

MOMENTO DO RECONTO: a criança da educação infantil como leitora

RETELLING TIME: the student of early childhood education as a reader

HERMANN, Amanda dos Reis (UFSCar)¹

ZUIN, Poliana Bruno (UFSCar)²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar como a criança da Educação Infantil pode ser uma leitora, ainda que não saiba ler e escrever convencionalmente, ou seja, não esteja alfabetizada. Para tanto foram analisadas quatro transcrições de vídeos contendo momentos de recontos realizados por quatro crianças distintas, entre os três e quatro anos de idade. Os recontos analisados ocorreram no ano de 2018, em uma instituição pública de Educação Infantil, situada dentro de uma universidade federal, na cidade de São Carlos-SP. A fim de compreender como a criança se constitui enquanto sujeito da leitura, recorreremos aos conceitos acerca da leitura, mediação, interação social e diálogo, fazendo uma breve revisão da literatura para mensurar os dados. Pudemos perceber como a criança em idade pré-escolar pode realizar leituras por meio de imagens, memória, imitação, e se for mediada e inserida em um contexto de práticas discursivas, interativas e dialógicas caminhará rumo à significação, interpretação de mundo, aumentando o seu repertório de pensamentos, falas, imaginação e criatividade.

Palavras-Chave: Criança. Educação Infantil. Leitura.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how the child in Early Childhood Education can be a reader, even though he can not read and write conventionally, that is, he is not literate. In order to do so, four transcripts of videos containing moments of recounts performed by four different children between the ages of three and four were analyzed. The recounts analyzed occurred in 2018, in a public institution of Early Childhood Education, located within a federal university, in the city of São Carlos-SP. In order to understand how the child is constituted as subject of reading, we turn to the concepts of reading, mediation, social interaction and dialogue, making a brief review of the literature to measure the data. We could see how preschoolers can perform readings through images, memory, imitation, and if it is mediated and inserted in a context of discursive, interactive and dialogical practices, it will move towards meaning, interpretation of the world, increasing its repertoire of thoughts, speech, imagination and creativity.

Keywords: Child. Early childhood education. Reading.

Introdução

Iniciemos discorrendo sobre a importância da leitura desde a tenra idade, e aqui em especial, a leitura que deve ser vivenciada nas instituições públicas de Educação Infantil,

¹ Mestranda em Linguística - PPGL/UFSCar, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua Materna. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2017). E-mail: hermannar27@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e docente da Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCar. É orientadora da mestranda Amanda dos Reis Hermann. E-mail: polianazuin@gmail.com

como forma de garantir o acesso à cultura letrada às camadas menos privilegiadas de nossa sociedade. Ao oferecer o contato com a leitura desde cedo às crianças, estamos possibilitando que elas caminhem rumo à interpretação do mundo, aumentem seu repertório de pensamentos, falas, imaginação e criatividade.

Quando tratamos de leitura na Educação Infantil, é imprescindível salientar que não estamos falando apenas da leitura convencional, circunscrita em decodificar o código linguístico, mas sim a leitura de mundo, a leitura que dá sentidos e significados. Geraldi (2010) vai ao encontro dos estudos de Freire (2011) que trazia a questão da leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, no entanto, para Geraldi (2010), a leitura de mundo e a leitura da palavra estão imbricadas na constituição dos sujeitos, ocorrendo concomitantemente, visto que há a inserção social dos sujeitos.

Ao começar a utilizar e compreender as características da escrita, por meio da oralidade, de seus usos e significados, a criança é considerada letrada, pois utiliza os mecanismos da língua, sem necessariamente ter se apropriado do sistema linguístico. Os sujeitos se utilizam o tempo todo da escrita e da leitura, ainda mais pensando em sujeitos residentes de áreas urbanas, onde estão cercados por informações escritas por toda a parte e fazem uso delas, as identificando.

Desenvolvimento

Para a criança pequena, é muito importante a leitura realizada pelo professor, pela família, para que ela vá se apropriando das histórias, das marcas linguísticas, expressões, imagens. Zuin e Reyes (2010) apontam para a importância da família na apreensão do universo sócio-cultural pela criança pequena, posteriormente cabendo à escola zelar por seu papel de transmissora dos conhecimentos historicamente acumulados aos estudantes. Assim, a fim de que a criança se aproprie dos conhecimentos, é preciso que ela esteja em um ambiente que possibilite essa apreensão, um ambiente em que haja a mediação intencional e a interação social. De acordo com Vygotsky (2005, p. 41) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. Para ele, é somente por meio da aprendizagem que a criança se torna humana, ao se apropriar das características humanas, que não são naturais e/ou biológicas, mas sim sócio históricas.

Em Bakhtin (2003), temos que o sujeito é constituído na e pela relação como outro, com o meio social, e dessa forma a criança da Educação Infantil também se insere nesse

contexto, aprendendo o tempo todo com a professora, se espelhando nela, bem como nos colegas de sala, pois as crianças são sujeitos da linguagem e estabelecem relações discursivas com o mundo.

Bakhtin (2003) afirma que sempre falamos e nos comunicamos por meio de gêneros do discurso, eles estariam presentes em todas as situações de fala/enunciação. Ainda segundo ele, o diálogo permite que os sujeitos se constituam, pois seriam atravessados por essas múltiplas vozes com as quais tiveram contato. Desse modo, o texto escrito também é constituído por várias vozes, presença do dialogismo, das relações com outros discursos e vozes, relação incessante com do eu com o outro no mundo, o que permite a constituição de si por meio das condições externas, históricas e situacionais. Ou seja, para Bakhtin (2003), tanto pela oralidade, ou pela escrita, os gêneros do discurso permitem que haja a comunicação e interação entre os indivíduos tendo como princípio que a necessidade e motivação do diálogo, provêm do meio, do social. Zuin e Reyes (2010, p. 87) trazem que “o diálogo, assim como salientam Vygotsky e Bakhtin, é a manifestação da palavra viva, sendo ela a responsável pela consciência dos homens”.

Assim como Bakhtin (2003) elucida a variada gama e gêneros discursivos existentes e a importância deles, Chartier (1994) aborda a influência de propiciar ao leitor os vários tipos de textos, e nos atentarmos sobre quais os fatores interferem e agem sobre a interpretação dos leitores, uma vez que a leitura não se dá da mesma maneira para todos. Aponta ainda, que, de certa maneira, o leitor adquire uma independência, porém ela será também cerceada pelas maneiras discursivas e pelas convenções de determinada comunidade. Assim

a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. (CHARTIER, 1994, p. 16).

Chartier (1994) ressalta a dupla função da leitura em voz alta que é a de comunicar o que está escrito em textos aos que ainda não sabem decifrar os códigos escritos e também a função social que esta possui, como a leitura realizada em família, por exemplo. O autor faz o seguinte alerta: “deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor”. (CHARTIER, 1994, p. 17).

De acordo com Chartier (1990), podemos compreender que os sentidos oriundos dos textos se dão conforme o contexto social, bem como as significações. Também compreende-

se que cada leitor se diferenciará, uma vez que possuem aptidões, idades, expectativas, diferentes. Assim, para ele “abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la”. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Eco (1986) aponta que o texto não é completo, visto que é o leitor que irá atualizá-lo a cada leitura, bem como há uma vasta gama de interpretações possíveis a serem feitas. Temos também que a significação de determinadas palavras acaba indo além do universo contido no dicionário, por exemplo. Segundo ele, “um texto distingue-se, porém, de outros tipos de expressão por sua maior complexidade”. (ECO, 1986, p. 36). O autor recorre ao não-dito expresso em Ducrot (1972) para explicar o porquê da complexidade do texto. O não-dito seria tudo o que não é visível ao leitor, porém é possível de ser captado e interpretado, tendo assim, o leitor, um papel de suma importância para desvendar esses entrelaces contidos no texto, bem como preencher as lacunas encontradas.

Eco (1986) afirma, pois, que sempre se espera que alguém atualize o texto ao ler, porque o texto necessita do leitor e de suas interpretações para fazer sentido: “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. (ECO, 1986, p. 37), ainda que esse alguém não exista concretamente quando o autor produz o texto, mas já existe em seu imaginário. Assim, o autor deve escrever para um leitor-modelo, ou seja, o autor precisa antever alguns movimentos a serem feitos por seus leitores e assim pensar em estratégias textuais que os levem à cooperar e interagir com o texto. Desse modo, “gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros – como, aliás, em qualquer estratégia”. (ECO, 2002, p. 39).

A previsão da leitura como estratégia para projetar diferentes efeitos de sentido de um texto autoral em seu leitor, conforme aponta Eco (1986) permite à criança sua formação ética, sua percepção crítica de que não se deve dizer qualquer coisa em qualquer circunstância e para qualquer sujeito. Tais ações tão pragmáticas irrompem dos contextos de uso da língua, dos contratos sociais que emanam das relações historicamente estabelecidas entre os sujeitos. Assim, o leitor vai se formando desde cedo, e aprendendo as várias maneiras de ler e interagir com textos e leituras. A criança vai aprendendo a variedade de gêneros existentes, sem que isso seja de fato ensinado a ela, mas como brincadeira, como algo prazeroso e mediado pela família e escola.

Percurso metodológico

Buscando responder ao objetivo deste artigo que é o de analisar como a criança da Educação Infantil pode ser uma leitora, ainda que não saiba ler e escrever convencionalmente, ou seja, não esteja alfabetizada, foram trazidos quatro recortes com transcrições de vídeos de recontos realizadas por quatro crianças distintas. Essas crianças pertenciam a uma instituição de Educação Infantil, situada dentro de uma universidade federal, na cidade de São Carlos-SP. A faixa etária delas era de três a quatro anos de idade. Esses vídeos foram filmados no ano de 2018.

As transcrições narram momentos em que elas recontaram histórias de livros. Para contextualizar, tomemos conhecimento da rotina: na sexta-feira a professora da turma mostrava uma caixa com livros às crianças e deixava que elas escolhessem qual queriam levar para casa. Então o livro escolhido era lido pelos responsáveis da criança durante o final de semana e na segunda-feira, logo no início da manhã era feita uma roda de leitura e diálogo na qual as crianças, uma por uma, recontavam a história lida. Dessa forma, a criança por meio da mediação, leitura de memória e imagens, realizava a sua leitura, tendo como suporte o livro.

Procuramos analisar os dados qualitativamente, pois, de acordo com Lüdke e André (2012), quando analisamos os dados qualitativamente, trabalhamos com todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das conversas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Aqui analisaremos as marcas linguísticas presentes no discurso de cada criança, o diálogo, interação e mediação entre colegas e professora e como elas foram se constituindo como sujeitos da leitura e do diálogo no decorrer dessas leituras. Chamaremos as crianças respectivamente de **Criança 1**, **Criança 2**, **Criança 3** e **Criança 4**. Reproduziremos aqui a transcrição conforme aconteceu realmente, com as falas das crianças, do modo como elas pronunciaram.

Os dados e suas análises

Leitura realizada pela criança 1

Nome do livro: Cãezinhos

Professora: Pode contar “**Criança 1**”. Como chama o seu livro?

Criança 1: Cachorrinho... Cão.

(A criança mostra o livro para os amigos, tal como faz a professora em momento de leitura para as crianças, a fim de que elas olhem as imagens).

Professora: O que eles estão fazendo?

(Uma criança na roda diz “brincando”. Em seguida a **Criança 1** vira a página).

Criança 1: E agora os cãezinhos estão comendo.

(A professora indaga)

Professora: Cachorrinho pode comer comida de gente?

Criança 1: Não

(Uma criança que está na roda diz “pode”).

Professora: Pode?

(A Criança da roda que respondeu anteriormente diz “lá em casa meu cachorrinho come”. Outra criança entra no diálogo “lá na minha casa meu cachorro também come. Ele come pizza...”).

Professora: Come pizza o seu cachorro?

(A criança responde “é” - risos).

(**Criança 1** retoma a leitura)

Criança 1: - Acorda dorminhoco!

Professora: Olha que graça, ele está dormindo.

Criança 1: Quantos “cãozinhos” você vê aqui?

(Professora começa a contar junto às crianças e em seguida diz “muito bem, parabéns pela leitura!”).

Leitura realizada pela criança 2

Nome do livro: Cãezinhos

Professora: Qual livrinho que você levou?

Criança 2: Cachorrinhos.

Professora: Cachorrinhos, isso mesmo! Mostra para os amiguinhos. O que eles estão fazendo?

(A criança não mostra o livro aos colegas, apenas continua lendo de acordo com as imagens que vê).

Criança 2: Eles tão latindo.

Professora: Ah, eles estão latindo!

Criança 2: E esses tão cheirando (apontando para a imagem).

Professora: E o que mais?

Criança 2: esses tão comendo ração.

Professora: Muito bem e agora? O que eles estão fazendo? Mas tem que mostrar para os amiguinhos também, né?!

(A professora então explica à criança que ela deve mostrar o livro para que os amigos também vejam a imagem e assim a criança faz).

Criança 2: Aqui eles tão latindo. Eles tão vendo se tem mais ração, e esses dormindo.

(A professora então pergunta para a criança quantos cães haviam na imagem, tal como está escrito no livro e todas as crianças começam a contar. São um total de oito cães, porém as crianças continuam contando até dez).

Professora: Muito bem!

Notamos que nos dois recontos realizados pelas crianças, cada uma observa determinadas coisas, ora diferentes, ora semelhantes, mas cada uma a seu jeito reconta a história sobre os cãezinhos. Nas duas transcrições observamos que a professora inicia a mediação perguntando a elas como se chama o livro ou qual o livro que elas levaram para casa, assim as crianças se atentam ao fato de que os livros possuem títulos que são os nomes das histórias a serem lidas. O livro se chama “cãezinhos”, porém ambas dizem cachorrinhos, por ser uma palavra mais familiar a elas do que cãezinhos, embora a **Criança 1**, por uma leitura de memória se lembre que tenha algo a ver com cão e então diz “cachorrinho... cão”.

Um fato que podemos observar é de que enquanto a **Criança 1** já realiza a imitação da professora mostrando o livro para os colegas, a **Criança 2** precisa ser o tempo todo instigada pela professora a mostrar o livro. Outro fato interessante que podemos perceber é o conceito de mediação intencional trazido por Vygotsky (1993), no qual as aprendizagens da criança são mediadas pela ação intencional da professora, que procura ensinar aos seus alunos os conhecimentos científicos elaborados pela humanidade. Uma mediação intencional busca trazer significados aos sujeitos. A docente constantemente pergunta o que está acontecendo na história a fim de que as crianças recontem o que lembrem, ou até mesmo leiam por meio das imagens o que está acontecendo.

A linguagem possui papel fundante de mediadora para a apreensão dos conhecimentos. Ela age, de acordo com Vygotsky (1993), como das situações interativas, uma vez que a linguagem é composta por signos, que para o autor é um tipo de atividade

mediadora. As crianças na roda, durante a leitura da **Criança 1**, juntamente à mediação da professora e da linguagem, foram atribuindo significações ao livro sobre cãezinhos, e ainda trouxeram as suas vivências da temática para contribuir no diálogo. Um exemplo disso é quando uma criança diz: “lá em casa meu cachorrinho come”. Geraldi (2009) atenta ao fato de que os processos de aquisição da língua e linguagem se deem de maneira interlocutiva, ou seja, entre sujeitos, na relação eu-outro, já há muito destacada por Bakhtin (2011).

Notamos que a leitura tem sentido às crianças por se tratar de um assunto que é próximo à realidade delas e que graças às várias interações entre sujeitos e a mediação foi possível a troca de aprendizados. A prática educativa apontada por Freire (2011) deve estar preocupada com a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, os saberes que são carregados por eles, a partir de suas atuações no mundo. Assim se faz necessário apontar a importância da dialogicidade, conversar com os alunos sobre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com os saberes da vida cotidiana.

Leitura realizada pela criança 3

Nome do livro: As baleias

Criança 3: Olha o desenho da minha água viva!

Professora: Você desenhou a água viva Criança 3? Mostra pra gente!

(A criança então mostra).

Professora: Que linda!

Criança 3: E olha minha baleia

Professora: Olha a baleia! Você fez dois desenhos! E o que conta essa história?

Criança 3: Conta das baleias!

(Criança olha na capa do livro como se estivesse lendo o título e diz: As baleias. E então inicia a leitura).

Criança 3: As baleias vivem no fundo do mar.

(Criança mostra o livro para todos).

Criança 3: Tem várias baleias.

(A professora aponta que na imagem há uma baleia com chapéu e indaga à criança se ela pode ter chapéu dentro do mar. A criança dá risada e afirma que sim).

Professora: Elas têm várias cores? Mostra pra gente! Quais cores tem?

Criança 3: Azul, roxo. E tem vários tipos de baleia.

Professora: E onde está a água viva que você desenhou? Ela aparece no livro?

(A criança procura a água viva, porém não estava no livro, ela desenhou a parte. Neste momento ela encerra a leitura dizendo: e felizes para sempre, fim).

A **Criança 3** inicia querendo mostrar o desenho que fez acerca da história lida antes de começar a recontar. A professora interage com ela e pede para que ela mostre a todos. Em seguida a professora segue a mediação indagando sobre o que se trata a história e a criança imediatamente diz “conta das baleias”, porém, logo a criança toma uma postura de leitora, se volta para a capa do livro e diz como se estivesse realmente lendo o título: “As baleias”. Possenti (1999) afirma que a criança apreende a linguagem naturalmente, na convivência com os falantes, mesmo que seja algo de tamanha complexidade. Dessa maneira, a aprendizagem da língua na escola, também deve acontecer de modo significativo às crianças para que assim elas possam aprender de maneira com que haja sentido, seja algo prazeroso, usual e efetivo. Assim, para ele “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas, isto é, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas”. (POSSENTI, 1999, p. 47).

Olhando as imagens, a **Criança 3** vai narrando o que vê e o tempo todo há a interação entre ela e a professora, que vai questionando imagens do livro, e fazendo reflexões como a baleia usar chapéu no fundo do mar. Freire (2006) aponta a importância de a prática educativa possibilitar a interação entre professor e aluno, que aprendem mutuamente e constroem juntos os conhecimentos. Em Bakhtin (2012), é pela interação entre os indivíduos e entre o meio que há a significação da língua. Na interação que encontramos a fundamentação da língua, uma vez que sem interação a língua não teria sentido, nem utilidade, passando a ser apenas um aglomerado de códigos e regras. Assim, também para Zuin e Reyes (2010) a linguagem age “como responsável pela interação humana, pela constituição da consciência do homem, pelo desvelamento do mundo e das relações sociais, deve possuir um papel fundante da relação ensino-aprendizagem”. (p. 86).

A risada da criança quando a professora a indaga sobre o uso do chapéu das baleias no mar demonstra que ela sabe não ser possível tal fato na vida real. Notamos que a imaginação é bastante desenvolvida nas interações verbais infantis, sendo estimulada pela literatura infantil, daí surge o efeito simbólico do enunciado sobre o chapéu das baleias.

Lahire (2002) aponta que por meio dos textos os leitores vivenciam inúmeras situações que nem sempre seriam possíveis de serem vivenciadas na realidade. Segundo ele, “o “mundo dos textos” está tão intimamente misturado com as experiências do leitor que este, às vezes,

pode não conseguir distinguir”. (2002, p. 98). Assim acontece na maioria das vezes com as crianças pequenas, que misturam fantasia com realidade, vivenciando as histórias lidas e as incorporando ao seu repertório de mundo. Desse modo, no livro pela **Criança 3** não há a presença da água viva que foi desenhada por ela, no entanto notamos a assimilação que a criança fez da história com a vida real, associando os contextos de mar e praia a outros animais que também vivem lá.

As ilustrações dos livros têm muito a dizer e principalmente para as crianças que as leem e interpretam, ainda que não leiam os textos escritos. As imagens permitem que elas adentrem no texto, bem como funcionam como auxílio à memória.

Leitura realizada pela criança 4

Nome do livro: Quem tem medo de monstro?

(A criança está com o livro em mãos, porém esqueceu o nome do livro e por este motivo não começa a contar. A professora pergunta para a sala)

Professora: Alguém sabe o nome do livro que a **Criança 4** levou para casa?

(A criança imediatamente se lembra, porém não fala o nome correto da obra)

Criança 4: Monstro de três olhos!

(Então outra criança da roda diz “não. Quem tem medo de monstros!”).

(A **Criança 4** se contrapõe momentaneamente).

Criança 4: Não, eu chamo de monstro...

(Para, pensa e muda o seu discurso anterior reafirmando agora o título sugerido pela colega).

Criança 4: Quem tem medo de monstro!

(E então começa a contar).

Criança 4: Uhh, olha o tamanho do rabão do monstro...

Professora: O que está acontecendo aí?

Criança 4: A bruxa...

Professora: A bruxa tem medo do quê?

Criança 4: do ladão.

Criança 4: De quem é essa mão?

(A criança faz a entonação alterando a sua voz para parecer a do personagem).

Criança 4: E o bicho papão comeu o ladão. E... e o pirata viu o bicho e tinha medo dele ihih (risos).

Professora: Medo de quem?

(Outra criança diz “pirata”).

Criança 4: Nããão (enfático). É do bicho papão. Aí o fantasma: buuuh! E o pirata tinha medo de fantasma. Ele é assustador. E o lobo tentava... E o lobo tava... o fantasma tava com medo do lobo. Aí o lobo tava correndo atrás da chapeuzinho vermelho e o monstro de três olhos era muito bravo.

(Finaliza a leitura).

Professora: Muito bem!

Na leitura realizada pela **Criança 4** percebemos como as relações dialógicas se constituem e vão ajudando a constituir o outro e seu discurso. Concordando com a visão bakhtiniana sobre o diálogo, podemos admitir que a palavra do sujeito é também palavra de outros sujeitos e que assim vão constituindo-o, assim como vimos anteriormente. Faraco (2009) alude que o círculo de Bakhtin ao tratar do diálogo face a face, não se preocupava diretamente em analisar o que propriamente era dito de um a outro, mas sim o “complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). No caso do diálogo realizado no momento de leitura da **Criança 4** notamos as forças que estão interferindo em suas falas e a influência que elas têm. Quando a colega fala o nome correto do livro, a criança tenta seguir no que havia dito anteriormente, mas para e reflete que na verdade a colega estava certa e assume o seu discurso.

Temos em Bakhtin (2003) que as relações dialógicas são aquelas propulsoras de sentido, tanto em um diálogo real, face a face, quanto no diálogo regido pela escrita. Souza (1994) aponta que para Bakhtin “a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (p. 100).

A leitura realizada pelos pais da criança também influencia em sua leitura, uma vez que ela reproduz os momentos de entonação, bem como as onomatopeias, sem mesmo saber para que servem, mas compreende que seu mecanismo de utilização faz com que o texto ganhe vida e chame mais atenção dos colegas. A criança assim incorpora as várias vozes que escuta, que a rodeia e vai começando a adquirir o seu repertório de linguagem, nesse processo dialógico e ininterrupto.

A respeito da entonação Souza (1994) aponta que “a entonação é, por assim dizer, testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo”. (p. 106). Desse modo, os sujeitos presentes no momento de diálogo e leitura, conseguem compreender a entonação utilizada pela **Criança 4**,

que lhes causaram a sensação de medo, ou expectativa, por exemplo, permitindo assim um contexto extraverbal. De acordo com Souza (1994, p. 106) “é a partir do presumido pelos falantes na interação verbal que a entonação pode ser compreendida”.

Considerações finais

Pudemos notar, a partir dos quatro recontos realizadas pelas crianças, como se dá a constituição do diálogo, interação e mediação, bem como o fato de que a criança pode ser uma leitora, ainda que não esteja alfabetizada. A professora em seu papel de mediadora dos momentos de roda de leitura permitiu que as crianças se lembrassem de elementos tais como: o título da obra, a continuidade da leitura e possibilitou que elas se sentissem motivadas a ler. Assim destacamos aqui a importância da interação social para o desenvolvimento dos seres humanos, tal como salienta Bakhtin (2012).

Percebemos como na Educação Infantil ocorre o processo inicial de socialização das crianças. Foram nítidos os reflexos do mundo exterior no individual delas, como elas interagem e representavam frente às leituras de diferentes gêneros discursivos. Pode-se notar ainda, que, quanto mais práticas e vivências com a leitura e com os livros forem propiciadas às crianças nas situações de ensino-aprendizagem, mais possibilidades elas terão para se inserirem na cultura letrada. Verificou-se que as crianças possuem essa necessidade, elas querem ser leitoras, desse modo, é de suma importância as mediações.

Concluimos também o papel fundamental da escola na vida dos sujeitos. Somente o conhecimento liberta e por isso ele deve ser acessível a todos, desde a mais tenra idade, possibilitando que os sujeitos mergulhem na corrente dialógica e interativa, e se constituam perante os vários contatos com os outros e com o meio. Dentro desse acesso ao conhecimento, tratamos aqui de maneira especial o acesso à leitura, que deve ser aprendida e vivenciada também desde cedo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In: **A ordem dos livros**. Trad. Mary Del Priore. Brasília:UnB, 1994. P. 11-31.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Leitura: um tema a muitas mãos. ISSN 1984-6576.

E-202011

_____. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 121-139.

ECO, U. O leitor modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986. P. 35-49.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 46^a ed., 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

GERALDI, J. W. A linguagem e a constituição da subjetividade. A linguagem e a questão escolar. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 29-32 e p. 33-37.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2009.

LAHIRE, B. A experiência literária: leitura, sonho e atos falhos. In: **O homem plural: os determinantes da ação**. Trad. J. A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91-100.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 2012.

POSSENTI, S. **Por que não ensinar gramática?** São Paulo: Editora Ática, 1999.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus Editora, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1993). Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología. In S. Vygotsky. **Obras Escogidas II**. (pp. 91-118). Madrid: Visor.

ZUIN, P. B; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.