquisas que o professor faz dentro do acervo que a escola disponibiliza e o repertório público fora dela para a garantia de que as crianças tenham acesso a um repertório variado de gêneros literários.

Os referidos três caminhos oferecem subsídios à professora na escolha de bons textos literários, o que é um primeiro passo para planejar uma boa mediação de leitura. Além disso, esse planejamento deve contemplar perguntas feitas antes, durante e após a leitura do texto, conforme defende Solé (1998).

Brandão e Rosa (2010) sugerem que o planejamento deve colocar em movimento o papel do leitor como um questionador atento do texto lido, o que requer fazer perguntas constantes a ele para monitorar a própria compreensão. Ao analisar os textos selecionados para leitura na sua turma, as professoras podem lançar mão de cinco tipos de perguntas, conforme sugerem Brandão e Rosa (ibid.):

1) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios: “são formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido [...]” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79). Trazem para a leitura conhecimentos relevantes para o desenrolar do texto e sua compreensão. Podem envolver o tema central do texto ou conhecimentos a respeito do gênero textual. É o caso, por exemplo, de perguntar “Quem conhece uma correspondência? Alguém da turma já recebeu alguma ” ao ler uma história como “O Carteiro chegou”, em que o carteiro vai parando de casa em casa no Reino Mágico, para entregar as correspondências dos personagens de contos de fadas.

2) Perguntas de previsão sobre o texto: são aquelas formuladas a partir do título, da capa do livro ou feitas ao longo da leitura para prever possíveis situações a serem apresentadas no texto. Conforme Brandão e Rosa (2010), as respostas a essas perguntas dependem do acionamento dos conhecimentos prévios do leitor. Um exemplo é “E agora: quem será que colocou o ovo? Será que foi o cachorro ou será que foi o pato? Por quê?”

3) Perguntas literais ou objetivas: “[...] são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p.79). Perguntas desse tipo contribuem para a compreensão do texto, retomando a informação do livro. “Por que o gato não ajudou?” ou “ por que a galinha e os seus pintinhos decidiram não compartilhar as broas?” são exemplos de perguntas literais ou objetivas;

4) Perguntas inferenciais: “[...] são aquelas que vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 80). Essas relações devem mobilizar operações cognitivas de inferência, isto é, “[...] como uma

conclusão de um raciocínio, uma expectativa fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista" (DELL'ISOLA, 2014, s/p). Por meio dessas perguntas, o leitor pode estabelecer relações harmoniosas entre o que já viu no texto e o que está conhecendo ainda. Em outra situação, porém, essas perguntas poderão exigir que estabeleça relações entre conhecimentos que vão além do texto³. Por exemplo: durante a leitura do livro "Bruxonilda vai à escola", se a professora perguntar por que a Bruxonilda se incomodava com a pequena bruxinha, as crianças precisarão fazer um raciocínio inferencial para atribuir sentidos à leitura, visto que, no livro, em nenhum momento a Bruxonilda afirma explicitamente esse incômodo, mas isso pode ser inferido via indícios presentes na narrativa;

5) Perguntas subjetivas: "[...] são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele" (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 80). Ao ler o livro "O Carteiro Chegou", por exemplo, a professora pergunta: "quem já enviou uma carta?". Esse tipo de pergunta se apoia completamente na experiência subjetiva e pessoal de cada criança com o texto lido, considerando que, se o objetivo da leitura é ampliar sentidos e imaginar outras possibilidades além do texto lido, é essencial que esse texto dialogue com as experiências do leitor.

Essas cinco perguntas, com objetivos diferentes para a leitura, são essenciais para a formação de leitores que, desde a Educação Infantil, desfrutem do prazer do texto ao mesmo tempo em que o interrogam, com diálogos produtivos e regados de novas descobertas. Além disso, são perguntas que aproximam o leitor do mundo literário, fazendo com que as crianças repensem, recriem e melhorem suas estratégias de interpretação dos significados proporcionados pela leitura.

Além de realizar perguntas de qualidade durante a mediação de leitura, quem lê uma história deve doar-se a ela, criando uma atmosfera de emoção para o leitor; não deve ler de qualquer jeito, mas de um modo interpretativo. Em sala de aula, por exemplo, a professora, após contar uma determinada história, percebe se ela está mexendo com os sentimentos da criança, mesmo depois de terminar de contar. Ao encarar as expressões e as falas da sua turma, ela percebe se o seu modo de ler está deixando em "brasa" a criança ou simplesmente

³ Existem perguntas de previsão que são consideradas inferenciais, pois exigem a associação entre uma referência explícita do texto e uma referência de conhecimento prévio do leitor, a qual não possui apoio em referência anterior do texto.

sendo escutada e esquecida. Isso exige que a professora leia com uma expressividade que afete o outro, que varie os tons de voz, que tenha intensidade, de um modo lúdico, descontraído e amistoso.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, tratarei da opção metodológica deste estudo, apresentando o estudo de caso como “[...] investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p. 384). Além disso, apresento a análise documental como ferramenta metodológica utilizada para a análise de meu relatório de estágio docente, que se constitui material que ainda não teve tratamento analítico anterior.

Relatarei o processo que permitiu a realização do estudo, explicitando o material em que me baseei para elaborar a geração de dados e argumentos de análise, tendo em mente que “[...] uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140).

3.1 PESQUISA QUALITATIVA DE TIPO ESTUDO DE CASO

Para a presente pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que será definido nesta seção a partir das perspectivas de Fonseca (2002), Günther (2006) e Vieira (2007).

Em relação ao estudo de caso, Fonseca (2002, p. 33) define que essa metodologia “visa conhecer em profundidade o como e porquê de uma determinada situação [...]”. Nesse sentido, consideram-se todas as perspectivas apresentadas, as evidências somadas ao longo da pesquisa e a elaboração do material empírico de forma atraente e organizada.

Para Vieira (2007), esse tipo de estudo é denominado estudo de caso naturalístico, que prioriza a abordagem qualitativa. As suas características principais envolvem “[...] a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação [...] e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo” (VIEIRA, 2007, p. 384).

A partir dessas características, o pesquisador pode perceber quais dados são suficientes para se chegar à compreensão do objeto como um todo e, segundo a autora, delinear as fases do seu estudo, que são: a) Fase exploratória: quando se estabelece o contato

inicial para a entrada em campo, localizando as fontes e os dados necessários para a coleta de informações; b) Fase de delimitação do estudo: quando se determina o foco da investigação e os instrumentos para a coleta de informações; c) Fase de análise sistemática e elaboração do relatório: é o momento do estudo em que a teoria se une à prática e começa a se expandir no relatório as informações.

Ao encontro do que Vieira (2007) aborda, Gunther (2006, p. 204) explicita que, na abordagem qualitativa, são características “[...] a sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de usar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica [...]”. Ou seja, cada problema de pesquisa de ordem qualitativa definirá maneiras específicas de coletar, transcrever e analisar os dados.

Já na análise de dados, Gunther (2006) deixa claro que é a fase mais importante e também mais detalhada do estudo. É nela em que o pesquisador mostrará se o delineamento do estudo é consistente com o seu problema de pesquisa e objetivos, assim como sua posição teórica será defendida e explicada.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Este estudo utiliza a análise documental do meu relatório de estágio de docência do curso de Pedagogia, dialogando comigo mesma como educadora, para duvidar, colocar de frente as minhas incertezas e prospectar novos olhares para a prática docente.

Segundo Leville e Dionne (1999, p.166), em uma pesquisa com base documental, “[...] o documento fornece ao pesquisador os dados necessários na tarefa muitas vezes árdua de coleta de informações”. É esse tipo de pesquisa em que se identifica que o documento utilizado “[...] pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informação já existente” (LEVILLE; DIONNE, 1999, p. 166).

Ao utilizar o meu relatório de estágio⁴ nessa análise, tenho como foco três planejamentos de mediação de leitura literária em voz alta pela professora, realizados no primeiro, no segundo e no terceiro (último) mês de docência. Ao olhar para essas unidades de análise, fui guiada pelo seguinte problema de pesquisa, já antecipado na introdução deste

⁴ Este documento é composto pelos planejamentos, descrição do projeto desenvolvido ao longo do estágio, os critérios de avaliação utilizados, reflexões quinzenais, fundamentações teóricas, pareceres descritivos de duas crianças e a descrição da minha caminhada ao longo do estágio curricular.

estudo: que tipo de perguntas planejei para realizar a mediação da leitura literária em voz alta na Educação Infantil?

As perguntas encontradas em cada um dos planejamentos selecionados foram classificadas conforme as definições de Brandão e Rosa (2010), que defendem que as professoras utilizem ao menos cinco tipos de perguntas durante a mediação do texto literário, conforme exposto no capítulo anterior: perguntas de ativação de conhecimentos prévios, de previsão, literais/ objetivas, inferenciais e subjetivas. Após essa classificação, procedeu-se à análise da potencialidade das perguntas, retomando os textos literários em que se baseavam e projetando novas perguntas a partir das fragilidades detectadas.

Cada um desses três planejamentos selecionados do relatório de estágio compõem unidades de análise distintas, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

4 ANÁLISES: PLANEJAMENTO DE PERGUNTAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

No presente capítulo, serão apresentadas as análises realizadas das estratégias de mediação de leitura literária que planejei durante o estágio docente, tendo por foco as perguntas previamente pensadas para a primeira leitura em voz alta de cada história. Essas leituras foram planejadas como parte do projeto didático desenvolvido ao longo do estágio.

As descrições de mediação de leitura selecionadas para esta análise compõem os planejamentos semanais, os quais apresentam uma previsão detalhada do que seria abordado em cada dia de aula, contando com princípios pedagógicos, intencionalidades, intervenções e descrição das atividades.

O projeto didático foi denominado “Conte outra vez” e desenvolvido no decorrer das treze semanas de estágio docente, com o objetivo geral de “ampliar o conhecimento de mundo, através da literatura, vivenciando momentos lúdicos e prazerosos de aprendizagem”⁵. Ele foi desenvolvido levando em consideração as observações das vivências das crianças em sala de aula, de forma a relacionar a leitura aos momentos de brincadeira e ao convite para conhecer o outro, interpretando o mundo à sua volta.

O capítulo está organizado em três seções: uma para cada unidade de análise. Na primeira seção, apresento a análise do planejamento realizado durante o primeiro mês de estágio docente; na segunda, o planejamento analisado se refere ao segundo mês; e, por fim, a terceira seção analisa planejamento realizado no terceiro e último mês de estágio.

4.1 PRIMEIRO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “CACHINHOS DOURADOS E OS TRÊS URSOS”

Para a primeira semana de prática docente do estágio, no mês de setembro, foi escolhido para leitura em voz alta para as crianças o conto clássico “Cachinhos Dourados e

⁵ MANN, Larissa Dias. **Relatório de estágio docente**. Porto Alegre, 2017. 206 f. Relatório (Estágio Curricular Docente) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

os três ursos”⁶, na versão da autora Ingrid Bellinghausen (2006). A seguir, o leitor pode conferir uma página do livro.



Figura 1: Página 06 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 06).

A página acima serve como exemplo do motivo pelo qual essa versão do livro foi escolhida por mim. Ao escolhê-la, levei em consideração a presença de imagens grandes, coloridas e textos curtos, os quais davam grande margem para interação do texto com o imaginário das crianças.

⁶ O livro “Cachinhos Dourados e os três ursos” (BELLINGHAUSEN, 2006) conta a história de uma menina chamada Cachinhos Dourados, que, certo dia, se deparou com uma casa na floresta. Como ninguém atendeu após ela bater na porta, entrou na casa sem ser convidada. Ao entrar na casa, ela sentiu o cheiro de mingau e decidiu que, além de comer o mingau, iria sentar nas cadeiras e descansar nas camas para dormir. Ao acordar, deparou-se com a família Urso (Papai Urso, Mamãe Urso e Bebê Ursinho), dona da casa e de todas as coisas que ela usou. Por se assustar, pulou a janela, saiu correndo e nunca mais voltou ali.

A seguir, apresento a íntegra do planejamento⁷ realizado para essa leitura em voz alta e, em seguida, passo às análises desse material.

QUADRO 1 – Plano de trabalho docente nº 1

<p>PLANO DE TRABALHO DOCENTE:</p> <p>Data: 04/09/2017</p> <p>Dia da semana: Segunda-feira</p>
<p>INTENCIONALIDADES</p> <p>➤Compreender a história “Cachinhos dourados e os três ursos” (BELLINGHAUSEN, 2006) a partir da escuta, apreciação e o reconhecimento de elementos da história;</p> <p>➤Observar e explorar a história, com atitude de curiosidade;</p>
<p>DESCRIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</p> <p>Das 08h40min às 09h30min, após a chamada permaneceremos na roda e pegarei o livro “Cachinhos Dourados e os três ursos” da autora Ingrid Bellinghauven, perguntando “Quem será essa menina da capa?” “O que será que ela está fazendo com essa colher de pau e a tigela?” “Ela parece feliz, triste ou assustada?” Em seguida falarei “Essa é a história da Cachinhos Dourados e os três ursos. Alguém conhece?” “Vamos descobrir por que ela está com aqueles objetos nas mãos?” E contarei a história variando o tom de voz para expressar o sentimento que a história quer passar (cuidado, pavor, etc), farei os gestos e as ações (lento, rápido, cansado, com medo, voz grossa, etc) Perguntarei no final da leitura: Quais os tamanhos dos ursos? Vocês viram que o Papai Urso fala grosso? E das tigelas, das cadeiras e das camas? Quais os tamanhos delas? Para onde será que os ursos foram passear? Qual será a razão da Cachinhos ter entrado na casa dos Ursos? Qual o motivo da Cachinhos ter provado o Mingau dos Ursos? E as cadeiras e as camas? Qual será o motivo dela ter sentado e deitado nelas? Por que será que os cabelos dela ficaram em pé?</p>

Fonte: Relatório de estágio de docência (MANN, 2017).

⁷ Os quadros apresentados doravante preservam a escrita original dos planejamentos que compõem o relatório de estágio docente. Para a apresentação neste trabalho, portanto, não foram realizadas correções gramaticais.

Quando faço as perguntas “Quem será essa menina da capa?”, “O que será que ela está fazendo com essa colher de pau e a tigela?” e “Essa é a história da Cachinhos Dourados e os três ursos. Alguém conhece?”, ao mostrar a capa do livro, realizo perguntas de ativação de conhecimentos prévios. Conforme Brandão e Rosa (2010, p. 79), essas perguntas “são formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido [...]”. Elas trazem para a leitura conhecimentos relevantes para o desenrolar do texto e sua compreensão.

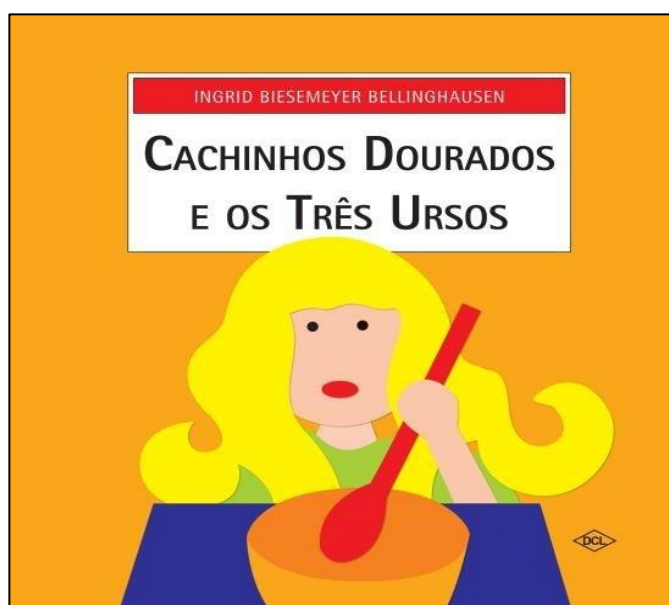


Figura 2: Capa do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006).

Ainda ao mostrar a capa, também pergunto: “Vamos descobrir por que ela está com aqueles objetos nas mãos?”. Nesse momento, planejei uma pergunta de previsão do conteúdo da leitura, a qual depende do acionamento dos conhecimentos prévios do leitor (BRANDÃO; ROSA, 2010).

Em relação a essas primeiras perguntas que acompanham a capa do livro, chamo a atenção para a importância da ativação dos conhecimentos prévios das crianças para que elas estabeleçam relações entre o que conhecem do mundo e o que estão conhecendo do texto. Spinillo (2013, p. 139) explica que a ativação de conhecimento prévio soma-se à realização de inferências, pois o ato de inferir deriva da “[...] proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto [...]”. A partir das inferências, a criança identifica e relaciona eventos do texto ao que conhece do mundo.

Esse é o caso da pergunta “O que será que ela está fazendo com essa colher de pau e a tigela?”, em que as crianças podem, por exemplo, relacionar ao momento em que alguém da família cozinha ou à própria experiência de uso da colher. Elas podem, a partir dessa informação, responder que a personagem está cozinhando algo.

Ao perguntar se já conhecem a história, estou procurando dialogar com memórias que as crianças possam ter, pois, sendo “Cachinhos Dourados e os três ursos” um conto clássico publicado desde 1837, e que vem ganhando diversas versões e edições desde então, certamente alguma das crianças já poderia conhecê-lo.

Nesse planejamento da leitura de “Cachinhos Dourados e os três ursos”, também identifiquei a presença de perguntas literais/objetivas, que “[...] são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79). Portanto, são as perguntas que retomam algo que aparece explicitamente na leitura, em alguns casos exigindo pouco esforço para serem encontradas. Esse é o caso de perguntas como: “Quais os tamanhos dos ursos? Vocês viram que o Papai Urso fala grosso?” (figura 3), “Para onde será que os ursos foram passar?” (figura 4), “Qual o motivo de a Cachinhos ter provado o Mingau dos Ursos?” (figura 5), “E das tigelas, das cadeiras e das camas? Quais os tamanhos delas?” (figura 6), “Por que será que os cabelos dela ficaram em pé?” (figura 7).



Figura 3 – Página 05 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos” da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 05).



Figura 4 – Página 07 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 07).

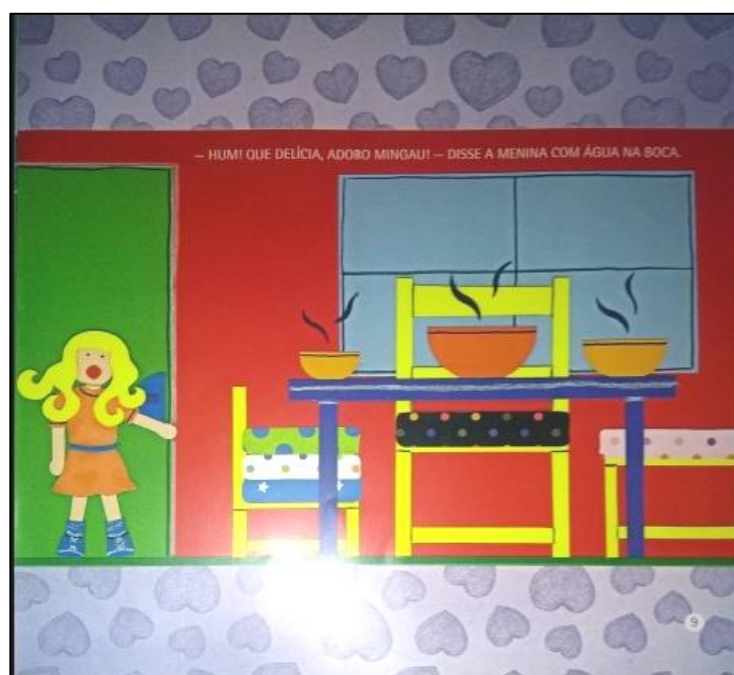


Figura 5 – Página 09 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 09).

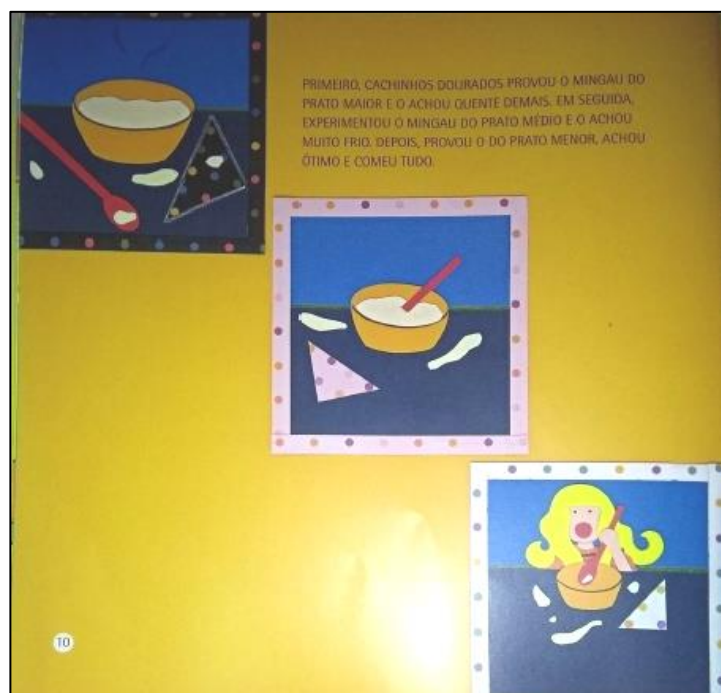


Figura 6 – Página 10 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 10).



Figura 7 – Página 19 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 19).

Em relação às perguntas inferenciais, localizei apenas duas perguntas neste meu primeiro planejamento. Conforme Brandão e Rosa (2010, p. 80), essas perguntas são “[...]”

aquelas que vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa”. Essas perguntas requerem que as crianças estabeleçam relações entre o que está parcialmente sugerido e um conhecimento prévio que não está no texto.

A primeira pergunta inferencial aparece ao mostrar a capa do livro: “Ela parece feliz, triste ou assustada?”. Nesse momento, as crianças precisam achar algum elemento na imagem para justificar um palpite para essa pergunta, já que não é possível encontrar uma resposta final para ela.

Em relação a essa pergunta, noto que fecho os sentimentos da personagem em três possibilidades apenas, sem dar espaço para que as crianças aventem outras possibilidades a partir de seus repertórios próprios. Além de feliz, triste ou assustada, a Cachinhos Dourados também não poderia parecer, para alguma criança, confusa, empolgada, atenta, curiosa, abandonada, tranquila, maldosa ou simpática? A partir das respostas, eu poderia prever perguntar o porquê delas, abrindo uma possibilidade maior de narrativas possíveis.

A segunda pergunta inferencial ocorre quando planejei perguntar: "E as cadeiras e as camas? Qual será o motivo dela ter sentado e deitado nelas?". Essa resposta não se encontra claramente expressa na história; por outro lado, há sugestões como a que aparece na imagem a seguir, em que Cachinhos Dourados afirma estar com sono antes de entrar no quarto dos ursos, onde há a cama referenciada na pergunta planejada.

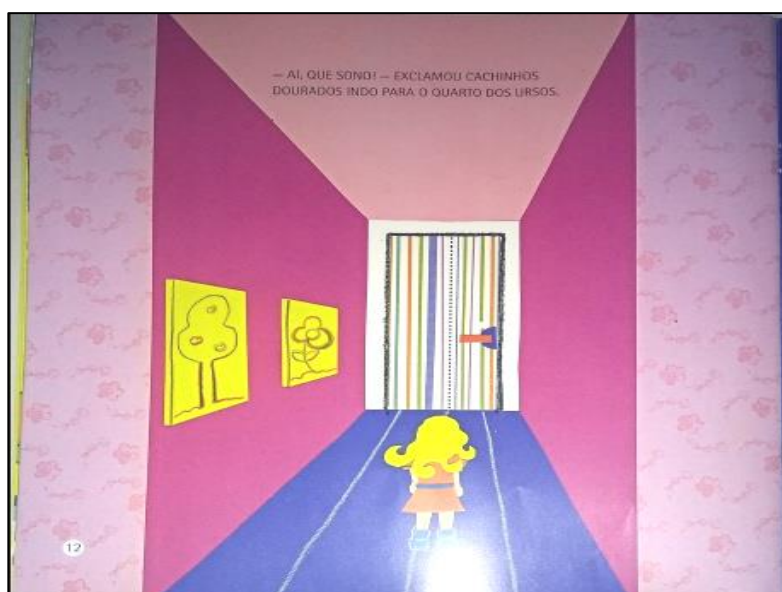


Figura 8 – Página 12 do livro “Cachinhos Dourados e os três ursos”, da editora DCL. Fonte: Bellinghausen (2006, p. 05).

Analisando este primeiro planejamento de meu estágio, percebi a recorrência de perguntas literais/objetivas e a pouca presença de inferenciais. Embora essas perguntas literais/objetivas auxiliem as crianças a construírem sentido para o texto, reparei que fiquei muito concentrada em informações que se localizam com facilidade e deveria oportunizar mais a interpretação da narrativa do texto escrito e das imagens.

Ao encontro desses pensamentos, me dou conta de que não planejei perguntas subjetivas para essa primeira leitura. Segundo Brandão e Rosa (2010, p. 80), essas perguntas “[...] são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele”. Esse tipo de pergunta se apoia na experiência subjetiva e pessoal de cada criança com o texto lido, considerando que, se o objetivo da leitura é ampliar sentidos e imaginar outras possibilidades além do texto, é essencial que ela dialogue com as experiências do leitor.

Na direção de perguntas subjetivas, eu poderia também ter planejado perguntas como: vocês concordam com o que a Cachinhos fez na casa dos Ursos? Entrariam na casa? E se vocês fossem a menina, o que fariam na casa? Vocês comeriam o mingau? Que gosto poderia ter o mingau? Dormiriam em uma casa estranha? Será que ficariam tão assustados quanto ela ao ver os ursos?

4.2 SEGUNDO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “O CARTEIRO CHEGOU”

Para esta análise, escolhi o primeiro planejamento realizado no segundo mês de estágio docente, referente à leitura em voz alta do livro "O carteiro chegou"⁸. Esse livro conta a história de um carteiro que entrega cartas a diferentes personagens dos contos de fadas⁹. A seguir, apresento o recorte do planejamento em que aparece essa leitura em voz alta:

⁸ Ao escolher essa obra para a leitura, levei em consideração dois dos caminhos que as autoras Brandão e Rosa (2010) sugerem estar interligados no processo de seleção dos textos a serem lidos em sala de aula, são eles: as preferências demonstradas pelas crianças; o conhecimento do acervo a que as crianças têm acesso na escola ou fora dela. Tais caminhos são explicados na seção “2.2 Mediação de leitura” situada nesse trabalho.

⁹ Apresentação do livro "O carteiro chegou" feita pela editora Companhia das Letrinhas: "Assim como todo mundo, os contos de fadas gostam de mandar e receber cartas. João, por exemplo, mal tem tempo de agradecer ao gigante pelas ótimas férias que sua galinha de ovos de ouro lhe proporcionou. Cachinhos Dourados aproveita para se desculpar com a família Urso por ter causado confusão na casa. E o que seria da bruxa sem o catálogo de ofertas do Empório da Bruxaria, que esse mês oferece uma promoção especial de mistura para torta Menino Fofa? Por isso, quando o carteiro chega é sempre uma festa, e todo mundo o convida para entrar. Mas às vezes - especialmente em caso de Lobo Mau - ele prefere recusar o chazinho e dar no pé o mais rápido possível. O livro, que é todo contado em rimas, vem cheio de cartas de verdade, postais, livrinhos e convites,

QUADRO 2 – Plano de trabalho docente nº 2

<p>PLANO DE TRABALHO DOCENTE:</p> <p>Data: 02/10/2017</p> <p>Dia da semana: Segunda – feira</p>
<p>INTENCIONALIDADES</p> <p>➤ Apreciar a história “O carteiro Chegou” (JANET; AHLBERG, 2012) a partir da escuta, compreensão e o reconhecimento de elementos da história;</p> <p>➤ Conhecer os personagens por meio da exploração de fotos, das ilustrações do livro e da imaginação.</p>
<p>Das 08h40min às 09h30min, após a chamada permaneceremos na roda e pegarei o livro “O carteiro Chegou” dos autores Janet & Allan Ahlberg, perguntando “Quem serão esses personagens da capa?” “O que será que eles estão fazendo?” “Eles parecem felizes, tristes ou assustados?” “O que eles têm nas mãos?” “Agora nós vamos ler “O carteiro chegou” dos autores Janet & Allan Ahlberg”. Em seguida contarei a história variando o tom de voz para expressar o sentimento que a história quer passar (cuidado, pavor, etc), farei os gestos e as ações (lento, rápido, cansado, com medo, voz grossa, etc) Perguntarei no final da leitura: “É parecido com o que achávamos? “Vocês viram que ele andou pelas casas de alguns personagens que nós conhecemos? Quais? E o que ele levou para eles?” “Agora que sabemos que eram cartas, elas eram diferentes?” “O que cada uma delas tinha?” Algum de vocês já tinha visto uma carta?</p>

Fonte: Relatório de estágio de docência (MANN, 2017).

Quando faço a pergunta “Quem serão os personagens da capa?”, ao mostrar a capa, realizo perguntas de ativação de conhecimentos prévios. Ainda ao mostrar a capa, também pergunto: “O que será que eles estão fazendo?”. Nesse momento, planejei uma pergunta de previsão do conteúdo da leitura.

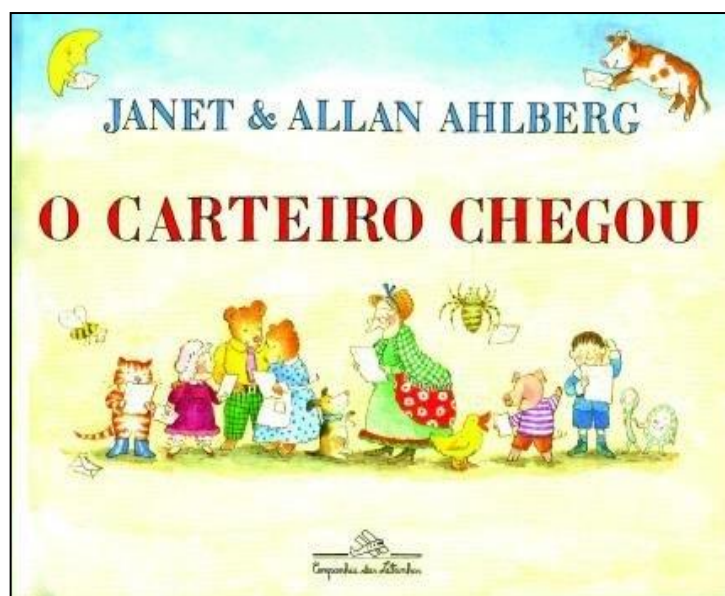


Figura 9: Capa do livro “O carteiro chegou”, da editora Companhia das Letrinhas. Fonte: Ahlberg e Ahlberg (2007).

Em relação a essas primeiras perguntas que acompanham a capa do livro, penso que poderia tê-las planejado para um diálogo mais extenso com as crianças. Além de saber quem são as personagens, alguma criança não poderia contar em quais outras histórias elas aparecem, em qual livro o gato de botas aparece, por exemplo? Dessa forma, estaria dando mais espaço para que as crianças relacionem as imagens ao que já trazem em seus repertórios.

Reparo que teria sido importante, também, perguntar se alguma criança já viu um carteiro e o que esse profissional faz, ainda em se tratando de conhecimentos prévios. Isso porque esse conhecimento prévio auxilia na compreensão do enredo da história e na produção de previsões a partir do título.

Ainda durante o momento planejado para a leitura das imagens da capa do livro, identifiquei a presença de uma pergunta literal/objetiva: “O que eles têm nas mãos?”. Essa pergunta poderia ter sido desdobrada em outras, como solicitar que as crianças explicitassem o que poderia ter no papel que as personagens têm em mãos e se poderia ter uma pista no título da história – “O carteiro chegou?”. Para ampliar essas respostas, poderia recorrer também à contracapa do livro (figura 10), que mostra imagem ampliada de cartas e outros

gêneros textuais que estão contidos dentro dos envelopes que compõem o interior do livro.



Figura 10: Contracapa do livro “O carteiro chegou”, da editora Companhia das Letrinhas. Fonte: Ahlberg e Ahlberg (2007).

Nesse planejamento da leitura de "O Carteiro chegou", também identifiquei a presença de outras perguntas literais/objetivas. Esse é o caso de perguntas como: “Vocês viram que ele andou pelas casas de alguns personagens que nós conhecemos? Quais?” e "E o que ele levou para eles?" (figuras 11 e 12).

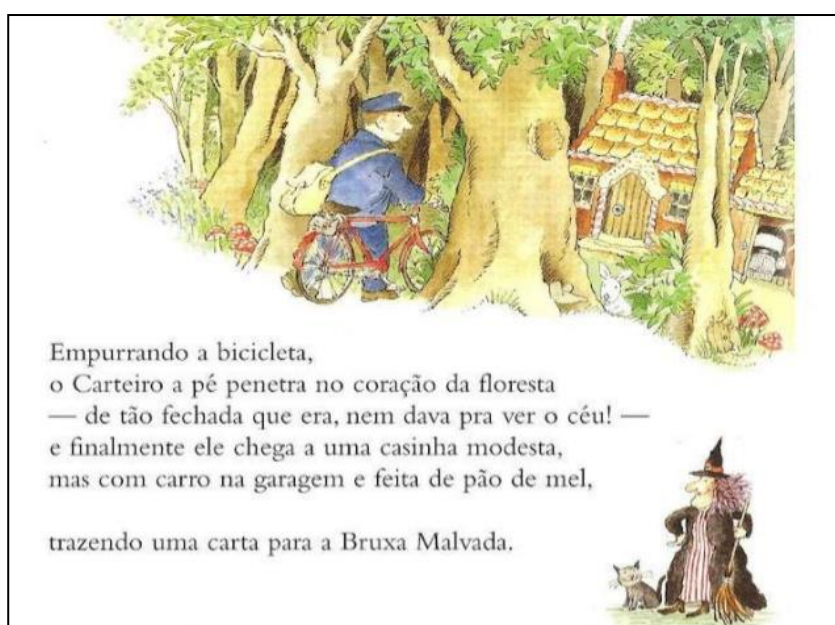


Figura 11 – Página 07 do livro “O Carteiro chegou” da editora Companhia das letrinhas. Fonte: Ahlberg, Ahlberg (2007, p. 07).

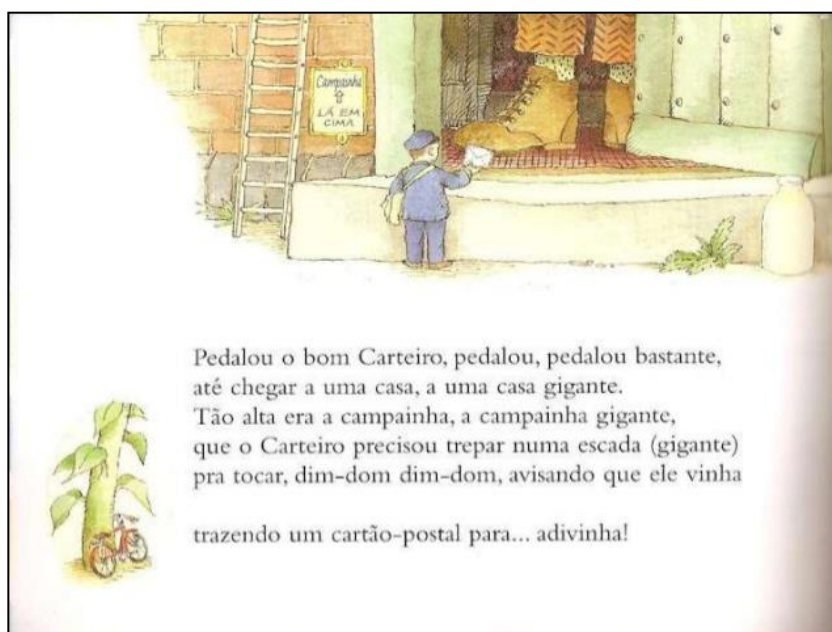


Figura 12 – Página 10 do livro “O Carteiro chegou” da editora Companhia das letrinhas. Fonte: Ahlberg, Ahlberg (2007, p. 10).

Na imagem anterior, percebo que há um momento em que o texto da história propõe uma inferência, quando menciona que o carteiro traz um cartão-postal e convida o leitor a adivinhar para quem. No texto escrito, há a presença de referências à casa, campainha e escadas gigantes, além de o texto imagético mostrar o carteiro bem pequeno, frente a um pé gigante que aparece à porta que se abriu. Para esse momento do texto, eu poderia ter planejado uma pergunta inferencial após a exclamação final que aparece na página.

Desse tipo de pergunta, localizei três no planejamento; entre elas, aparece novamente a pergunta “Eles parecem felizes, tristes ou assustados?”, que constou também no planejamento analisado na seção anterior. Como referi antes, as crianças precisam achar algum elemento na imagem para justificar um palpite para essa pergunta, já que não é possível encontrar uma resposta final para ela. No entanto, mesmo no segundo mês de estágio docente, ainda limito os sentimentos dos personagens em três possibilidades apenas, sem dar espaço para que as crianças aventem outras possibilidades a partir de seus repertórios.

Quando faço a segunda pergunta inferencial, “Agora que sabemos que eram cartas, elas eram diferentes?”, ajusto a minha intervenção conforme as possíveis respostas das

crianças às perguntas anteriores. Complemento-a na terceira pergunta inferencial que planejei: “O que cada uma delas tinha?”. Nesse momento, busquei ajustar a minha intervenção para não perder de vista a comparação entre o que tinha dentro de cada envelope recebido pelas personagens. Ou seja, aliada à pergunta inferencial, solicito uma explicitação que permita diferenciar o conteúdo dos envelopes do livro e, assim, corroborar para a efetivação dessa inferência.

Vale lembrar que Brandão e Rosa (2010, p. 84) destacam “[...] a necessidade de as perguntas inferenciais terem um maior espaço na conversa sobre textos literários”. Embora nesse planejamento eu tenha dado um espaço maior às perguntas inferenciais – em relação ao planejamento realizado no primeiro mês do estágio –, percebo a necessidade de aguçar o meu olhar para identificar momentos da história em que há inferências-chave a serem realizadas.

Em relação às perguntas subjetivas, localizei apenas uma, que foi pensada como desfecho da conversa após a leitura: “Algum de vocês já tinha visto uma carta?”. Outras perguntas poderiam complementar a fruição posterior da leitura, promovendo diálogo com as experiências subjetivas das crianças, como: será que, além de ter visto, alguma das crianças já enviou uma carta? Como enviou? Para quem? O que dizia?

Ao encontro desses pensamentos, dou-me conta de que, ao planejar perguntar “É parecido com o que achávamos?”, após a leitura da história, procurei acionar nas crianças a explicitação de confirmações ou correções que elas devem ter realizado ao ouvir a leitura, a partir das previsões que elas foram convidadas a realizar antes. Ao utilizar essa pergunta como parte do planejamento, eu também poderia ter previsto as possíveis respostas das crianças, transformando-as em outras perguntas desafiadoras.

4.3 TERCEIRO MÊS DE ESTÁGIO DOCENTE: “VIVIANA – RAINHA DO PIJAMA”

Para esta análise, escolhi o primeiro planejamento realizado no terceiro mês de estágio docente, referente à leitura em voz alta do livro "Viviana – Rainha do pijama"¹⁰, do autor Steve Webb (2006). Esse livro conta a história de uma menina que após pensar como

¹⁰ Ao escolher essa obra para a leitura, levei em consideração um dos caminhos que as autoras Brandão e Rosa (2010) sugerem estar interligado no processo de seleção dos textos a serem lidos em sala de aula, sendo esse: as preferências demonstradas pelas crianças. Tal caminho é explicado na seção “2.2 Mediação de leitura” situada nesse trabalho.

são os pijamas dos animais, decide convidá-los para uma festa do pijama¹¹. A seguir, apresento o recorte do planejamento em que aparece essa leitura em voz alta:

QUADRO 3 – Plano de trabalho docente nº 3

<p>PLANO DE TRABALHO DOCENTE:</p> <p>Data: 14/11/2017</p> <p>Dia da semana: Terça- feira</p>
<p>INTENCIONALIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Através da organização dos espaços circunscritos oferecer um clima relaxante que possibilitam às crianças sensação de calma; ➤ Trabalhar coletivamente, respeitando o outro; ➤ Apreciar a história “Viviana – Rainha do pijama” (MACHADO; WEBB, 2006) a partir da escuta, compreensão e o reconhecimento de elementos da história;
<p>Das 08h40min às 09h30min , após a chamada permaneceremos na roda e pegarei o livro “Viviana – Rainha do pijama” do autor Steve Webb e perguntarei “Quem será essa personagem da capa?” “Por que ela está deitada?” “O que será que ela está fazendo com o lençol?” “Ela parece feliz, triste ou assustada? Sonolenta, confusa, empolgada ou envergonhada? Por quê?” “E o que ela está usando?” “O que tem desenhado no pijama?” “Alguém aqui tem um pijama? Como ele é?” “Vocês usam o pijama para o que?” Em seguida, direi “A profª vai contar a história da Viviana – Rainha do Pijama”do autor Stev Webb” E contarei a história variando o tom de voz para expressar o sentimento que a história quer passar (cuidado, pavor, etc), farei os gestos e as ações (lento, rápido, cansado, com medo, voz grossa, etc) Enquanto leio perguntarei “E agora, qual animal que vai vir? Vamos descobrir?” “Como o pijama dele pode ser? Que desenho pode ter? Por quê?” Perguntarei no final da leitura: “Quais foram os animais que a Viviana convidou para</p>

¹¹ Apresentação do livro "Viviana – Rainha do pijama", pela editora Salamandra: "Viviana adora animais e se pergunta o que eles vestem quando vão dormir. Então, ela os convida para a FESTA MUNDIAL DO PIJAMA! Com um texto divertido e abas simples, que revelam o pijama maluco de cada animal, este livro é uma alegria para a hora de dormir." Disponível em: <http://www.salamandra.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2F212E9B012F2C6BF30801C2&itemId=3B436F34414F44EABD806ED8612F7729> Acesso em 30 jun. 2018.

festa?” “Vocês viram que ela ganhou o prêmio de melhor pijama? Por quê?” “E qual o pijama vocês mais gostaram? Por que escolheram esse?” “Quais foram os pijamas mais esquisitos e os mais bonitos? E os que vocês não gostaram? Por que escolheram esses pijamas?” “Vocês iriam querer um convite para essa festa?” “Vocês já foram a uma festa do pijama? Como foi?” “Se vocês dessem uma festa do pijama, quem convidariam para ir nela?” “Como seria essa festa?” “O que teria igual a festa da Viviana? E o que seria diferente da festa dela?” “Que outro personagem do livro poderia dar uma festa do pijama?” “Como será que seria a festa dele?” “Quem será que ele convidaria?” “Será que usaria um pijama diferente do que usou na festa da Viviana?”

Fonte: Relatório de estágio de docência (MANN, 2017).

Quando faço as perguntas “Quem será essa personagem da capa?”, “Por que ela está deitada?” e “O que será que ela está fazendo com o lençol?”, ao mostrar a capa do livro (figura 13), realizo perguntas inferenciais, na medida em que as crianças precisam complementar as informações sugeridas pela imagem para chegar a uma resposta.

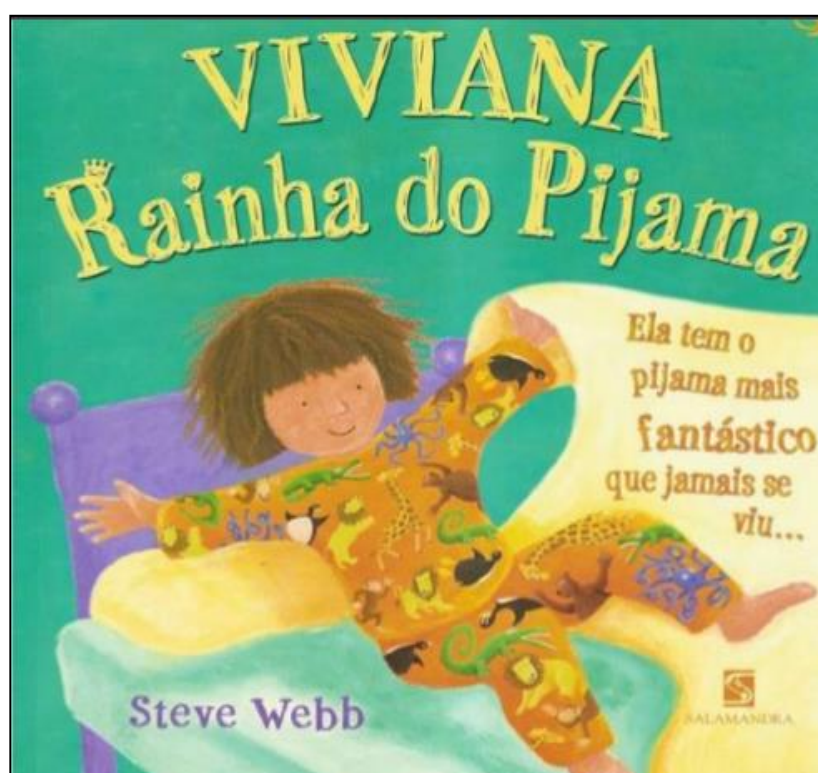


Figura 13: Capa do livro “Viviana – Rainha do pijama”, da editora Salamandra. Fonte: Webb (2006).

Há um aumento de perguntas inferenciais nesse último mês de estágio. Além dessas três perguntas inferenciais relacionadas à leitura da capa, encontrei mais uma pergunta, mas ela é a mesma que utilizei nos outros dois planejamentos: “Ela parece feliz, triste ou assustada?”. No entanto, dessa vez ela é acompanhada de “Sonolenta, confusa, empolgada ou envergonhada? Por quê?”.

Embora as crianças ainda precisem achar algum elemento na imagem para justificar um palpite para essa pergunta, já que não é possível encontrar uma resposta final para ela, não se limitam a apenas três possibilidades. E, quando questiono o porquê, dessa vez abro mais espaço para outras possibilidades de narrativas das crianças.

Após a leitura da imagem da capa, encontrei quatro perguntas de previsão planejadas: “E agora, qual animal que vai vir? Vamos descobrir?”, “Como o pijama dele pode ser? Que desenho pode ter? Por quê?”. Todas são feitas ao longo da leitura e prevêm possíveis situações que o texto apresentará adiante. Destaco que, nesse planejamento ao final do estágio, aparece a pergunta “por quê?”, solicitando a explicitação oral das leituras possíveis realizadas pelas crianças, o que é um avanço em relação aos planejamentos anteriores. Solicitando essa explicitação, as crianças podem organizar uma argumentação, buscando coerência entre pistas presentes no texto e seus conhecimentos prévios sobre a temática da história.

Ao realizá-las, tenho o intuito de fazer com que as crianças elaborem hipóteses, com base em pistas presentes na imagem da capa. Dessa forma, possibilito que as crianças construam a narrativa da história, ao passo que elas podem “monitorar” suas previsões para corrigir ou confirmar essas hipóteses iniciais de sentidos atribuídos ao texto a partir da capa.

Em relação às perguntas literais/objetivas, localizei quatro. São elas: para a capa, aparecem “E o que ela está usando?” e “O que tem desenhado no pijama?” (figura 13); no interior do livro, aparecem “Quais foram os animais que a Viviana convidou para festa?”¹² (figura 14) e “Vocês viram que ela ganhou o prêmio de melhor pijama? Por quê?” (figura 15).

¹² Na história, Viviana envia cartas para convidar os seguintes animais: leão, pinguim, jacaré, girafa, polvo, macaco e urso. Por questões de espaço, mostro apenas um exemplo de carta-convite neste trabalho.



Figura 14 – Página 06 do livro “Viviana- Rainha do pijama” da editora Salamandra. Fonte: Webb (2006, p. 06).



Figura 15 – Momento da história em que Viviana ganha o prêmio de melhor pijama. Fonte: Webb (2006, p 28 e 29).

Nesse planejamento, percebi que dei um espaço bem maior às perguntas subjetivas, as quais totalizam dezenove. São elas: “E qual o pijama vocês mais gostaram? Por que

escolheram esse?”, “Quais foram os pijamas mais esquisitos e os mais bonitos? E os que vocês não gostaram? Por que escolheram esses pijamas?”, “Vocês iriam querer um convite para essa festa?”, “Se vocês dessem uma festa do pijama, quem convidariam para ir nela?”, “Como seria essa festa?”, “O que teria igual à festa da Viviana? E o que seria diferente da festa dela?”, “Que outro personagem do livro poderia dar uma festa do pijama?”, “Como será que seria a festa dele?”, “Quem será que ele convidaria?”, “Será que usaria um pijama diferente do que usou na festa da Viviana?”, “Alguém aqui tem um pijama? Como ele é?”, “Vocês usam o pijama para o quê?”, “Vocês já foram à uma festa do pijama? Como foi?”.

Ao fazer essas perguntas, estimo as crianças a relacionarem o conteúdo da história com outros conhecimentos e experiências suas. Para isso, elas devem voltar a consultar as imagens do livro para formular uma opinião sobre elas, a partir dos seus gostos e preferências.

Percebendo esse grande aumento de perguntas subjetivas, vejo que, ao final do estágio, consegui ampliar minhas possibilidades de estabelecer diálogos entre crianças, suas experiências e o texto literário.

5 COMPARANDO AS UNIDADES DE ANÁLISE

Esta seção final do trabalho revê a pesquisa realizada, identificando os resultados produzidos a partir do seguinte problema: que tipo de perguntas planejei para realizar a mediação da leitura literária em voz alta na Educação Infantil?

Desde o início, procurei perceber que tipo de perguntas estava utilizando em meus planejamentos ao realizar a mediação de leitura literária na turma de jardim A. Com a pretensão de responder ao que me propus, realizei uma pesquisa de estudo de caso a partir de análise documental de meu relatório de estágio docente. O estudo de caso, portanto, foi circunscrito à experiência específica de meu estágio no curso de Pedagogia.

Enquanto retomava tal documento, assumi uma postura de pesquisadora, buscando um afastamento do olhar para analisar não apenas meus acertos, mas também lacunas que podem indicar como posso ampliar minha formação na área de mediação de leitura com crianças ainda não alfabetizadas.

Para esse fim, apresentei três unidades de análise, as quais foram escolhidas levando em consideração um critério cronológico, de modo a produzir dados que pudessem mostrar se houve algum avanço no meu planejamento de perguntas ao longo do estágio. As três unidades de análise foram: 1) primeiro mês de estágio docente: "Cachinhos Dourados e os três ursos"; 2) segundo mês de estágio docente: "O carteiro chegou"; e 3) terceiro mês de estágio docente: "Viviana – Rainha do pijama".

Ao apresentar e analisar esses três planejamentos para a leitura em voz alta na íntegra, embasei-me teoricamente para pensar o meu papel de professora mediadora. Com as contribuições teóricas de Brandão e Rosa (2010), identifiquei a presença de cinco tipos de perguntas nos meus planejamentos, sendo elas: perguntas de ativação de conhecimento prévio, de previsão sobre o texto, literais/objetivas, inferenciais, e subjetivas. Com objetivos diferentes para a leitura, nem sempre claros para mim ao planejar, essas perguntas me colocaram num papel de alguém que aproximava as crianças do universo literário.

Para comparar os dados de cada uma das três unidades de análise desta pesquisa, elaborei o quadro a seguir, que dá visibilidade à quantidade de perguntas planejadas:

QUADRO 4 – Síntese dos dados quantitativos da pesquisa

	1º MÊS	2º MÊS	3º MÊS	TOTAL
ATIV. CONHEC. PRÉVIOS	03	01	00	= 04
PREVISÃO	01	01	04	= 06
LITERAIS	07	01	04	= 12
SUBJETIVAS	00	01	19	= 20
INFERENCIAIS	02	03	04	= 09

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Estudando esses tipos de perguntas apresentadas por Brandão e Rosa (2010), percebo que inicio o primeiro planejamento com uma quantidade maior de perguntas literais/objetivas – como apontado no quadro acima –, embora tenha em mente que a história “Cachinhos Dourados e os três Ursos” seja um conto clássico e certamente alguma das crianças já poderia conhecê-lo.

Percebo também que a mediação foi pouco apoiada nas perguntas inferenciais e não havia ocorrência de perguntas subjetivas, tais perguntas consideradas essenciais, pois ampliam os sentidos das crianças e as fazem imaginar possibilidades além do texto lido. Essa é uma lacuna que me propõe fazer um investimento maior desse tipo de perguntas em planejamentos futuros. Investir nelas para desenvolver a compreensão das crianças além do que é explícito, para um desafio que contempla o imaginário, o que se conhece do mundo e o que se entende do que foi visto.

No segundo mês de estágio houve um aumento das perguntas inferenciais, porém nele – em relação ao primeiro e ao último planejamento – faço poucas perguntas e, diferentemente do planejamento anterior, não abro um espaço maior para perguntas literais/objetivas, que nesse caso seriam importantes para auxiliar as crianças na compreensão de um texto pouco conhecido por elas e que contém muitas informações sobre diferentes personagens.

Esses dois planejamentos citados continham perguntas que faziam poucas relações entre o que as crianças conheciam do mundo e o que estavam conhecendo do texto, porém

retomavam informações que apareciam na leitura sem exigir esforço para que fossem encontradas. Dessa forma, identifico que o planejamento do último mês foi mais efetivo em auxiliar e engajar as crianças na construção de sentidos para a história lida.

As perguntas inferenciais planejadas me mostram avanços que tive ao longo do estágio docente. Em relação ao primeiro planejamento (“Cachinhos Dourados e os três Ursos”) e o último (“Viviana – Rainha do pijama”), houve um aumento no número de perguntas que exigem inferência da parte das crianças. Há um cuidado em amarrar uma pergunta à outra, fazer com que as crianças argumentem as respostas e tragam maiores contribuições.

Considerando os avanços que tive nos planejamentos, as perguntas de previsão cresceram consideravelmente, passando de apenas uma nos dois primeiros planejamentos para quatro perguntas no último. O mesmo ocorreu com as perguntas subjetivas: no primeiro planejamento não havia nenhuma ocorrência de perguntas desse tipo, porém, no último planejamento, já havia dezenove.

Esses avanços demonstram que percebi que os textos utilizados poderiam ter maior aproveitamento nos planejamentos, visto que aprimorei a mediação entre eles (os textos) e as crianças via perguntas. Após a elaboração do primeiro planejamento, estive mais atenta às contribuições das crianças, comecei a antecipar o que elas poderiam trazer em suas narrativas. Além de ter o cuidado de estudar o livro que utilizaria para a leitura – como expliquei na primeira seção de análise –, levava em conta que a turma em que eu estava sempre tinha algo a contribuir. Portanto, durante cada roda de leitura, escutava o que traziam de novo, as suas questões, dúvidas e entendimentos, para que aproveitasse em propostas posteriores e não os silenciasse.

No último planejamento analisado também contemplo quatro dos cinco tipos de perguntas propostos pelas autoras Brandão e Rosa (2010), planejando para que ocorra um diálogo produtivo através da leitura literária. É nele que percebo mais claramente a importância e a necessidade de antecipar e aprofundar as perguntas aos aspectos relacionados ao aluno, ao seu processo de compreensão, para proporcionar maiores desafios.

Segundo Sisto e Motoyama (2016, p. 116), é “[...] comum, sobretudo na educação infantil, os contadores-professores considerarem muito mais a necessidade de materiais externos para contar do que a utilização do seu próprio aparato físico, vocal, interpretativo”. Complementando, muitas vezes as professoras investem muito na aquisição de acervo para

leitura e não investem em melhorar a sua mediação, como no caso das perguntas. Esses materiais, portanto, precisam ser "animados" pela ação de um bom mediador de leitura.

Esta pesquisa pode contribuir para pensar como a professora pode auxiliar a formar crianças que leem qualitativamente antes de estarem alfabetizadas, na direção do que afirma Nunes (2007, p. 109):

[...] uma criança não alfabetizada pode ler sim, desde que acompanhada de um leitor adulto realmente engajado na tarefa de formar um leitor e não na tarefa de apenas ler uma história, por exemplo. Ser mediador de leitura não significa ler uma história, significa emprestar o seu olhar de leitor para que a criança comece a construir o seu próprio olhar. Além disso, esse tipo de estudo serve para confirmar a idéia de que ler não é sinônimo de decodificar e, portanto, uma criança mesmo não estando alfabetizada pode já ser iniciada no processo da leitura. O acúmulo de experiências de leitura terá como consequência uma influência positiva na aprendizagem da leitura e também da escrita.

Encerro este trabalho inspirada pelas palavras de Nunes (2007) e acreditando que este trabalho pode dar origem a novas pesquisas no futuro, por exemplo, para investigar os ajustes em tempo real que as professoras realizam no planejamento de mediação de leitura em sala de aula a partir da interação das crianças com o texto e com a professora-mediadora.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. *O Carteiro Chegou*. Traduzido por Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Companhia das letrinhas, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 03 de mar. de 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Cachinhos Dourados e os três ursos*. São Paulo: Editora DLC, 2006.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online]. , n. 19, p. 20- 28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 22 de jun. de 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários em sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Coleção explorando o ensino. Literatura. 2. Ensino Fundamental. I*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação básica, 2010, P. 69-88.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza. *Ler e escrever na educação infantil discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CARDOSO, Beatriz. Glossário Ceale – Mediação literária na educação infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de Alfabetização para educadores*. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil><. Acesso em: 12 de mar. 2018.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de Alfabetização para educadores*. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura> Acesso em: 12 de mar. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 3, n. 115, p. 139- 154, março/2002.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GÜNTHER, Hartmunt. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e pesquisa*, Distrito Federal, vol. 22, n. 2, p. 201-210, maio/2006.

LEVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Traduzido por: Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NUNES, Marília Forgearini. Como lê uma criança que ainda não foi alfabetizada? *Revista Textura – ULBRA*, Canoas, v. 9, n. 16, p. 109, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/731/5527> Acesso em: 30 jun. 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor com mediador das leituras. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Coleção explorando o ensino. Literatura*. 2. Ensino Fundamental. I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da educação básica, 2010. p. 41-52.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução por: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA; Kenia Adriana de Aquino Modesto; QUADROS, Marta Campos de. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. In: GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. CAMPINAS-SP: Mercado das letras, 2016. p. 26-65.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. CAMPINAS-SP: Mercado das letras, 2016. p. 111-139.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalingüística: da leitura da palavra a leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cardoso Cláudia (Orgs.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. São Paulo: Grupo A, 2013.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, out. 2007.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 381-384, agosto 2007

WEBB, Steve. *Viviana – Rainha do pijama*. Porto Alegre: Salamandra, 2006.