



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

ANDRESSA FERNANDES DA SILVA

**LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA DIALÓGICA NA
FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLARIZAÇÃO**

BRASÍLIA

2021

ANDRESSA FERNANDES DA SILVA

**LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA DIALÓGICA NA
FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLARIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso submetido à
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Paula Maria Cobucci
Ribeiro Dias

BRASÍLIA

2021

ANDRESSA FERNANDES DA SILVA

LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

Data da aprovação: __/__/____

Comissão examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias. Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB).

Examinadora: Professora Doutora Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento. Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB).

Examinadora: Professora Doutora Sônia Margarida Guedes. Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB)

Suplente: Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem. Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)/Universidade de Brasília (UnB). (SUPLENTE)

Silva, Andressa Fernandes da.

Leitura Compartilhada e Leitura Dialógica na formação das crianças nos anos iniciais de escolarização / Andressa Fernandes da Silva; orientadora: Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias. – Brasília, 2021.

63f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia) – Universidade de Brasília – (UnB), 2021.

1. Práticas de leitura. 2. Leitura Compartilhada. 3. Leitura Dialógica. I Silva, Andressa Fernandes da. II. Dias, Paula Maria Cobucci Ribeiro. III. Faculdade de Educação – FE. IV: Leitura Compartilhada e leitura dialógica na formação de crianças nos anos iniciais de escolarização.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por ser o meu ponto de refúgio tanto nos momentos de gratidão quanto os momentos de reflexão de vida.

À Querida Orientadora,

Minha orientadora e estimada professora, que me acolheu em um momento tão delicado de formação em um contexto de pandemia, com sua escuta sensível e incentivadora. Que sempre será um modelo de profissional a se seguir pela sua posição de respeito, carinho e afeição pelos alunos.

A Minha Família,

Minha amada mãe e pai, que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos e planejamentos de vida. Por propiciarem cuidados e meios de educação para a minha formação como indivíduo e profissional, e principalmente, por acreditarem em mim.

Ao Wanderson,

Vizinho, amigo e companheiro, que esteve sempre presente nos meus momentos frágeis e eufóricos, nas conversas e companhia ao longo dos dias. Pela ajuda e suporte no decorrer da minha jornada acadêmica.

Aos amigos,

Que sempre estiveram ao meu lado, mesmo em momentos de ausências, compreenderam meus motivos, me incentivando e sempre se fazendo presentes nos momentos alegres e difíceis da minha vida.

À Glenda e Rutilene,

Pela companhia nas aulas e corredores da UnB, por conversas reflexivas e aleatórias, que se fizeram essencial na pandemia, independente da distância sempre se mostraram presentes, vocês foram um presente da graduação que foram apresentadas no início e se seguiu até o fim dela.

Ao Squad

Que fizeram a pandemia mais suportável através da companhia nos jogos e diálogos construtivos ou até mesmo aleatórios, colocando um ou dois sorrisos no rosto e algumas discussões pontuais.

RESUMO

O intuito deste trabalho é pesquisar as possibilidades das práticas de leitura, fazendo um estudo bibliográfico sobre a Leitura Compartilhada e a Leitura Dialógica. O objetivo geral é compreender a Leitura Compartilhada e a Leitura Dialógica e tratar as potencialidades dessas práticas e a sua implicação na formação da criança nos anos iniciais de escolarização, elucidando com o objetivo específico de abordar os estudos sobre a Leitura Dialógica como função social e interativa na formação leitor literário, discorrer sobre métodos de leitura e relacionar teoria e prática na Leitura Dialógica. Uma prática de leitura bastante frequente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a contação de história de um texto literário realizada em voz alta por um adulto para um estudante ou grupo de estudantes. Essa prática pode ser realizada de diversas formas e adaptada por diversas técnicas de leituras diferentes, cada uma com a sua especificidade. Espera-se que, ao final do trabalho, tenha-se conseguido desenvolver de maneira satisfatória as potencialidades dos métodos no empenho de um desenvolvimento mais amplo e ativo na compreensão da leitura. O levantamento feito das práticas de leitura e contação de história mostraram promissores no amadurecimento da autonomia da criança, fomentando uma maior compreensão e interação com a sociedade.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Leitura Compartilhada. Leitura Dialógica.

ABSTRACT

The purpose of this work is to research the possibilities of reading practices, making a bibliographical study on Shared Reading and Dialogic Reading. The general objective is to understand Shared Reading and Dialogic Reading and address the potential of these practices and their implication in the education of children in the early years of schooling, elucidating with the specific objective of approaching studies on Dialogic Reading as a social and interactive function. in the formation of literary reader, talk about reading methods and relate theory and practice in Dialogic Reading. A very frequent reading practice in the early years of elementary school is the storytelling of a literary text performed aloud by an adult to a student or group of students. This practice can be performed in different ways and adapted by different reading techniques, each with its own specificity. It is expected that, at the end of the work, it was possible to satisfactorily develop the potential of the methods in the effort to a broader and more active development in reading comprehension. The survey carried out on reading and storytelling practices showed promise in the maturation of the child's autonomy, fostering greater understanding and interaction with society.

Key words: Reading Practices. Shared Reading. Dialogic Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
MEMORIAL EDUCATIVO.....	9
1 LEITURA COMPARTILHADA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	15
2 PRÁTICAS DE LEITURAS	27
3 AS PRÁTICAS DE LEITURAS DE ACORDO COM AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	30
3.1 ABORDAGEM TRADICIONAL	30
3.2 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA	31
3.3 ABORDAGEM HUMANISTA	33
3.4 ABORDAGEM COGNITIVISTA	34
3.5 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL	35
4 LEITURA DIALÓGICA COMO FUNÇÃO SOCIAL NOS ANOS INICIAIS.....	37
4.1 EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA.....	40
4.1.1 ESTRUTURA DO PROJETO LIVROS ABERTOS.....	41
4.1.2 MINHA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO LIVROS.....	44
4.1.3 LEITURA DO LIVRO CHAPEUZINHO AMARELO.....	48
4.1.4 LEITURA DO LIVRO A PARTE QUE FALTA.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61

MEMORIAL EDUCATIVO

Ao revisitar as minhas lembranças e vivências de minha trajetória, até o presente momento em que me encontro, sinto-me tomada por um sentimento nostálgico e grato, pela oportunidade de analisar o meu percurso de vida, algo que não observava há muito tempo, talvez pelas exigências do cotidiano. Mas ainda assim, sou grata por todo aprendizado que adquiri nesse período de vida, que contribuiu para minha formação como um todo, me orgulho muito e carrego comigo a plena consciência do eterno caminho de aprendizado que me aguarda na vida.

Meu nome é Andressa Fernandes da Silva, nasci no dia 10 de fevereiro de 1995, no Hospital Regional do Gama - DF. Tenho hoje, 26 anos de idade. Sou Filha da Celma da Mota Fernandes da Silva e Adalto Ribeiro da Silva, tenho dois irmãos mais velhos e um sobrinho. Meus pais, principalmente, foram os que mais compreenderam e motivaram os meus sonhos pelos estudos, e esse apoio foi fundamental para a relação que temos até hoje de suporte, amparo e companheirismo.

Meu pai veio do Maranhão para Brasília em busca de trabalho e condições melhores de vida, ele iniciou e se qualificou no trabalho de Florista de Eventos, da qual se aposentou alguns anos atrás e continua exercendo pequenos trabalhos devido à paixão que adquiriu pelos anos de ofício, seja cuidando das plantas de casa, trabalhando em pequenos eventos ou no jardim da rua comunitária. Logo que chegou a Brasília e começou a trabalhar, ele se encontrou com minha mãe, por amigos em comum.

Na época, minha mãe trabalhava de maneira informal (sem carteira assinada) como empregada doméstica, não demoraram muito e logo começaram a se relacionar, pouco tempo depois minha mãe engravidou e se casaram em seguida. E assim nasceu o meu irmão mais velho, cinco anos depois nasceu o meu irmão do meio. A parte econômica da família sempre foi administrada para manter o básico dentro das condições que tinham disponíveis.

No que se refere à escolarização, o meu pai parou de ir à escola na 4ª série, para ajudar a família dele no campo. Minha mãe não chegou a concluir o ensino médio naquela época, mas concluiu anos depois, pelo supletivo. Mas sempre reforçaram a importância dos estudos, principalmente o meu pai, por passar por dificuldades de ler e escrever até hoje, não queria que os filhos passassem pelo mesmo.

Nove anos depois do nascimento do filho do meio, eu nasci. Não foi uma gravidez planejada, mas foi uma surpresa terem uma filha mulher, já que a minha mãe não achava mais possível que isso pudesse ocorrer. Um ano antes do meu nascimento, minha mãe tinha prestado e passado no concurso da Secretaria da Educação do GDF como auxiliar de educação, sua função era voltada para a limpeza da escola e sempre se mostrou grata por essa conquista. As condições econômicas melhoraram um pouco, mas até hoje eles mantêm uma vida bem humilde.

Nos meus quatro anos de idade, meus pais me colocaram em uma escolinha perto de casa, que se chamava Pato Donald. Foi o meu primeiro contato mais significativo com a educação e brincadeiras que me marcaram muito. Até hoje não me esqueço da tamanha felicidade que foi escrever o meu nome completo pela primeira vez.

Pouco tempo depois, iniciei a educação infantil e o ensino fundamental I na Escola Classe 206 de Santa Maria-DF, uma escola pública no bairro perto de onde eu morava, e onde a minha mãe trabalhava. Foi, a meu ver, uma experiência muito interessante, pois tive o privilégio de poder ver minha mãe em algumas ocasiões, ajudá-la em algumas tarefas e tive sua companhia nas idas e voltas da escola. Talvez esse tempo em que eu ficava a mais na escola tenha sido decisivo para a escolha da minha profissão, talvez seja uma memória afetiva ou uma relação que eu tenha estabelecido como familiar. De todo modo, o ambiente escolar para mim é muito reconfortante e sempre tive um certo encanto pelo processo de aprendizagem, do novo e suas inúmeras possibilidades.

Foi a partir dessa escola que o meu interesse pela leitura se desenvolveu, de acordo com o tempo que ali passava. Lembro-me de ver um livro cuja capa muito me interessou, as imagens ilustrativas prendiam-me a atenção, assim como a curiosidade por saber o que se passava nas escritas que ali continham. No meu primeiro ano nessa escola, lembro-me de pegar um livro que estava no chão, tinha

na capa um cachorrinho, não me recordo do título, mas a ilustração muito me encantava. Ao passar as páginas, sentia um certo fascínio e conforto com uma outra realidade que não sabia que seria possível sentir através dos livros. Desde então, adquiri um hábito de leitura justamente pela sensação prazerosa que era de “entrar em outro universo”, outras histórias e situações, provavelmente esse interesse pela leitura foi o ponto inicial que se encadeou pela proposta de pesquisa a que hoje me dedico.

Passados alguns anos, ingressei na escola Centro de Ensino Fundamental 209 de Santa Maria – DF, que se localizava em um bairro mais carente, onde cursei da quinta à oitava série. Nessa escola lembro-me mais de estímulos relacionados às artes, sejam produções artísticas, musicais ou até mesmo teatrais, alguns projetos também foram marcantes naquele período, como um projeto de leitura. Lembrava-me de uma espécie de clube do livro, que sempre estimulava a leitura livre. Esses encontros eram realizados uma vez na semana, pelas professoras de história e geografia. Era necessário realizar um fichamento por portfólio, relatando o resumo dos livros que havia lido, a quantidade páginas, a avaliação, o que foi construtivo dos debates e dinâmicas durante os encontros e, por fim, sempre aconteciam alguns sorteios ao final dos encontros. Provavelmente esse período foi um dos mais construtivos na minha formação como indivíduo e no processo de transição para a adolescência, reforçando ainda mais o meu gosto pelas artes e leituras.

Alguns anos depois, iniciei o ensino médio na escola Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria - DF. Meu primeiro ano lá não foi exatamente um dos melhores, estudei no período da tarde e não me recordo de uma gestão escolar efetiva, mas me saí bem conforme era esperado. Já no segundo e terceiro ano, estudei pela manhã, a equipe da gestão da escola era outra, com objetivos bem traçados e definidos no que se refere à estrutura da escola, dinâmica as aulas, eventos escolares e preparação voltada para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e vestibular para o ingresso na Universidade de Brasília (UnB). Lembro de ser um projeto ainda simples, comparado com tamanho recurso e melhorias que a escola garantiu nos últimos anos relacionado ao projeto, provavelmente pelo sucesso e quantidade de alunos que ingressaram na UnB nos anos anteriores. Apesar dos poucos recursos que tinham em mãos naquele período, devo reforçar o quão importante foram as aulas, os debates e os estudos específicos para compreender melhor como ocorreria o processo das provas. Tive a sorte de a minha escola

orientar sobre, visto que foi uma das poucas escolas públicas da minha cidade que fizeram esse processo.

Então, a partir do meu segundo ano de ensino médio, foi onde eu conheci a existência da Universidade de Brasília e o que ela oferecia como recurso para formação de um profissional e humano. E era isso que eu queria para a vida. Pela vida humilde de minha família, o destino certo sempre foi o emprego após os estudos, mas, na escola, eu compreendia a importância de uma profissão e o quanto eu me identificava com aquilo. Ao escolher o curso, sempre ecoava o ambiente escolar com um quê de compreender o psiquismo humano. Logo, fiquei entre psicologia e pedagogia, no final, escolhi a pedagogia, sabendo que haveria inúmeras áreas de atuação com uma formação conjunta com a psicologia.

Não passei na primeira tentativa, como era esperado, comecei a trabalhar, mas o sonho de ingressar na UnB nunca cessou. Eu me dediquei aos estudos voltados para o vestibular e concursos, comecei a estudar em um cursinho de pré-vestibular e de fato me dediquei por meses. No ano seguinte, também havia prestado vestibular para Universidade Católica de Brasília e consegui passar com uma bolsa de 50% de desconto na mensalidade. Acabei cursando dois semestres até, finalmente, ingressar pelo vestibular da Universidade de Brasília em pedagogia. Quando comecei o curso na UnB, em 2016, senti tanta alegria, que não havia sentido em nenhum outro momento antes, em parte por realizar uma meta de vida e em outra, por, de fato, me encontrar no curso e na Universidade e poder estudar assuntos de outras áreas que também contribuíram para minha formação como um todo.

Chega a ser difícil enumerar tantos momentos significativos no meio desse meu processo de formação, mas posso dizer que as disciplinas de outros cursos e os Projetos de Extensões muito contribuíram na minha formação. Nos primeiros semestres, eu passava metade do dia trabalhando em uma escola perto de casa e a outra metade na UnB, participei do Projeto de Extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPPAPE). Foi um dos primeiros projetos de extensão que muito me cativou pela proposta de pesquisa, que na época era voltava para acompanhar e analisar a inserção dos professores iniciantes/ingressantes, durante sua docência em uma instituição pública de educação do Distrito Federal. Por ser um dos objetivos de vida futura, o de ingressar como docente em uma instituição pública, pude acompanhar as

dificuldades e anseios desses professores em seus primeiros anos de ofício. Ao final dos encontros, buscamos soluções para os eventuais problemas e frustrações que encontravam nesse período, era de certa forma um apoio aos professores e aprendizados para nós discentes da Universidade de Brasília. De certa forma, já nos preparávamos para eventuais demandas futuras. Tinha tudo para que o meu objeto de pesquisa fosse realizado por esse projeto, no entanto ocorreram diversas mudanças de percurso durante esse meio tempo.

No meio para o final da graduação, consegui um estágio no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP/UnB), como auxiliar de assistente administrativo. A clínica é voltada para atendimentos psicológicos realizados tanto pelos alunos de psicologia em final de graduação, quanto pelos quadros de psicólogos efetivos e professores da área e eventuais pesquisas que ali poderiam ser realizadas. Foi um período de grande aprendizado, não só relacionado ao atendimento ao público, mas também relacionado com questões psicológicas que me ajudaram a administrar a minha própria vida, bem como compreender a jornada das pessoas ao meu redor.

Além de ter feito amizades com estudantes de psicologia, fiquei próxima de muitos professores da área também, gostava de conversar sobre assuntos variados da área e sempre senti que contribuía com a minha formação pessoal, profissional e com o meu curso de pedagogia. Com isso, muito foi-me orientado cursar algumas disciplinas, uma delas foi a Psicologia da Aprendizagem I. Através dessa disciplina conheci as professoras/mestrandas Ana Paula e Raphaella Caldas, duas pessoas maravilhosas, que ministraram a disciplina com a maior leveza, com debates e discussões de forma mais democrática e confortável possível, foi definitivamente uma das melhores disciplinas que tive nesse período.

Em uma das aulas, as professoras apresentaram o Projeto de Extensão Livros Abertos, do qual faziam parte e orientaram como poderia participar caso fosse do interesse dos alunos. Nesse dia, fizeram a experiência de contação em aula, e foi incrível como os meus olhos brilharam como não faziam há muito tempo. O que mais me surpreendeu é que era um projeto voltado à leitura, isso me gerou muitas lembranças da infância, que lia muito em casa ou na escola. Logo, entrei no projeto assim que as inscrições foram abertas, no semestre seguinte.

O semestre já tinha iniciado a todo vapor, o meu primeiro dia no Projeto Livros Abertos foi cheio de informações e me apresentaram diversas pessoas, de que ali já faziam parte. Foram abordados brevemente os conceitos e os referenciais teóricos que são à base do projeto e como seriam administradas as contações naquele semestre. Já havia grupos de mediadores pré-estabelecidos, pois participaram nos semestres anteriores. Conheci então a Mariana, mestranda de psicologia que tinha como objetivo fazer contação em lares temporários para crianças em estado de vulnerabilidade. Fazíamos contação de histórias em dupla, visitávamos os lares uma vez na semana, eram dois lares, um deles era a Casa da Criança Batuíra, na Ceilândia-DF, e a outra era um lar temporário em Taguatinga-DF, que era administrado por uma cuidadora. Toda quinta-feira, os mediadores se reuniam e relatavam as experiências de leituras das mais satisfatórias até as mais desafiadoras.

Desse modo, tornava a prática ainda mais leve, pois a contribuição era contínua. Nessa minha experiência, pude observar o quão bem a prática da leitura dialógica fazia para as crianças dos lares temporários, a alegria de ver as mediadoras chegando, a participação sempre ativa nas leituras e a curiosidade e os questionamentos surgindo de maneira espontânea. Com isto, o meu interesse por esse objeto de pesquisa aumentou significativamente, e o quão fundamental seria essa prática de leitura no ambiente escolar. E aqui estou, estudando e pesquisando cada vez mais sobre o assunto, porque acredito na educação como transformadora na formação do indivíduo e como a leitura pode contribuir nesse campo, sendo realizada de maneira prazerosa e acolhedora, tornando o processo de aprendizagem mais leve e significativo.

1 LEITURA COMPARTILHADA NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando se trabalha com ensino de literatura, sobretudo no ensino fundamental, pode eventualmente haver uma certa confusão entre a formação do leitor e a formação do leitor literário. Embora não se possa falar em um sem o outro, a superposição que se faz entre eles muitas vezes termina, por questões pragmáticas do ensino da escrita e suas dificuldades, gerando o apagamento da especificidade do leitor literário (COSSON, 2020, p. 17). Pode parecer que ler literariamente é uma decorrência natural da aprendizagem de escrita, mas não é bem assim, Cosson (2020) considera que essa dinâmica precisa fazer parte do processo da escola como qualquer outra competência cultural considerada importante para a formação integral do ser humano. Por isso é importante trabalhar com métodos que possam agregar às idealizações que podem atuar distantes das práticas culturais, que destacam habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão (COSSON, 2020, p. 17), incluindo assim metodologias de trabalho que lidem com as especificidades da literatura. Para isso o trabalho pretende analisar as práticas de Leitura Compartilhada e Leitura Dialógica. No que diz respeito às especificidades da leitura literária, será usando o entendimento Prado Coelho (1976) como balizador do conceito:

No meu entender, tanto no liceu como nas Faculdades de Letras às disciplinas literárias compete uma função mais formativa que informativa, pensando-se, claro, numa formação integral do espírito; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a forma da leitura. Ler com inteligência e finura, ler criticamente – é uma arte difícil (PRADO COELHO, 1976, p. 58 *apud* COSSON, p. 14).

Para Prado Coelho (1976), esse é o objetivo das disciplinas literárias em qualquer grau de ensino. Indo ao encontro dessa percepção de Prado Coelho, este trabalho terá como objetivo geral compreender a Leitura Compartilhada e a Leitura Dialógica e tratar as limitações e potencialidades dessas práticas e sua implicação na formação da criança nos anos iniciais de escolarização, elucidando com os objetivos específicos de discorrer sobre métodos de leitura, abordar os estudos

sobre a Leitura Dialógica como função social e interativa na formação leitor literário e relacionar teoria e prática na leitura dialógica. Inclusive, o artigo do Rildo Cosson (2020) é usado como parte da referência bibliográfica nesse trabalho traz uma experiência do método da Leitura Compartilhada aplicada a professores do ensino básico que deram aula do início do fundamental aos últimos anos do ensino médio. A experiência aconteceu como parte de um evento maior, um Seminário com palestras, mesas-redondas e comunicações, na forma de uma oficina. O principal motivo para participação da oficina foi justamente a dificuldade enfrentada pelos profissionais para ensinar literatura.

A Leitura Compartilhada tem por definição um adulto lendo um livro para uma criança ou um pequeno grupo de crianças. A prática do método em sala de aula envolve o professor lendo histórias para uma criança ou grupo de crianças, muitas vezes relendo a história e dando à criança ou grupo de crianças a oportunidade de recontar a história (COSSON, 2020, p.17). Para Cosson (2020) esse recontar a história faria parte de um processo de círculos concêntricos que começou na leitura do professor e avançou progressivamente para o diálogo com os colegas. Nessa prática de recontar a história, pode-se perceber a partir dos pontos que mais chamaram a atenção da criança e perceber como se dá o processo de seleção de importância que permite a criatividade nessa prática de recontar. Seguindo adiante nesse processo de ampliação de círculos o ouvinte poderia dialogar com o contador de história, no caso o professor, que poderia ressaltar outros pontos da história, ampliando e enriquecendo a leitura literária acerca do texto escolhido para trabalhar nessa prática da Leitura Compartilhada. É perceptível como a teoria fundamenta bem a amplitude do processo de letramento ao aplicar a Leitura Compartilhada no processo de alfabetização, pois ela desenvolve não apenas a aprendizagem funcional da alfabetização, o método vai além complementando a formação do estudante e apurando o que Prado Coelho (1976) diria ser ler com inteligência e finura, estabelecendo os alicerces de uma leitura crítica. O professor pode atuar como um mediador, sustentando as atividades a serem desenvolvidas autonomamente pelo aluno (COSSON, 2020, p.20). Pode ser uma opção interessante para avaliar qualitativamente a melhora do aluno manter um registro das diversas atividades realizadas em, possibilitando a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.

Esse tipo de prática de leitura tem o intuito de dar um passo adiante no método tradicional que limita o aluno no processo de construção de sons a partir das sílabas decodificadas em um meio físico ou digital. Claro que é importante se ater também a esse processo, pois formar um leitor é um dos principais meios para preparar o aluno a lidar com os mais variados conteúdos escolares. Mas fechar a construção do leitor apenas em uma perspectiva funcional não leva em conta o respeito às individualidades e potencialidades das crianças, que poderiam ser exploradas de forma mais abrangente aplicando práticas de Leitura Compartilhada.

Apesar de ainda serem crianças nos primeiros anos do fundamental, os alunos já carregam consigo especificidades próprias que os tornam únicos, fazendo com que já tenham capacidade de atividade na interação com o ambiente. Marisa Lajolo em “Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo” (2006), trabalha como o processo da leitura é uma dinâmica ativa e não passiva, vide:

Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. (LAJOLO, 2006, p. 7).

A autora trata a leitura como uma via de mão dupla, momento em que o processo não se encerra no ato do professor desenvolver no aluno a habilidade funcional de leitura, é um processo de retroalimentação. Lajolo (2006) tem uma perspectiva sobre a leitura como processo dinâmico, da qual, todos envolvidos são ativos, não haveria ponto passivo, fazendo da leitura uma prática como fonte de prazer e sabedoria que não findaria na escola. Esse processo descrito por Lajolo só pode ser cumprido se o processo de letramento for levado além da leitura como simples processo funcional para lidar com demandas do cotidiano, que pode acabar se tornando a prática maçante para a criança. É preciso usar métodos como a Leitura Compartilhada que tenham o condão de desenvolver na leitura uma fonte de prazer e sabedoria.

Para que se possa ampliar a percepção no trato do processo de letramento e aplicar a contação de história junto ao trabalho da literatura, é necessário que se amplie a noção do que é o aluno nos primeiros anos de escola no processo de

contação de história. Uma criança traz consigo um capital cultural¹ único, mesmo que seja pouco desenvolvida ainda, toda criança já tem um conjunto de valores individuais que os tornam únicos dentro de uma sala de aula. Dado que nem todo campo familiar possui condições financeiras ou propriedades linguísticas para fornecer um pleno domínio da compreensão da leitura, cabe justamente à escola desenvolver essas propriedades nas crianças. O desenvolvimento dessas propriedades linguísticas não precisa ser a imposição de uma perspectiva única com a literatura, baseado em uma ideia de hierarquização, no qual cada aluno esteja em um degrau subindo em uma espécie de escada metafórica até atingir o topo, podendo avançar ou regredir nesses degraus quando submetidos a processos avaliativos. Respeitar as individualidades é sobretudo respeitar o tipo de relação a ser desenvolvida com a literatura, ajudar o aluno a desenvolver sua potencialidade usando metodologias de prática de leitura é um processo importante, mas mais importante ainda é se atentar para que futuramente não seja frustrado por não atender ao arbitrário cultural dominante².

Para que se tenha uma compreensão abrangente sobre as práticas de leitura no contexto escolar e a quais finalidades ela poderia aderir, é necessário analisar legislações referentes à educação que tratam dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas legislações são constituídas pelos documentos normativos e federais para a educação no Brasil. Neste trabalho, serão analisados:

- Base Nacional Comum Curricular (2018) voltado para o ensino da língua portuguesa;
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no que se refere às sugestões e orientações das práticas de leitura.

¹ Para fins apenas de conceituação, entende-se a noção de capital cultural como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar. Fonte: Bourdieu, Pierre, "*Les trois états du capital culturel*", publicado originalmente in: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3.

² Para Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, o arbítrio cultural trata-se de uma construção social que atua na manutenção de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo, garantindo o status quo, pois promove uma cultura como sendo melhor e/ou verdadeira em detrimento da negação e inferiorização das demais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Essa legislação tem como propósito nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, contribuindo também com as propostas pedagógicas, de caráter obrigatório, devendo ser respeitada e seguida por todas as escolas públicas e privadas, contemplando todas as etapas de educação, sendo elas, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que são esperados no decorrer do desenvolvimento dos estudantes durante todo o período da escolaridade básica, sendo um modelo orientado de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com propósitos que contribuam com a educação brasileira para uma formação humana integral, de equidade e igualdade durante todo o processo escolar, com o intuito de contribuir para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2008).

O desenvolvimento do trabalho não tem a pretensão de se aprofundar neste referencial curricular, no entanto, será necessário pontuar algumas questões que norteiam o ensino de leitura no ambiente escolar e conseqüentemente a formação do aluno leitor. Em um primeiro momento, a BNCC estabelece competências no trato que se dá à educação aplicada aos alunos em sala de aula, tratando do pleno desenvolvimento das competências gerais que consolidam as áreas do âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento destinados aos alunos ao longo de sua formação e, no segundo momento, espera-se o desenvolvimento das competências específicas de cada componente curricular. De acordo com a BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

Para cada etapa de ensino, há áreas e campos de competências gerais e específicas que são esperadas que o aluno alcance ao longo de sua trajetória

escolar. Enquanto etapa, abordaremos aqui, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, dos quais, o desenvolvimento da leitura se apresenta com maior ênfase pelo processo de alfabetização e letramento. O trabalho seguirá com ênfase no debate do propósito da leitura através da área das linguagens, mais precisamente, pelo componente curricular da Língua Portuguesa.

Importante enfatizar que o processo de leitura não é excludente de outras áreas de ensino e muito menos dos demais componentes curriculares, o aprofundamento desse componente destina-se justamente por ser um dos principais no papel da alfabetização e letramento, quando aplicado aos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Os dois primeiros anos desse segmento são destinados ao primeiro contato com a alfabetização e o trabalho conjunto com o processo de letramento, tanto adquiridos anteriormente de um ambiente familiar, como adquiridos ao longo dos anos escolares. Em uma sociedade baseada em códigos e símbolos transcritos em meios físicos ou digitais para disseminação de arcabouços culturais, a leitura e a escrita são a principal base para que os estudantes se tornem aptos a compreenderem novas possibilidades de desenvolvimento e amadurecimento de suas habilidades individuais e de construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares. Fazendo com que estejam cada vez mais cientes de seus posicionamentos como cidadãos e adquirindo uma maior autonomia dentro da sociedade e protagonismo social dentro de suas histórias. O componente Língua Portuguesa se torna o principal meio de oferecer aos estudantes experiências que visam contribuir na ampliação do processo de letramento. A depender de como é trabalhado esse componente em sala de aula, ele pode possibilitar uma ação participativa, crítica e significativa nas diversas áreas de práticas sociais, sendo elas constituídas por eixos que contemplam as áreas da oralidade, leitura/escrita e dentre outros meios de linguagem. Esses são processos importantes na construção de sujeitos inseridos em sociedade, bem como, no processo de formação do leitor. Segundo a BNCC, espera-se que os estudantes sejam contemplados durante seu processo de formação através dos eixos da seguinte forma:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e

escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89).

É difícil não perceber que o trato da BNCC dá aos anos iniciais vai ao encontro da perspectiva de Marisa Lajolo (2006) tratado anteriormente, a BNCC enfatiza que o eixo da oralidade é desenvolvido a partir de interações e intercâmbios. Essas palavras não têm apenas um sentido genérico, elas servem a uma leitura de mundo, no qual a sala de aula proporciona uma interação baseada no processo de aprendizagem do aluno com o professor e do professor com o aluno. Estabelecendo o intercambio necessário para o aprofundamento da relação do aluno com a língua e do professor com o aluno na mediação desse processo.

De modo que, dentro dessa perspectiva da BNCC, o campo de práticas de linguagem, no primeiro momento, estabelece a leitura/escuta (compartilhada e autônoma) com o principal objetivo considerar o campo da vida cotidiana do estudante, para enfatizar a abordagem da questão pode-se usar Carlos Rodrigues Brandão (2017), no momento em que ele trata do método de Paulo Freire:

é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 2017, p. 9).

A compreensão que se dá a partir do trecho é que a leitura envolve atividades vivenciadas de maneiras cotidianas por parte do ouvinte de uma história, de modo que usar esse aparato vivencial das crianças em práticas de leitura acaba estimulando ainda mais a compreensão e os sentidos no contexto da contação de

história. Pois pode haver uma identificação com o âmbito familiar, com o escolar além da sala de aula e cultural que os cercam ao longo de suas vivências.

Para enfatizar como se daria esse processo de contação de história, poderiam se considerar o mais diversos gêneros textuais (textos, agendas, lista, bilhetes, avisos, cartas, cardápios, receitas e entre outros), que contemplem a maior quantidade possível de formas de comunicação que rodeiam os ouvintes das histórias, tornando-os ainda mais familiarizados com o processo de letramento e alfabetização dentro da realidade em que vivem, fazendo com que esse processo seja ainda mais tátil e compreensível.

Não findando apenas no entendimento de que a leitura se limita a decodificação de algarismos colocados em ordem racional em um arquivo de formato físico ou digital, mas abrangendo esse entendimento para outros formatos, facilitando o reconhecimento também em outros meios, como nos diversos campos artísticos literários (mito, lenda, fábulas, canções, contos, poemas, quadrinhos, charge/cartum e etc). Esses gêneros devem ser apresentados ao longo do trajeto escolar justamente para que o estudante se familiarize com a diversidade cultural e linguística, reconhecendo situações de leituras variadas, fruição e produção de textos literários e artísticos que permeiam a sociedade em que vivem.

Quando falamos de Leitura Compartilhada dentro dos documentos normativos para a Etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que engloba do 1º ao 5º ano, de maneira geral, o principal intuito é de preparar o estudante para a sociedade letrada em que vive. Com habilidades que promovam a modalidade de prática de leitura, sendo este o primeiro contato literário mais próximo do estudante, desenvolvendo um processo de formação do leitor literário.

Ainda dentro dos pressupostos da BNCC, baseado no entendimento de Marisa Lajolo (2006) sobre a literatura e com o método freiriano exposto por Brandão (2017), o mediador torna-se responsável por apresentar situações e diversos gêneros literários, com enredos próximos da realidade dos alunos, para que assim seja possível realizar o processo da leitura de maneira mais compreensível. No método do letramento tradicional baseado no funcionalismo há uma limitação do leque de possibilidades, vivências e opiniões variados. Cabe ao estudante o papel passivo de ouvir e tentar compreender as restritas possibilidades que não levam em

conta o seu campo individual baseado nas suas vivências e experiências, inibindo seu repertório para uma diversidade cultural e linguísticas, restringindo questionamentos sobre os mais diversos tipos de situações apresentadas.

Com o contraste dessas percepções confrontadas e maturadas, é possível organizar objetivos acerca dos métodos propostos de leitura, e com isso identificar as práticas mais indicadas que tenham a tendência de propiciar o desenvolvimento posterior de maneira autônoma, da qual, o aluno após observar os mais diversos meios de interpretação em um processo de contação de história, conseguirá agir de maneira livre para escolher aquilo que mais faz sentido para si, sem excluir como um todo as outras possibilidades, mas compreendendo que esse processo não se resume no certo ou errado de uma junção de sílabas, mas que há infinitas perspectivas. Desconstruindo a dinâmica de subir degraus em um caminho único preestabelecida, onde o mediador seria o impositor de uma visão de mundo maniqueísta baseada em uma dicotomia do certo e do errado e elevando esse processo para que o mediador sirva, na verdade, como colaborador na construção do caminho que o aluno traz consigo de acordo com suas experiências.

Ressaltando ainda o desenvolvimento da habilidade relacionado à formação do leitor literário e explicar o que é, já que é um dos recursos inseridos em sociedade mais utilizados para acompanhar notícias, informações e entretenimentos que nos cercam, sabendo distinguir esses elementos e agir de maneira ativa perante o que lhe é apresentado, colaborando posteriormente para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

O método de formação baseado no letramento tradicional prepara o aluno para uma compreensão letrada do ambiente em que vive e o insere numa atividade mecânica da escrita. A prática da leitura deve ser analisada de maneira mais complexa na formação leitora do aluno, para o além do aprendizado adquirido nos eixos e habilidades que desse estudante é esperado, com isto, surge a importância de complementar esse processo de letramento e alfabetização com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados e publicados em 1997 e desde então, têm como principal função nortear com referenciais para uma renovação e reelaboração de proposta curricular das escolas e demais

diretrizes curriculares. Seguem diretrizes separadas por disciplinas que foram selecionadas e elaboradas pelo governo federal, no entanto, não é obrigatória por lei, mas ainda assim, é um modelo de parâmetros que podem e devem ser utilizados nas contribuições curriculares, já que este documento tem uma visão mais ampla. Os PCNs buscam ainda subsidiar e orientar na elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, discussões pedagógicas próprias da escola, a produção de livros e escolha de outros materiais didáticos, bem como, a avaliação do sistema de educação. Ela é uma bússola que serve para orientar possibilidades de nortes que orientam todo o processo de ensino de aprendizagem.

No que diz respeito aos PCNs, este trabalho só irá tomar como referência a área de linguagens, que se destina ao ensino de leitura na escola. Tem como principal objetivo compreender como esse referencial curricular procura orientar o ensino de leitura e formação de leitores. Bem como preparar de maneira mais dinâmica e fluida esse processo no contexto curricular da escola. Esse modelo curricular não é muito diferente do que se espera atingir da BNCC, no entanto, é notório a ênfase social e autônoma da leitura e escrita como meio essencial na formação do indivíduo enquanto compreensão do mundo em que vive. Note como a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais trata do objetivo dele em relação ao professor:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (Brasil, 1997, p. 4).

Considera-se além da compreensão didática, reforçando assim o papel da educação na formação de um cidadão, que dentre outras habilidades deve ter o domínio dos mais diversos discursos e meios de comunicação. Isso corrobora para uma reflexão sobre diversas possibilidades dentro das linguagens orais e escritas, que constituem o processo da leitura.

Segundo os Parâmetros, para formar leitores é necessário que a instituição escolar disponibilize condições favoráveis para a prática de leitura. Disponibilizar de um ambiente de leitura com arsenais de livros e demais recursos, como a biblioteca, que se tenha momentos próprios destinados a leitura de maneira livre, da qual, o professor também leia, reforçando um modelo de leitor para a turma, para que

possam observar não só a entonação e ênfase das falas, mas também, a compreensão do contexto envolvido. O livre acesso aos livros e a escolha das leituras se tornam essenciais para uma aproximação mais honesta com as inúmeras possibilidades de leitura, tornando esse processo diversificado pelo o aluno.

Segundo os PCNs: “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.” (BRASIL, 1997, p. 43). Sendo assim, a prática de leitura não deve ser vista e analisada apenas como um método de aprendizado didático ou avaliativo, deve-se admitir uma compreensão ampla a partir das várias leituras, superando o mito da interpretação única, reforçando a construção da interpretação do leitor, não só pelo o que está escrito, mas do conhecimento que traz consigo para o texto.

Apesar do ambiente escolar ser propício para a formação de leitores, deve-se levar em consideração não só o ambiente e meios didáticos, mas sim, a forma como se dá o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Nesse ponto, o PCN desenvolve bem a necessidade de uma prática de leitura mais acolhedora para o aluno.

Quando se disponibiliza o ambiente, como as bibliotecas e o momento ideal para leitura, deve se levar em consideração os gostos e as escolhas dos alunos pela temática, para que não se torne uma prática maçante e desgastante ao longo do processo de alfabetização e letramento, respeitando o tempo e a individualidade de cada aluno para que, com a prática, se tenha a compreensão da leitura, desenvolvendo, assim, uma leitura autônoma.

Os PCN se aprofundam então, em sugestões para o trabalho com alunos na formação de leitores através da leitura diária e projetos de leitura, propondo uma forma compreensiva e leve na formação desse aluno (BRASIL, 1997).

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e
- pela escuta de alguém que lê. (BRASIL, 1997, p. 44)

Apresentando-o a uma ótima situação para contextualizar a necessidade de ler e avaliar todas as nuances que podem ser apresentadas nas tarefas de maneira mais fluidas através dos variados contextos apresentados.

Ainda de acordo com os PCN, a Leitura Compartilhada ou Colaborativa, é uma atividade em que o professor realiza a leitura de um texto com a classe. Durante esse momento situações-chaves para extrair questionamentos sobre pistas linguísticas que possam atribuir determinados sentidos durante a leitura. Pensada como um modelo de estratégia didática para o trabalho de formação de leitores com ressalvas de que os alunos envolvidos possam explicitar para os demais integrantes da roda de leitura quais procedimentos foram utilizados para utilizar tais inferências, antecipando determinados acontecimentos, fazendo diferenciação entre a realidade e ficção, interpretação de sentido figurado, e demais elementos discriminatórios, recursos persuasivos e várias outras táticas. São aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, fornecendo um ambiente propício para os enunciados e respostas, criando uma compreensão crítica que em boa parte depende desses procedimentos. Segundo os PCN:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1997, p. 47).

E é justamente pela pouca prática de leitura compartilhada no ambiente escolar que buscamos evidenciar a importância da prática, para o além de um método avaliativo de aquisição da prática de leitura. Com isso surge a necessidade de abordar as práticas de leituras dentro da leitura compartilhada, como um meio de aquisição não só de interpretação, mas para que o estudante possa perceber esse meio como uma prática compreensível da realidade através da ficção, utilizando esse método não como algo obrigatório sem vida, mas sim, como meio de reconhecer outras funções que a literatura pode oferecer até mesmo como uma questão terapêutica e reflexiva dentro desse processo.

2 PRÁTICAS DE LEITURAS

Para que se compreenda o processo de leitura compartilhada nas instituições escolares, é necessário analisar as práticas de leituras que nelas são possíveis de serem realizadas. Refletir como a leitura dialógica pode contribuir para o que os PCN entendem por desenvolver o conhecimento ajustado em si mesmo (BRASIL, 1997, p 5). Durante a prática de leitura, visa valorizar a formação do aluno leitor para o além dos campos avaliativos nos processos de letramento e alfabetização.

As práticas de leituras são métodos utilizados no contexto escolar como um meio mais próximo de apresentar aos estudantes contextos e situações de letramento e alfabetização, realiza-se na prática uma ação de ensino aprendizagem que envolva os estudantes na ação de leitura e compreensão dos contextos que ali estão disponibilizados, de acordo com a temática a ser trabalhada em sala de aula.

Para que seja possível fazer tal análise sobre as práticas de leituras, será necessário aprofundar sobre as principais abordagens que circulam esse meio, neste trabalho, serão observadas as principais práticas de leituras através da obra publicada na revista CELLreviews, que publica sínteses de pesquisas baseadas em práticas de estudo de alfabetização precoce. A prática em questão está no volume 1 da revista traz os autores Trivette³ e Dunst⁴, que em 2007 publicaram a síntese intitulada Eficácia Relativa de Leitura Dialógica, Interativa, e Intervenções de Leitura Compartilhada.

Trivette e Dunst (2007) são pesquisadores que atuam na área de educação infantil e apresentaram na sua síntese três métodos de leitura de histórias: Leitura Compartilhada, a Leitura Interativa e a Leitura Dialógica. Na síntese dos autores, a Leitura Compartilhada é um método de leitura realizada por um adulto para uma

³ Carol Trivette, PhD, atualmente professora da East Tennessee State University, foi pesquisadora do Orelana Hawks Puckett Institute por mais de 25 anos. A ênfase de sua pesquisa de intervenção é aumentar a competência e a confiança das famílias de crianças pequenas, que estão em risco ou têm deficiências de desenvolvimento.

⁴ Carl J. Dust é um pesquisador no Orelana Hawks Puckett Institute. Foi diretor do Family, Infant and Preschool Program, no qual atendeu famílias de crianças com deficiência desde o nascimento até os cinco anos de idade. Foi um dos principais pesquisadores do Centro de Treinamento em Desenvolvimento na Primeira Infância. Ele completou várias sínteses de pesquisa sobre práticas baseadas em evidências para trabalhar efetivamente com crianças pequenas com deficiências e suas famílias.

criança ou um grupo de crianças, sendo um momento propício para reler a história e abrir oportunidades para os participantes possam recontar a história ou, até mesmo, reforçar aquilo que entenderam de acordo com a leitura. A ideia se aproxima do conceito desenvolvido por Cosson (2020), abordado no início do trabalho, mas como foco diferente no tratamento dos conceitos. Trivette e Dunst não se aprofundam no plano conceitual por terem foco em fazer uma síntese mais voltada para o viés quantitativo, hierarquizando as práticas:

As três práticas diferem, em parte, de acordo com o envolvimento das crianças nas experiências de leitura, com a leitura dialógica exigindo o maior envolvimento e a leitura compartilhada do livro incluindo o mínimo ou mínimo envolvimento. Codificamos os estudos incluídos nas três sínteses de acordo com o grau de envolvimento da criança nas intervenções de leitura em um continuum de participação passiva a ativa para fins desta síntese secundária, onde esperávamos que uma participação infantil mais ativa estivesse relacionada a resultados de estudo mais positivos. (Trivette e Dunst, 2007, p. 2)

A análise do desempenho dos alunos nessa síntese desenvolvia por Trivette e Dunst se dá partir de tabelas e números, que não são tão relevantes aos objetivos dessa pesquisa, por isso não será necessário um maior aprofundamento no trabalho dos autores. No entanto em conceito usado por eles é didático para demonstrar como ocorre a metodologia da contação de história nos diferentes tipos de leitura.

Na perspectiva da síntese desenvolvida por Trivette e Dunst, a Leitura Interativa ficaria em um meio intermediário de envolvimento das crianças nas experiências de leitura. Sua prática envolve uma série de técnicas e recursos que podem ser usadas antes, durante e depois da leitura do livro, incentivando a criança a responder perguntas, fornecer explicações, apontar imagens ou palavras e tentar ler aquilo que conseguem identificar no texto, seja o livro ou um trecho em específico.

Por fim tem-se o que os autores consideram o que tem o maior grau de envolvimento da criança, A Leitura Dialógica. Uma conclusão interessante da síntese foi o entendimento de que “a maneira como se lê para as crianças parece ser mais importante do que a quantidade de leitura em termos de desenvolvimento de habilidades de leitura” (TRIVETTE e DUNST, 2007, p. 4). Mas voltando à conceituação do método, nesse caso eles entendem a Leitura Dialógica uma prática

de leitura que envolve cinco tipos de prompts para que seja possível obter respostas da criança a diferentes perguntas e situações diversas.

Essa técnica que envolvem ativamente as crianças no processo de leitura incluem perguntar Wh_____ perguntas sobre a história que está sendo lida, pedindo descrições ou explicações de imagens de livros, solicitando elaborações e expansões da linguagem infantil, pedindo a uma criança para completar ou preencher o final de uma frase, acrescentando ou expandindo a linguagem infantil e fornecendo a criança o apoio e assistência necessários para ser parte ativa do episódio de leitura do livro. (Trivette e Dunst, 2007, p. 4)

Como já dito, não haveria necessidade de hierarquizar métodos, pois todos tem seu valor. Percebe-se quando para Trivette e Dunst a Leitura Compartilhada teria um baixo valor de participação do Aluno e Cosson, por outro lado, mostra a riqueza do método em sala de aula ao fazer uso da prática com o grupo de professores no Seminário. O importante é destacar que tanto da síntese de Trivette e Dunst quando do Artigo do Cosson, que a aplicação de métodos de leitura em sala de aula obteve maior sucesso no desenvolvimento de uma participação mais ativa dos alunos. Pois como já citado anteriormente, esse envolvimento do aluno com a literatura pode influenciar de maneira positiva no amadurecimento de um pensamento crítico. Tentando tornar mais fácil o que Prado Coelho intitulou ser a difícil arte de ensinar a ler e despertar nos alunos a forma da leitura, ler com inteligência e finura, ler criticamente (PRADO COELHO, 1976, p. 58 apud COSSON, p. 14). Isso corrobora com o desenvolvimento de outras habilidades e potencialidades que existem na criança ao longo da vida.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURAS DE ACORDO COM AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS POR MIZUKAMI

O intuito deste capítulo é aprofundar sobre as práticas de leituras de acordo com as abordagens pedagógicas apresentadas pela obra de Mizukami (1986), com apoio do autor Silva (1999), a fim de investigar as principais implicações que ocorrem sobre cada prática. Os principais modelos de ensino-aprendizagem de leitura são divididos e analisados em cinco abordagens, sendo elas: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitiva e socialcultural.

3.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

Para Mizukami (1986), o ensino-aprendizagem tradicional não se fundamenta diretamente de forma implícita ou explícita em teorias empiricamente validadas, mas se realiza devido a uma prática educativa transmitida há anos. Nessa abordagem, de acordo com Mizukami, "o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades" (1986, p. 8). Isso ocorre porque o professor é visto como centro do ensino e o aluno receptor passivo até que adquire as informações necessárias para dar continuidade no processo de aprendizagem. Estabelecendo, assim, uma relação social na concepção vertical de ensino, sendo o professor visto como autoridade intelectual para os alunos.

Na concepção tradicional, "o homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo o ambiente". (MIZUKAMI, 1986, p, 9). Sendo o sujeito passivo, receptor de informações, sem história e sem voz. Dessa forma, o processo de ensino é visto como o produto da aprendizagem, que tende a ser assegurado através da reprodução dos conteúdos realizados pelos alunos. Sendo reforçado pelos métodos de avaliação, que visam à exatidão da reprodução dos conteúdos que foram administrados em sala de aula, sendo medidos pela exatidão do aluno pelas informações que consegue reproduzir.

Segundo Silva (1999), a leitura na concepção tradicional apresenta uma questão complexa, da qual, a leitura acaba sendo apresentada como decodificação

de mensagens. Gera-se, por esse modelo, uma comparação dos componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal de comunicação (emissor, mensagem/receptor ou destinatário). A problemática dessa questão está pautada justamente na passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Podendo ocorrer o desprezo dos docentes pelo repertório prévio e interesses dos estudantes. Corroborando assim, com a ideia de Mizukami na abordagem tradicional, no que se refere o homem na fase inicial ser considerado à uma tabula rasa:

Se tal comparação for levada ao extremo, poderá parecer que cabe a esse leitor-destinatário "receber" a mensagem sem muito empenho ou esforço ou, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc. (SILVA, 1999, p.13)

Seguindo essa perspectiva de leitura na abordagem tradicional, para SILVA (1999), a concepção de leitura é reduzida a ação de oralizar o texto pelo leitor, ou seja, ler é ler em voz alta, para que o aluno possa obedecer às regras de entonação das frases, capaz de apresentar boa postura expressiva, respeitando as pausas de pontuação apresentados no texto. O que acaba gerando uma falta de preparação para a compreensão das ideias referenciadas pelos textos apresentados.

3.2 ABORDAGEM COMPORTAMENTALISTA

Segundo Mizukami (1986), a abordagem comportamentalista ou behaviorista, segundo os instrumentalistas e os positivistas lógicos, se caracteriza principalmente pelo objeto do empirismo, considera-se o conhecimento como resultado direto da experiência. O conteúdo tem como intuito transmitir conhecimento via objetivos e habilidades que se destinam às competências de ensino. Nessa concepção de ensino traz novamente o aluno como sujeito passivo, destinado apenas a se adaptar com a realidade de mundo.

O ensino tem como função utilizar meios tecnológicos e científicos na prática pedagógica, utilizando de técnicas e de contextualização das temáticas abordadas em sala de aula, a fim de, medir os resultados esperados por metodologias e avaliações com base em análise experimental do comportamento.

O ensino é, pois, composto por padrões de comportamentos que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos de treinamentos são as categorias de

comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Habilidades são compreendidas como respostas emitidas, caracterizadas por formas e sequências específicas. (MIZUKAMI, 1986, p. 21)

Skinner é um dos maiores percussores sobre a abordagem comportamentalista. Segundo Mizukami (1986), para Skinner, a realidade é um fenômeno objetivo, pois o mundo já é construído, e o homem é o produto do meio. Logo, o meio pode ser manipulado enquanto o comportamento pode se alterar de acordo com as condições dos elementos ambientes.

Para Skinner, a sua teoria relacionada ao aprendizado se baseia na função de mudança de comportamento, uma vez que, a mudança de comportamento é resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que acontece no meio do indivíduo. Ocorre então, um padrão Estímulo-Resposta (R-S), da qual, o sujeito apresenta um comportamento para que posteriormente receba um estímulo, que é reforçado (recompensado) pela resposta de uma consequência, podendo ocorrer um reforço positivo para que fortaleça a resposta desejada ou um reforço negativo para que se evite uma consequência indesejada no processo de aprendizagem.

Desse modo, a prática de ensino no ponto de vista de Skinner, consiste em um meio de planejamento de contingência de reforço, podendo modular a aquisição do comportamento e da aprendizagem. Sempre que o aluno demonstrar um comportamento esperado será instalado e mantido as condicionantes e reforçadores arbitrários, mais conhecidos como reconhecimento do professor, tais como elogios, boas notas, prêmios, elevação de grau etc. E reforçadores remotos e generalizados, conhecidos como diploma, aprovação final de curso, monetária, prestígio de profissão e etc. (MIZUKAMI, 1986)

A prática de leitura no contexto da abordagem comportamentalista estimula o aluno através dos acertos e melhoras com reforçadores positivos, sejam eles arbitrários ou remotos e generalizados, baseado em modelos de respostas preestabelecidos pelo manual do professor e apesar de modular o comportamento não esperado com reforçadores negativos, há ainda implicações na confiança no processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Theodoro da Silva:

Despreza-se aqui quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos, mesmo porque uma

resposta protocolar, firmada pelo professor, é privilegiada no intuito de permitir correção e controle. (SILVA. 1999, p. 13).

Caracterize-se, assim, uma resposta universal sobre a leitura, com o objetivo único de que os alunos extraíam a ideia central do texto, sem que ocorra o desenvolvimento de outras percepções e ideias próprias, é ignorada a sua individualidade para que se alcance a resposta esperada. A prática de leitura nesse contexto é realçada pela repetição constante de como deve ocorrer uma leitura ideal em sala de aula e o objetivo geral que dela é esperada.

Pode ser que o hábito de leitura apresentado em sala de aula torna-se menos atrativo relacionado ao gosto pela leitura, já que não abre espaço para o aluno interagir de maneira livre sobre a temática da leitura proposta em sala, muitas vezes se torna uma leitura mecânica e, até mesmo, exaustiva, mesmo que o intuito seja atingir o gosto pela leitura através do reforço positivo não surte efeito, pois sem interação pessoal, não gera aproximação da leitura, apenas a automatização do ato de ler baseada em um objetivo único, ignorando a contribuição pessoal do aluno.

Essa abordagem também pode ter como condão a manutenção da sociedade, inibindo ou dificultando o processo de criação de novas respostas para problemas antigos, conseqüentemente o indivíduo acaba ficando condicionado a seguir a tradição, pois lhe foi negada a capacidade de liberdade de criação. Então além de dificultar a relação da criança com a literatura e assim falhar no intuito de introduzir a criança no hábito da leitura, também acarreta problemas em caso de sucesso pois reduz a capacidade da escola na formação de indivíduos inovadores e criativos.

3.3 ABORDAGEM HUMANISTA

A abordagem humanista tem como defensores Carl Rogers e Alexander Neil, essa abordagem tem como principal enfoque o sujeito, com ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo, propõem uma construção de orientação interna e o desenvolvimento que ocorre no processo de aprendizagem a partir de uma visão autêntica de si mesmo, que tende a ser orientada de maneira individual e grupal. O professor não transmite o conteúdo, mas orienta como facilitador da aprendizagem. (MIZUKAMI, 1986)

A teoria Rogeriana, considerada também como psicologia humanista, enfatiza as relações interpessoais entre professor-aluno, sem que haja um detentor ou autoridade de conhecimento. Para que contribua de maneira significativa no processo de construção e organização pessoal de acordo com a realidade do aluno,

o professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam. (MIZUKAMI, 1986, p. 38)

Para que ocorra o hábito de leitura de acordo com a abordagem humanista, fica a critério de cada professor desenvolver a técnica que melhor acolher a liberdade de interação e expressão de seus alunos. Constrói-se um repertório próprio e não decorrente de um currículo que lhe é imposto. O professor deve apresentar questões que envolvam a realidade do aluno para que ele possa ficar a par e co-relacionar com sua existência e com isso, realizar a criação de um clima favorável de aprendizagem. O aluno leitor tem livre escolha no que se refere a realizar a leitura, seja através de seus posicionamentos individuais, interesses e experiências que os rodeiam.

A teoria Rogeriana é bastante instigante no que diz respeito para a formação do leitor, que é possível de ser realizada por uma abordagem centrada no aluno, considerando suas perspectivas pessoais e de mundo. Desenvolve-se um hábito de leitura de acordo com a sua própria consciência, quando se tornam responsáveis por suas ações. No entanto, alguns críticos consideram essa abordagem utópica, pois, a formação de um leitor é centrada através das experiências individuais do leitor, sendo possível que a ampliação de mundo não seja explorada como deveria, situações como essa podem reduzir a ampliação, outros tipos de conhecimentos a partir de outros contextos e experiências que poderiam ser explorados.

3.4 ABORDAGEM COGNITIVISTA

Jean Piaget e Jerome Bruner são os principais defensores da abordagem cognitivista. É um modelo de abordagem considerada interacionista, sendo analisados o homem e o mundo conjuntamente e, através dessa junção, gera-se o

conhecimento, conhecido como o produto da interação entre eles. Para Piaget, o desenvolvimento do ser humano ocorre por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que atinjam estágios da inteligência por maior mobilidade e estabilidade. (MIZUKAMI, 1986)

Para Piaget, a aquisição de conhecimento acontece em duas fases, a fase exógena, quando ocorre a constatação, modelo de cópia e repetição, é uma abstração empírica que foca apenas na retirada de informação do objeto. E a fase endógena, quando ocorre de fato a compreensão das relações e das combinações que são possíveis de serem realizadas, sendo uma abstração reflexiva, da qual, ocorre uma reorganização mental através das atividades apresentadas. É possível que a aprendizagem adquirida pelo aluno fique apenas no campo exógeno, sem muitas reflexões sobre o processo de aprendizagem. Enquanto que, no campo endógeno, possa ocorrer uma abstração empírica ou reflexiva, para um estado final de equilíbrio, apesar de nunca ser alcançado por completo.

O professor, nesse contexto, deve propiciar um ambiente desafiador ao aluno, para que desperte interesse pelas resoluções de problemas, evitando fixação de respostas, mas sim, em propor desafios, orientando-os as margens de autocontrole e autonomia, auxiliam-se os alunos assumirem um papel de investigador, sendo um meio mais independente possível como indivíduos.

O ambiente no qual o aluno está inserido precisa ser desafiador, promovendo sempre desequilíbrios. A motivação é caracterizada por desequilíbrio, necessidade, carência, contradição, desorganização etc. Um ambiente de tal tipo será favorável à motivação intrínseca do aluno. (Mizukami, 1986, p. 80)

Nesse contexto, deve-se lembrar de que ler é um processo de interação, realizado entre o aluno e o texto, sendo o professor um mediador desse meio. “Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.” (SILVA, 1999, p. 16)

3.5 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

Um dos principais teóricos da abordagem sociocultural e igualmente umas das mais difundidas é a de Paulo Freire, com o principal intuito de trabalhar com

aspectos sócio-político-culturais. Nessa abordagem, entende-se que há a junção da perspectiva interacionista com ênfase no sujeito como elaborador e criador do sujeito. Deve-se enfatizar que o indivíduo está situado no tempo e no espaço, inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural-político, ou seja, em um contexto histórico. (MIZUKAMI, 1986)

O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. (Mizukami, 1986, p. 86)

A relação professor-aluno nessa concepção é horizontal, da qual, há uma troca mútua, o educador se torna educando e o educando se torna educador. O professor busca trazer conteúdos que visam ser analisados no contexto social e cultural, a fim de despertar a consciência para que percebam as contradições da sociedade e grupos que vivem. O diálogo se torna um meio de oportunidade e cooperação no processo de aprendizagem, na procura da solução em comum dos problemas, participando desse processo os alunos e professores.

Aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba qual é o significado verdadeiro de “falar a palavra” um ato humano que implica reflexão e ação. Deveriam ser considerados como um direito humano primordial e não o privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, decidindo, elegendo e, finalmente, participando do processo histórico da sociedade. (Freire, 1975d, p. 30 apud Mizukami, 1986, p. 98)

A leitura se torna palpável e compreensível através das experiências de mundo que o leitor traz consigo, sejam elas linguísticas, afetivas e principalmente, socioculturais. Por meio do diálogo é possível articular ideias, possibilitando assim, uma interação de mundo e na construção de significados com os contextos individuais do aluno. A leitura nessa abordagem é definida como sociointeracionista, uma atividade dialógica que visa ocorrer no meio social do sujeito.

4. LEITURA DIALÓGICA COMO FUNÇÃO SOCIAL NOS ANOS INICIAIS

O conceito de Leitura Dialógica tem origem nos estudos do autor Whitehurst *et al.* (1998); Whitehurst *et al.* (1999), da qual, apresenta-se através dos conceitos Prompts, Evaluate, Expand e Repeat (PEER); e Complete, Recall, Open-ended, Wh questions e Distancing (CROWD), conhecidos também como estratégias evocativas utilizadas durante uma leitura compartilhada, corroborando com o desenvolvimento do “letramento emergente”, que tem por definição fomentar habilidades, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento da leitura e escrita. (WHITEHURST e LONIGAN, 1998)

O estudo desenvolvido pelo autor Whitehurst *et al.* (1998), teve como intuito desenvolver uma intervenção de leitura que durou cerca de um mês com um grupo seletivo de 29 crianças com idades entre 21 e 35 meses de classe média. Com o objetivo de treinar os pais no processo de leitura para contribuir de maneira efetiva nas práticas de leitura de histórias, reforçando a interação e técnica específica com as crianças ressaltando efeitos positivos sobre o desenvolvimento da linguagem e compreensão textual. Foram divididos em dois grupos, um grupo experimental com intenção de treinamento realizado em duas sessões, da qual, foi ensinada a devida utilização de princípios da leitura dialógica, enquanto o grupo de controle ficou combinado de ler de maneira costumeira.

O resultado do estudo demonstrou uma maior desenvoltura e ganhos significativos do grupo experimental em relação ao grupo de controle. O estudo que foi desenvolvido em idade pré-escolar é tão importante, que dele, é possível extrair técnicas que contribuam nos dois primeiros anos do ensino fundamental, podendo ser adaptado até mesmo pelas séries que sucedem esse período escolar.

A Leitura Dialógica reforça a troca de interação entre o leitor e o ouvinte, da qual, o adulto auxilia a criança no processo de ser a contadora da história e ele o ouvinte, realizando assim, uma troca de papéis. Esse tipo de leitura contribui na formação leitora e social do aluno. Para que seja possível realizar a leitura dialógica, é

necessário fomentar a participação das crianças através de dois acrônimos fundamentais, conhecidos como PEER E CROWD, que são características desse tipo de leitura.

PEER:

A sequência PEER é uma técnica fundamental utilizada em uma curta interação entre a criança e o adulto durante a leitura compartilhada, o adulto por sua vez, utiliza-se dessa técnica para instigar a interação da criança com o livro.

- P = Prompts (estímulo): Esse estímulo destina-se a incentivar a interação da participação da criança durante a conversação sobre a leitura do livro;
- E = Evaluate (avaliação): Procura avaliar as intervenções das crianças em dada situação da leitura.
- E = Expand (Expansão): Propõe aumentar possíveis números de respostas das crianças sobre a leitura do livro.
- R = Repeat (Repetição): Repete-se a ação da expansão para reforçar a compreensão e interiorização da leitura.

CROWD:

Ainda dentro do contexto de prompt, é possível fomentar essa técnica com a metodologia CROWD, que visa auxiliar o professor ou o mediador de leitura a estimular a criança durante o progresso da leitura dialógica, através de cinco maneiras, conhecidas como CROWD pelas iniciais que cada uma representa:

- C = Complete (Completar): Visa o mediador de leitura iniciar uma frase ou trecho do livro com um espaço em branco de forma intencional, para que a criança possa completar de acordo com a resposta esperada durante a compreensão da leitura. Nessa técnica, é possível que a conclusão tirada forneça uma crítica para uma leitura posterior.
- R = Recall (Recordar): São perguntas de memórias/recordação de determinado trecho do livro, como personagens ou acontecimentos, para que ocorra uma fixação dos fatos. Assim, as crianças podem compreender o

enredo e descrever as sequências de eventos da melhor forma possível, pode-se usar essa técnica no final da leitura de um livro ou até mesmo no início, caso a história já tenha sido lida anteriormente pela criança.

- O = Open-ended (Perguntas Abertas): Um meio de encorajar a criança de participar da conversa sobre a leitura através de perguntas abertas relacionadas ao livro pelas suas próprias palavras.
- W = Wh questions (Questões fechadas): Necessária para se estabelecer percepções das imagens e contexto do livro. Geralmente são perguntas que se iniciam com Porquê? O quê? Como? Onde? Assim como nas perguntas abertas (open-ended) as questões fechadas (wh questions) visa focar em uma imagem ou trecho do livro para que a criança possa apontar para o objeto exemplificando o questionamento feito, atribuindo ainda um meio de inserção de um novo vocabulário através das perguntas e respostas.
- D = Distancing (Distanciamento): Para que seja possível a criança relacionar a percepção entre a história e acontecimentos da sua vida. As experiências fora livro ajudam as crianças a formar uma ponte entre os livros e o mundo real, um fator que pode contribuir na fluência verbal, habilidades de conversa e narrativas.

É possível ainda, relacionar três princípios que norteiam a leitura dialógica: (WHITEHURST e ZEVENBERGEN, 2003)

- (a) Encorajar a criança a participar da leitura;
- (b) Fornecer feedback às intervenções apresentadas;
- (c) Adaptar a leitura de acordo com as habilidades linguísticas e compreensão textual.

Vale ressaltar que praticamente todos os livros infantis são apropriados para a leitura dialógica. O melhor meio de reforçar uma leitura ativa nos anos iniciais é pelas escolhas de livros com ilustrações ricas e cheias de detalhes, com interesse genuíno pelos alunos, para que seja possível relacionar as imagens como objetos e contextos neles inserido, de maneira fluida de acordo com a realidade que o aluno vivencia.

Para Whitehurst e Lonigan (1998), há duas habilidades que constitui o letramento emergente, denominadas pelas habilidades *inside-out* (de dentro para fora) que consiste em consciência fonológica, conhecimento das letras pela leitura e a habilidade *outside-in* (de fora para dentro) essa está associada aos aspectos dos ambientes de alfabetização da criança, capaz de extrair significado através da leitura. Contribuindo assim, na compreensão leitora da criança. A seguir, será apresentada uma experiência de contação de histórias em lares temporários através da prática de leitura dialógica, para que se compreenda um pouco mais sobre suas potencialidades na compreensão leitora da criança, comportando assim, as teorias fomentas durante a pesquisa deste trabalho.

4.1 EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA.

O fator que motivou a leitura dialógica como escolha do tema deste trabalho final de curso foi a minha participação no Livros Abertos, um Projeto de Extensão Continuada oferecido na Universidade de Brasília, que se encontra no Instituto de Psicologia/IP, criado em 2011, pela professora de psicologia, Dra. Eileen Pfeiffer Flores. Eu tive a experiência de participar desse Projeto em 27 de março de 2019.

Conheci anteriormente em um semestre na disciplina de Aprendizagem I, através das professoras mestrandas Ana Paula e Raphaella Caldas, que apresentaram o Projeto de Extensão Livros Abertos, com o intuito de compartilhar histórias pela prática de leitura dialógica, a fim de promover o acesso aos livros e leitura de maneira dinâmica entre os participantes, sendo constituída tanto pela comunidade interna quanto externa da Universidade de Brasília.

Assim como o projeto idealiza, a Marisa Lojolo discorre sobre a prática de leitura, que não se limita aos estreitos círculos da escola, mas sim, a uma perspectiva de leitura como processo dinâmico por parte de todos os integrantes, tornando a prática de leitura como fonte de prazer e sabedoria constante.

Os estudos que abordam a Leitura Dialógica contribuem em boa parte com o intuito do projeto, que são referenciados pelos autores Whitehurst e Lonigan (1998).

Com o propósito de que o ouvinte seja participativo durante a prática de leitura, envolvendo assim, uma troca de papéis entre o mediador e o ouvinte.

O Projeto tem por objetivo compartilhar histórias e diálogo com crianças, jovens e adultos, por meio de rodas de leitura dialógica. Segundo as bases de orientação a respeito de como desenvolver essas leituras dialógicas, é necessário criar um ambiente propício, com espaços lúdicos de diálogos com a literatura infanto-juvenil, para que possa ocorrer, assim, uma experiência leitora e transformadora para todos os participantes desta ação.

As rodas de leitura dialógica são realizadas por mediadores de leitura, que podem ser estudantes de todos os cursos da UnB, profissionais da educação e outros membros da comunidade acadêmica ou não. As experiências e conhecimentos gerados sobre esse projeto de leitura são compartilhados em eventos acadêmicos, minicursos, rodas de leitura na cidade, nas escolas e instituições parceiras em que o projeto atua. A divulgação das experiências de leituras e objetivo do projeto se encontra também nas plataformas digitais, que é possível conhecer um pouco mais sobre.

4.1.1 ESTRUTURA DO PROJETO LIVROS ABERTOS

O Projeto tem a própria plataforma digital, que divulga o Blog e a Revista Livros Abertos, que serão abordadas cada uma com a sua especificidade no decorrer da leitura deste trabalho. Pensadas justamente por acreditar nas potencialidades da leitura dialógica, almeja-se alcançar profissionais de educação e educadores (independente de seu lugar de trabalho) que possam ter acesso a experiências e dicas de leitura, para que possam ser adaptadas da melhor forma possível dentro dos objetivos que visam alcançar, seja em ambientes escolares, lares, bibliotecas ou hospitais.

O blog Livros Abertos, Aqui Todos Contam⁵, tem como objetivo tornar acessível o método de leitura dialógica e os livros infanto-juvenis utilizados no decorrer do projeto mais acessível ao público em geral.

O blog é composto por três tipos de publicação: Diário do Contador, O Acervo Indica e Dica de leitura. O Diário do Contador é destinado a um momento de relato dos mediadores, com o propósito de compartilhar suas experiências de contação de histórias. Utilizam-se exemplos das leituras dialógicas, propondo uma troca de experiências com os mediadores e iniciantes de contação de histórias, fornecendo troca de novas ideias, dicas de mediação e obras literárias.

O Acervo Indica faz referência ao acervo físico, que se localiza em uma das salas do Instituto de Psicologia, que ultrapassa 1.000 exemplares de livros de todos os gêneros, tamanho e modelos. Nesse acervo físico, algumas pessoas são designadas a abrir, cuidar, organizar e fechar o acervo diariamente, controlando ainda o acesso aos livros pelo empréstimo de livros. A equipe designada a cuidar do acervo também fica responsável por selecionar novas obras para divulgar e contribuir nas reuniões do projeto, dando visibilidade e promovendo uma maior diversidade de livros ao longo do ano.

Dica de Leitura é responsável pela publicação no site dos mediadores de suas experiências enquanto leitores, compartilhando êxitos e desafios nas contações de histórias, incluindo recomendações e comentários de obras que podem ser úteis para futuras leituras.

Há ainda uma aba de Produções Acadêmicas, voltada para dar visibilidade a pesquisas disponíveis para acesso ao público através de material informativo e técnico. E, no mais, palavras-chaves, em que o visitante do site pode ter acesso a diversas publicações ao longo dos vários anos do projeto, produções de mediadores, reflexões sobre a leitura dialógica, produções independentes e originais dos integrantes do projeto. Conhecido também como um diário de bordo ou prontuário, em que são registradas experiências e memórias, que podem vir a

⁵ SOBRE LITERATURA E RECOMEÇOS. Livros Abertos, Aqui Todos Contam, 2019. Disponível em: <<http://livrosabertosaquitodoscontam.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07/11/2021.

contribuir como um modelo de leitura ou recurso aos futuros mediadores, compartilhando conquistas, inseguranças e afetos.

Há também disponível uma Revista Digital⁶ chamada Revista Livros Abertos, dicas para a mediação de leitura, que tem como proposta ser mais específica do que o blog, focando nas possíveis intervenções e conversas que podem ser extraídas através da leitura de um livro pelos mediadores. Propondo uma maneira mais flexível na compreensão de uma leitura, ao contrário dos modelos de cartilhas que restringem muitas vezes essa interação flexível.

As matérias da revista são compostas por algumas seções específicas, sendo elas:

- Sinopse: inicia-se a matéria pela breve sinopse do livro escolhido, contextualizando seu objetivo de leitura. São desenvolvidas ainda descrições de estilo de narrativa e das ilustrações, como também, a atmosfera afetiva da obra e possíveis impressões gerais.
- Pontos de Conversa: nesta seção, explora-se os possíveis meios de conversas sobre o que um livro pode despertar, amplia-se o foco na leitura, possibilitando fatos e histórias pessoais que podem se encaixar durante a leitura.
- Dicas de Mediação: sintetiza-se nesta seção, um compartilhamento de experiências de leituras sobre o livro em questão, contribuindo com dicas e sugestões de intervenções para que seja possível realizar uma leitura dialógica de maneira mais direcionada, com sugestões de perguntas que podem ser feitas pelos mediadores para a fruição, compreensão da leitura e ampliação de sentidos pelos ouvintes. Utilizando técnicas na contação da narrativa, através de elementos como ilustrações ou número da página que será aplicada dicas pontuais.

⁶ REVISTA LIVROS ABERTOS. Dicas Para a Mediação de Leitura, 2019. Disponível em: <<http://www.revistalivrosabertos.org/>>. Acesso em: 07/11/2021.

O intuito da revista não é de padronizar um meio de contação, mas sim, de oferecer modelos e sugestões de intervenções e mediações, podendo ser facilmente adaptadas de acordo com o intuito do mediador e da interação dos ouvintes, possibilita-se assim, uma diversidade de diálogos diferentes. Mesmo que o livro seja o mesmo, as pessoas e o contexto são outros, trazendo sempre novos exemplos de contação. Com o decorrer da prática o mediador descobre a sua própria maneira de mediar, incentivando a criatividade, espontaneidade e autonomia de mediadores novos e experientes. Reconhecendo a profundidade e a riqueza das relações que podem surgir de uma leitura dialógica.

Exemplo de como são dadas as sugestões de atividades: cada livro carrega consigo a sua particularidade, seja pela ilustração, canção, dança e outros meios de interação que são possíveis de se serem encontrados a depender do modelo de leitura. Nesta seção, é possível encontrar sugestões de atividades que podem contribuir com ideias de estímulos artísticos, sensoriais, teatrais e afins. Contemplando uma leitura mais interativa proposta por alguns livros e consequentemente a leitura.

4.1.2 MINHA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO LIVROS

A minha participação no Projeto Livros Abertos aconteceu no primeiro semestre de 2019. A primeira reunião ocorreu no dia 27 de março, coordenada na época pela professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Gabriela Mietto. Os participantes da reunião eram os organizadores e mediadores mais experientes e alguns novos membros, como eu. Os encontros das reuniões aconteciam em uma das salas dos instituto de psicologia/IP, organizávamos o espaço sempre em círculo para que pudesse ocorrer as reuniões.

Foi passada uma breve explicação, realizado através de um slide, com o propósito de sua criação de compartilhar histórias pelas leituras, respaldado em estudos que defendem e relatam o benefício da leitura dialógica, como os autores Whitehurst *et al* (1988), com questões pontuais que guiam esse dinâmica de leitura, apresentada pelo os acrônimos desses autores, conhecidos como PEER e CROWD, que são técnicas evocativas para envolver a interação de dialogo entre o mediador e

o ouvinte, de maneira mais efetiva no processo de conversação e compreensão da leitura, relatando ainda, a trajetória do projeto com mediadores dos semestres anteriores nas instituições parceiras e em participação de eventos acadêmicos da Universidade.

Após essa breve apresentação, os participantes se apresentaram, e o mediador Victor, um dos mediadores mais experientes do Projeto, fez uma contação do livro: *Momo e o senhor do tempo*, do autor Michael Ende, o livro fala sobre o tempo e seus mistérios, a história de Momo é um convite para analisar o tempo, e em como ela e seus amigos podem lutar para libertar uma cidade dos temidos homens cinza.

Para ilustrar como são realizadas as contações e propiciar um diálogo sobre a leitura escolhida, conversamos e questionamos sobre as várias possibilidades que alguns trechos do livro carregavam na concepção do livro e em nossas vidas. O trecho era voltado para o “tempo” e para como ele era desperdiçado sem que percebêssemos e dialogamos por um longo momento, realizando uma reflexão cada um com suas perspectivas e vivências. Sem trabalhar com uma verdade única do livro ou nossa, mas sim, refletir sobre as inúmeras possibilidades que aquele trecho poderia proporcionar como interpretação.

Discutimos sobre o seguinte trecho do livro: “Porque nutrem sua existência de algo morto - respondeu Mestre Hora. - Como você sabe, o que mantém sua existência é o tempo de vida dos seres humanos. Mas esse tempo morre, literalmente, quando é arrancado de seu verdadeiro dono. Pois cada pessoa tem seu tempo. E esse tempo só permanece vivo enquanto é, de fato, dela”.

Cada participante trouxe uma perspectiva diferente sobre esse trecho:

Bianca: “Talvez ele estivesse se referindo ao tempo de vida das pessoas”.

Mariana: “Talvez fosse ao sentido de ter tempo quando você de fato o aproveita”.

Andressa: “Talvez quando ele diz que o tempo é arrancado dos verdadeiros donos, seja pela falta de tempo que temos, como uma rotina 24/7, jornadas longas

de trabalhos, não ter tempo de ficar com a família ou amigos. Então o tempo só é vivo quando aproveitamos ele”.

(...)

Em seguida, estabelecemos as reuniões semanais, que seriam realizadas todas as quintas-feiras das 12h às 14h, para relatar sobre as contações de história realizadas daquela semana, contribuindo com uma escuta acolhida sobre sucessos e desafios das práticas literárias, realizando sempre uma leitura e dinâmica entre os participantes ao final da reunião.

Definimos o local e a dupla de mediadores que iriam realizar a leitura em campo prático, essa leitura também era realizada uma vez na semana, foi determinado de acordo com o melhor dia e horário dos mediadores. Alguns já estavam estabelecidos, por realizarem a contação por mais tempo e outros foram constituídos, conforme o interesse do local ou público. Os locais definidos são instituições parceiras do Projeto, tais como: A Escola Classe 415 Norte, Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS), Hospital Universitário de Brasília (HUB), Lares Temporários e dentre outros.

Conheci então a Mariana, mestrande de psicologia, que tinha como intuito realizar as contações de histórias em lares temporários para crianças em estado de vulnerabilidade. Escolhemos duas instituições para praticarmos a leitura dialógica, alternávamos uma vez na semana em cada instituição, sempre na quinta-feira das 9h às 10h, para a realização da contação de história. Uma das Instituições era a Casa da Criança Batuira, localizada na Ceilândia-DF, e a outra era um Lar Temporário em Taguatinga-DF, que era administrado por uma cuidadora.

Cada instituição contava com um número variado de crianças, isso porque, podia ingressar ou sair do lar com certa frequência, já que dependia de alguns fatores judiciais para que aquilo ocorresse. Não tínhamos acesso a qualquer documentação ou histórico familiar das crianças e a recomendação era de que não tirássemos fotos durante a prática de leitura, preservando o sigilo do Estado, sem afetar também a privacidade dos participantes.

As crianças tinham idades que alternavam entre 1 e 16 anos, podendo sempre variar, mas a estimativa ficou em torno dessas idades. Além de o lar ser uma garantia de proteção à criança pelo Estado, elas também estudavam em turno parcial. Visitávamos em turno contrário da escola para que não prejudicasse na participação da leitura.

Várias contações foram significativas ao longo do semestre, alguns livros como: *Os Dez Amigos*, *As Boas Ações do Seu Simões*, *O Homem que Amava Caixas*, entre outros, foram a ponte de ligação entre as mediadoras e as crianças. No total foram realizados 12 leituras, levando em consideração feriados e eventuais imprevistos, em que não foi possível realizar a prática de leitura. No decorrer dos encontros, as crianças se demonstraram cada vez mais participativas, compreendendo o contexto da leitura com alusões de seus conhecimentos e vivências. O entusiasmo era nítido pelos pequenos, até mesmo pelos adolescentes, a cada nova ida ao abrigo.

Duas contações foram marcantes na minha construção de mediadora, ao ver que as crianças se sentiam à vontade para expor seus sentimentos e realidades de vida, relacionando-os com o livro. Isso tornou o meu papel de mediadora gratificante, por propiciar um momento de leitura mais acolhedora e sincera durante esse processo, e ver as crianças passando por um momento reflexivo sobre seus pensamentos e anseios serem trabalhados desde cedo, encontrando apoios, mas capaz de racionalizar. Essa experiência me fez sentir que realizei um trabalho completo durante aquele semestre.

Realizamos as contações de acordo com a teoria do autor Whitehurst et al (1988). Para que fosse possível realizar a leitura dialógica, foi necessário fomentar a participação das crianças através de dois acrônimos fundamentais, conhecidos como PEER e CROWD, que são características desse tipo de leitura. A sequência PEER é uma técnica fundamental utilizada em uma curta interação entre a criança e o adulto durante a leitura compartilhada, o adulto por sua vez, utiliza-se dessa técnica para instigar a interação da criança com o livro.

PEER = P(prompts): Estímulo de incentivo de interação da participação da criança com a leitura; E(Evaluate): Avaliação das intervenções das crianças durante

a leitura; E(Expand): Expansão Propõem aumentar possíveis números de respostas sobre a leitura; R(Repeat): Repetição de certa ação para que se tenha o reforço da compreensão da leitura.

Ainda dentro do contexto de prompt, é possível fomentar essa técnica com a metodologia CROWD, que visa auxiliar o professor ou o mediador de leitura a estimular a criança durante o progresso da leitura dialógica, através de cinco maneiras, conhecidas como CROWD pelas iniciais que cada uma representa. CROWD = Complete (Completar): Visa o mediador de leitura iniciar uma frase ou trecho do livro com um espaço em branco de forma intencional, para que a criança possa completar de acordo com a resposta esperada durante a compreensão da leitura; Recall (Recordar): São perguntas de memórias/recordação de determinado trecho do livro, como personagens ou acontecimentos, para que ocorra uma fixação dos fatos; Open-ended (Perguntas Abertas): Um meio de encorajar a criança de participar da conversação sobre a leitura através de perguntas abertas relacionadas ao livro pelas suas próprias palavras; Wh questions (Questões fechadas): Necessária para se estabelecer percepções das imagens e contexto do livro. Geralmente são perguntas que se iniciam com Porquê? O quê? Como? Onde?; Distancing (Distanciamento): Para que seja possível a criança relacionar a percepção entre a história e acontecimentos da sua vida.

4.1.3 LEITURA DO LIVRO CHAPEUZINHO AMARELO

Realizamos a contação do livro *Chapeuzinho Amarelo*, do autor Chico Buarque, na Casa da Criança Baítura, com crianças que tinham idade entre 1 a 7 anos. No primeiro momento, organizamos as crianças em meia lua, para que pudessem visualizar e participar da leitura de maneira mais efetiva. O melhor local nesse abrigo para realizar a contação foi à sala que tinha um espaço mais amplo. Apresentamos o livro primeiramente pela capa, realizando um levantamento de conhecimentos prévios das crianças, trazendo questionamentos sobre o que aquela história poderia tratar, quem estava na capa, que emoção ou expressão a personagem da capa poderia apresentar?

Após essa interação, começamos a contar a história de acordo com a narrativa melódica, utilizando da intensidade das rimas e ênfase da linguagem de medo que a Chapeuzinho apresentava ao longo da leitura. As crianças logo entravam no clima de medo e risadas, a ilustração e a narrativa contribuíram para que se sentissem envolvidas com a história.



Elas notaram o medo da chapeuzinho amarelo, identificando essa ação ao que ela deixa de fazer, bem como, a variação de cor da personagem cada vez que sentia receio de algo, ao perceberem pela ilustração e fala que o medo não era tão grande quanto apresentava ter no início, eles relaxaram um pouco na tensão que o livro foi construindo e começaram a caçoar do lobo que viraria um bolo.

Mediadora (1): “Vocês também teriam medo desse lobo?” (Questionamento destinado ao prompt (estímulo) para incentivar a participação da criança durante a conversação sobre a leitura do livro)

Lucas: - Ele parece ser muito assustador, olha o tamanho dos dentes dele!

Pedro: - Sim, ele tem um bocão!

Ana: - Se fosse eu, teria corrido pra bem longe dele.



Mediadora: (2) - E por que vocês acham que a Chapeuzinho Amarelo não correu de medo? (Evaluate (Avaliar) as intervenções das crianças sobre essa situação)

(Eles analisaram por um tempo essas ilustrações)

Ana: - Nessa imagem o lobo já não parece ser tão forte, é quase do tamanho da Chapeuzinho!

Pedro: - Verdade! Ele parece mais magro que a Chapeuzinho.

Lucas: - Eu já vi monstros mais assustadores e mais forte do que ele.



Mediadora (1): - Por que o lobo ficou tão furioso? (Expand (Expansão), propõem possíveis números de respostas das crianças sobre o livro)

Lucas: - Por que a Chapeuzinho não tinha mais medo dele.

Ana: - Ele na verdade é muito engraçado quando fica zangado, nem eu tenho medo dele! (risos)

Pedro: - Ele ficou muito nervoso só porque a Chapeuzinho não tá nem aí pra ele.

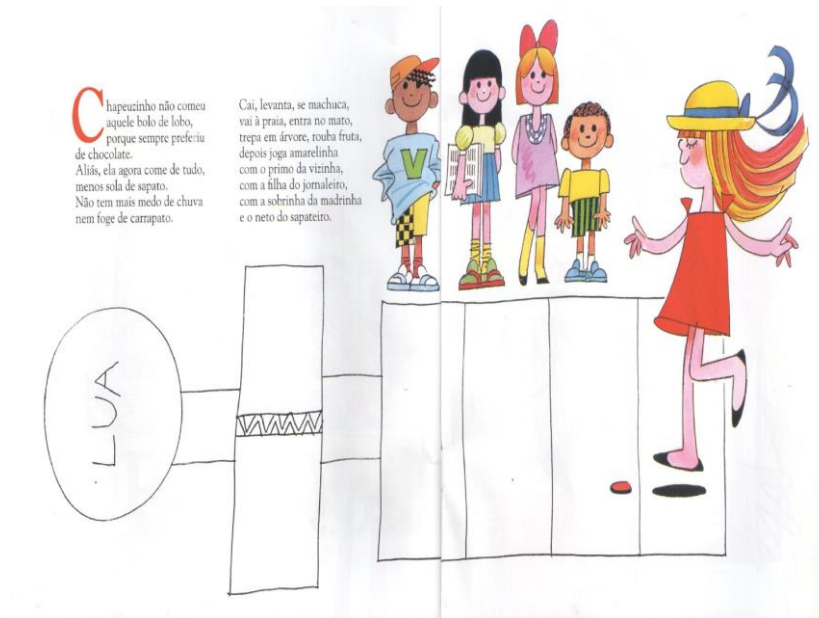


Mediadora (1): - E agora, quem está com medo? E por que?

Todos: - O lobo!

Ana: - Agora ele ficou com medo de ser comido por que virou um bolo.

Pedro: - Eca, eu não comeria esse bolo.



Mediadora (2): - E por que vocês acham que a chapeuzinho perdeu o medo de todas as outras coisas? (Repeat (repetição), repetimos a ação de expansão sobre o medo da situação para reforçar a compreensão e interiorização da leitura.)

Lucas: - Acho que ela percebeu que não tinha tanto problema brincar e se machucar, as vezes nem dói tanto e tem como melhorar depois. Olha o meu joelho tia, eu machuquei mais nem fiquei com medo de doer depois.

Ana: - Ela não tentava nada de medo, acho que só dá pra saber se tem medo quando você sente mesmo. Até hoje eu tenho medo de barata, quando vejo uma saio correndo.

Pedro: - Também, eu tinha muito medo de escuro, mas hoje nem ligo muito, acho que ela percebeu que não eram coisas tão assustadoras assim.

Aproveitando essa brecha, discutimos ainda durante a leitura, qual eram os medos que eles tinham assim como a chapeuzinho, muitos falaram que tinham medo de escuro, baratas e até mesmo do lobo da história. Discutimos ainda como

poderíamos superar esse medo e se seria possível realizar essa superação, assim como fez a chapeuzinho.

Ao final da discussão da leitura, organizamos um lanche com bolo que levamos, afinal, a leitura tinha tantos elementos de narrativa relacionado ao bolo, que foi a melhor maneira que encontramos para realizar o fechamento da leitura.

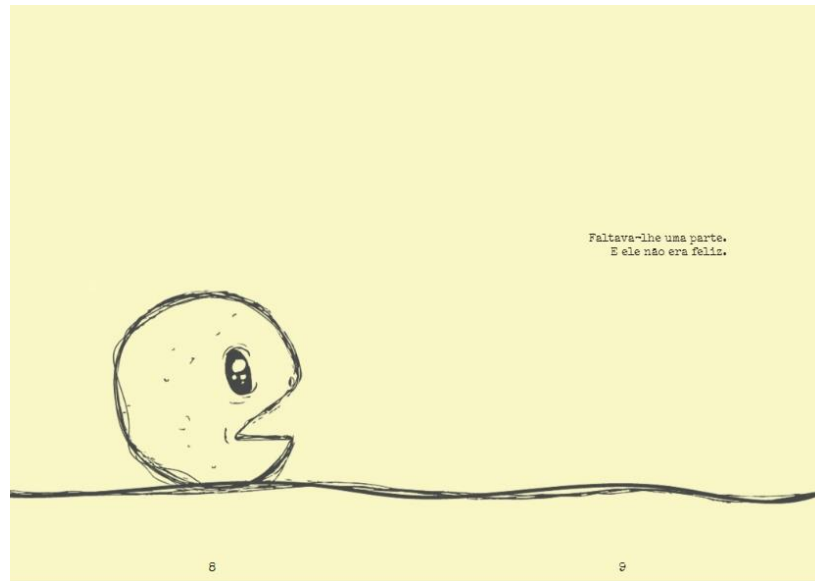
4.1.4 LEITURA DO LIVRO A PARTE QUE FALTA

Realizamos a contação do livro *A Parte que Falta* do autor Sheil Silverstein, no Lar Temporário de Taguatinga-DF. As crianças dessa instituição tinham de 4 a 16 anos de idade. Essa foi a última leitura que realizamos naquele semestre. Como de costume, realizamos uma roda em meia lua, a sala também era o melhor ambiente para que ocorresse a leitura pelo o espaço amplo e confortável.

Todos interagiram de maneira bastante significativa, exceto um adolescente que nunca quis participar, por considerar a prática de leitura infantil, principalmente pela quantidade de crianças que participavam, repetimos sua escola, sempre deixando aberta a participação, caso se sentisse confortável. Nesse dia, a Andreia, de 10 anos, e a Fernanda, de 14 anos, foram as mais incisivas durante a participação da leitura.

Como de costume, apresentamos primeiramente a capa do livro, apresentando a ilustração e nome da obra, instigando questionamentos sobre esses elementos. Alguns chutavam que ele era um círculo, mas não estava completo, por isso, a parte que falta do título poderia ser ele procurando algo para ficar completo, outros falaram que poderia ser algo que ele perdeu e procurava de volta.

Ao iniciar a leitura, todos participavam de maneira muito curiosa de saber o que círculo sentia falta, conforme a leitura prosseguia os encontros com outros seres também eram momento muitos reflexivos para as crianças. Elas percebiam quando ele se sentia feliz, inquieto e triste, e tentavam de acordo com as ilustrações encontrar meios de ajudar o círculo a perceber o que faltava nele.



Mediadora (1): - Por que vocês acham que ele não era feliz?
(Questionamento destinado ao prompt (estímulo) para incentivar a participação da criança durante a conversação sobre a leitura do livro)

Andreia: - Ele não gostava de ficar sozinho, por isso não era feliz.

Caio: - Talvez seja porque precisasse de amigos para brincar.



Mediadora (1): - E agora que ele encontrou, vocês acham que ele ficou feliz?
(Evaluate (avaliar): as intervenções das crianças sobre essa situação)

Caio: - Sim! Dá pra ver no rosto dele a alegria de ter encontrado a parte que encaixa.

Andreia: - Ele não está mais sozinho, agora ele ganhou um companhia para passar os dias, podem fazer várias coisas juntos!

Yasmin: - E agora ele pode rolar mais rápido.



Mediadora (2): - E por que agora ele não parece mais tão feliz? (Repeat (repetição): repetimos a ação de expansão sobre a falta/solidão da situação para reforçar a compreensão e interiorização da leitura.)

Fernanda: - Ele deixou de fazer coisas que gostava antes, isso o deixou triste de novo.

Andreia – Ele não podia mais conversar com a minhoca, e ele sentia falta de conversar com ela.

Caio: - Ele não podia cantar e adorava cantar.

Mediadora (1): - O que falta em vocês para se sentirem felizes ou completos? (Repeat (repetição): repetimos a ação de expansão sobre o sentimento de falta da situação para reforçar a compreensão e interiorização da leitura.)

Andreia: - Sinto muita falta do meu pai, sinto muitas saudades mesmo, hoje ele não ligou, mas amanhã eu sei que ele vai ligar, quero muito ver ele de novo, ele é a parte que mais sinto saudades.

Fernanda: - Sinto falta dos meus pais, já tem alguns meses que não vejo eles, fico triste às vezes, mas eu sei que logo, logo, vou voltar pra casa. Gosto das pessoas daqui, mas prefiro a minha casa.

(...)

Em um primeiro momento, veio um receio se seria uma leitura ideal para aquele contexto, no entanto, não podemos negar a realidade das crianças e nem seus sentimentos. Sabendo ou não de sua vida familiar, é necessário que a criança se sinta acolhida e tenha voz para compartilhar seus anseios, com a leitura dialógica foi possível propor uma escuta sensível aos seus sentimentos, bem como, uma compreensão de mundo.

Com isso, finalizamos a contação, visualizando novos desfechos que a vida poderia proporcionar, com uma futura ligação ou reencontro das pessoas que sentimos saudades, incluindo o nosso retorno ou de novos mediadores no semestre seguinte, reforçando o conforto e conhecimento através da leitura. Deixando uma perspectiva bem prospera da vida, sabendo lidar com as emoções assim como livro apresentou no decorrer da leitura.

Em ambas as leituras, bem como as demais realizadas nos lares, houve orientação nas técnicas de prompts. A técnica se deu quando houve o estímulo (prompt) na interação dialógica com a leitura, para que as crianças se sentissem confortáveis em participar, acolhendo todas as falas, precisando muitas vezes organizar os momentos de falas, para que todas fossem e se sentissem ouvidas. Avaliávamos (evaluate), as intervenções em boa parte de maneira satisfatória, expandindo (expand), sempre que possível, quando se notava uma boa oportunidade de sondar um pouco mais os demais elementos que contribuíram para uma boa compreensão e reflexão da temática do livro, e por fim, repetíamos (repeat), a ação de expansão quando necessário para que ficasse clara a interiorização sobre a temática.

Desse modo, o diálogo contínuo tornava a prática ainda mais leve, pois a contribuição era recíproca. Nessa minha experiência, pude observar o quão bem a prática da leitura dialógica fazia para as crianças dos lares temporários, a alegria de ver as mediadoras chegando, a participação sempre ativa nas leituras e a

curiosidade e os questionamentos surgindo de maneira espontânea. Através dessa experiência de leitura enquanto perspectiva profissional, sinto-me mais instigada a exercer a profissão de pedagoga e as possíveis nuances dessa área que possam contribuir na minha formação enquanto sujeito e profissional.

Com isso, o meu interesse por esse objeto de pesquisa aumentou significativamente, e o quão fundamental seria essa prática de leitura no ambiente escolar. Desse modo, reforço que acredito na educação como transformadora na formação do indivíduo e como a leitura pode contribuir nesse campo, sendo realizada de maneira prazerosa e acolhedora, tornando o processo de aprendizagem mais leve e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após trabalhar o desenvolvimento dos métodos de contação de história, percebe-se como essa prática pode agregar no processo de letramento tradicional. A questão não é tratar o letramento funcional voltando para o pragmatismo como errada, mas talvez abrir seu leque para novas possibilidades ao lançar mão das práticas de leitura na contação de história.

O trabalho teve por objetivo geral realizar um estudo bibliográfico sobre a Leitura Compartilhada e a Leitura Dialógica para tratar as potencialidades dessas práticas e suas implicações na formação da criança nos anos iniciais de escolarização. Para tal intento, foram definidos como objetivos específicos de discorrer sobre métodos de leitura, abordar os estudos sobre a Leitura Dialógica como função social e interativa na formação leitor literário e relacionar teoria e prática na leitura dialógica.

A breve passagem sobre as Abordagens Pedagógicas se deu para fazer a relação de como se dão as Práticas de Leituras de acordo com a Abordagem Pedagógica presente, a conclusão dentre as mais tradicionais e engessadas e as mais revolucionárias e utópicas ficou na nuance de que se tem por mais efetiva na exploração das potencialidades de uma prática de leitura voltada para a Abordagem Sociocultural, por dar maior e mais abrangência nos envolvidos no processo. Respeitando o papel do professor como mediador e usando sua experiência para colaborar com o desenvolvimento do aluno respeitando o que ele tem como experiência. Fazendo uso do Capital Cultural da criança não como meio de beneficiar uns em detrimento dos outros, mas pelo contrário, valorizando cada um e assim dando mais equidade à sala de aula, permitindo que cada educando desenvolva suas potencialidades junto à literatura da melhor maneira possível dentre as práticas de leituras disponíveis. Corroborando assim, com as políticas públicas que norteiam a educação, mas incisivamente no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolarização.

Este trabalho destina-se ainda, a uma possível contribuição na prática de leitura aos atuais e futuros professores da educação básica, para que se possa auxiliar nas melhores escolhas de práticas e técnicas de leitura, para que se alcance o objetivo de formação do aluno leitor literário de maneira mais próxima com a realidade do

aluno. Desse modo, a compreensão de mundo é capaz de se tornar fluida para o educando, tornando o processo de ensino aprendizagem mais efetivo e participativo pelo mesmo.

A Leitura Dialógica consiste da conversação entre o adulto e a criança sobre a leitura de um livro, de uma maneira fluida e igualitária, sendo uma técnica mais favorável ao interesse do aluno em uma prática literária do que a leitura tradicional, por exemplo. O momento de leitura através da prática dialógica propicia um momento leve e descontraído para que a criança possa sentir-se a vontade com a atividade de leitura proposta, respeitando sempre os limites de interação que a criança possa apresentar durante a leitura, sem impor mais solicitações que elas podem oferecer nesse momento, tornando a leitura mais leve e sempre que possível, um momento divertido e prazeroso no processo de aquisição de alfabetização e letramento, para, além disso, um momento reflexivo e social da criança com o seu meio.

Todas as técnicas apresentadas no decorrer desta prática, foram aplicadas nas práticas de leituras realizadas nos lares citados. A depender da ênfase que seria trabalhada de acordo com as idades e a desenvoltura que a criança adquiriria ao longo do projeto. As técnicas PEER e CROWD tendem a ser utilizadas em conjunto, para complementar da melhor maneira a compreensão da leitura. No entanto, quanto mais nova a criança mais interações recorrentes ao CROWD eram utilizadas para inseri-las na compreensão da leitura, quanto mais maturada a consciência da criança os PROMPTS se mostravam eficientes nos objetivos de compreensão e diálogo com a leitura. Desse modo, esta pesquisa se tornou muito significativa para a minha formação como pedagoga e mediadora, durante a prática de leitura dialógica foi possível obter uma participação mais ativa, relacionando a realidade de mundo das crianças com a compreensão da leitura.

Conclui-se, portanto, que tanto o objetivo geral como os objetivos específicos desta pesquisa foram concretizados com êxito, tendo em vista a pesquisa bibliográfica de acordo com os referenciais teóricos e os documentos normativos da educação, bem como, a apresentação das possíveis práticas de leitura. Desse modo, a prática de leitura dialógica se mostrou mais efetiva no que se refere uma

interação sociocultural da criança com a formação leitor literário, fomentando assim, uma participação mais ativa da criança com a literatura.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, Pierre, "*Les trois états du capital culturel*", publicado originalmente in: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. Coleção: primeiros passos. Editora: Brasiliense. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

COSSON, Rildo. Leitura Compartilhada: Uma prática de letramento literário. In: Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 33, jan-jun, p. 13-29, 2020.

LAJOLO, Marisa, 1944- Do mundo da leitura para a leitura do mundo / Marisa Lajolo -1.ed. - São Paulo : Ática, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, SP: E.p.u., 1986.

PRADO COELHO, J. Como ensinar literatura. In: PRADO COELHO, J. Ao contrário de Penélope. Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>.

TRIVETTE, Carol M.; DUNST, Carl J. Relative Effectiveness of Dialogic, Interactive, and Shared Reading Interventions. In: *Cellreviews*. Vol. 1. Nº. 2. 2007.

Whitehurst, G. J. Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi:10.1037/0012 1649.24.4.552

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared book Reading intervention for preschoolers. *Dialogic Reading*.

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15. doi:10.1016/S0193-3973(03)00021-2

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.