

ENTRE LER, IMAGINAR E RECONTAR: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA RELEITURA DE IMAGENS¹

Juliana Paula de Oliveira, UFLA
Pedagoga
ju.p.oliveira2010@gmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, UFLA
Doutorado em Educação
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo

Este texto, que contou com apoio da FAPEMIG, parte da necessidade de estudar a linguagem de crianças de 4 anos e o papel da professora como incentivadora do desenvolvimento da expressividade e compreensão leitora. Entendendo a importância da linguagem na formação do sujeito e em todas as suas relações sociais, este trabalho tem como finalidade compreender as formas de manifestação e expressão da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e os reflexos causados pela atividade do professor (contador) como mediador e modelo das criações infantis desenvolvendo, assim, o comportamento leitor infantil. Considerando a atividade de leitura, como processo de construção de significado, tem como objetivo apresentar formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e os reflexos causados pela atuação do professor como mediador e modelo no processo de criação imaginária. Para subsidiar a reflexão teórica nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky (2001, 2007, 2008), sobre o processo de formação e relação entre a linguagem e o pensamento, bem como na concepção e linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo. Para isso, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com crianças de 4 anos, em que observamos um diálogo realizado entre a professora e os alunos, partindo de uma situação de contação de histórias com livros ilustrados. Ao pensarmos na linguagem, verbal ou não-verbal, pensamos na forma como as pessoas se expressam e se relacionam com os outros, consigo mesma e com o mundo que as cercam. Desde os primeiros dias de vida, a criança está em contato com a linguagem, o que a coloca em interação com modos de relações sociais e culturais. Ao ingressar na educação infantil a criança que está em pleno processo de apropriação social e cultural, compreende também que a linguagem utilizada no ambiente escolar é uma forma de expressar-se, comunicar-se e relacionar-se. Entendendo a linguagem como ferramenta de comunicação e interação social, considerando que a comunicação está

¹Manifesta-se os agradecimentos à Agência de fomento FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa e pela possibilidade de participação no VII Encontro de Estudos de Linguagem e VI Encontro Internacional de Estudos da Linguagem.

presente no cotidiano familiar e em instituições de educação infantil, há a necessidade de compreender como a criança se referencia na expressão oral que está presente em suas relações.

Palavras-chave: Linguagem Infantil. Contação de histórias. Mediação leitora.

Between reading, imagining and re-telling: the construction of narratives from image re-readings.

Juliana Paula de Oliveira, UFLA
Pedagogue
Ju.p.oliveira2010@gmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart, UFLA
Ph.D student in Education
Isla.goulart@ded.ufla.br

Abstract

This text, which was supported by FAPEMIG, came from the need to study the language of 4-year-old children and the teacher role in encouraging the development of expressiveness and reading comprehension. Understanding the importance of language in individual formation and in all its social relations, this work has the aim to understand the children language manifestation and expressions forms from images re-reading activities in storytelling moments and the reflections caused by the teacher activity (story teller) as a mediator and as a model of children creations, developing thus, the childreader behavior. Considering the reading activity as a meaning-building process, it has the aim to present the children language manifestation forms from images re-reading activities in storytelling moments and the reflections caused by teacher activity as a mediator and as a model in the imaginary creation process. We support our theoretic reflections in the Vygotsky studies (2001, 2007 and 2008) about the formation process and the relation between language and thought, as well in the conception and language from Bakhtin (2006) as an enunciative and interactive process. For this, we present the results from a practical research made in 4-years-old children, where is observed a dialogue between the teacher and the students in a storytelling moment with illustrated books. When we thought about verbal and/or non-verbal language, we thought about how people express themselves and how are their relations with each other, with themselves and with the world. Since the firsts days of life, the children are in contact with language, which promotes interactions with the social and cultural relations. When starts in the official children education, the child, who is in social and cultural appropriation process, also understands that the language used in the school environment is a form of expressing, communicating and to relate whit others,

seeing language as a tool for social communication and interaction, considering that the communication is present in the family day-by-day and in children education institutions, there is the necessity to understand how the children based themselves in the oral expressions present in their relationships.

Key words: Children language. Storytelling. Reader mediation.

¹Expressacknowledgementto the foment agency FAPEMIG - Research Support Foundation of the State of Minas Gerais, for supporting the research and make possible the participation in the VII Meeting of Language Studies and in the VI International Meeting of Language Studies.

Introdução

Ao pensarmos na linguagem, verbal ou não-verbal, pensamos na forma como as pessoas se expressam e se relacionam com os outros, consigo mesma e com o mundo que as cercam. Deste os primeiros dias de vida, a criança está em contato com a linguagem, o que a coloca em interação com modos de relações sociais e culturais. Ao ingressar na educação infantil a criança que está em pleno processo de apropriação social e cultural, compreende também que a linguagem utilizada no ambiente escolar é uma forma de expressar-se, comunicar-se e relacionar-se.

Entendendo a linguagem como ferramenta de comunicação e interação social, considerando que a comunicação está presente no cotidiano familiar e em instituições de educação infantil, há a necessidade de compreender como a criança se referênci na expressão oral que está presente em suas relações.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) a linguagem constitui prioridade para o desenvolvimento do sujeito e apropriar-se de uma nova língua é também compreender a formação social e cultural de sua utilização, adquirir sentidos e significados. Ao analisar esta fase questiona-se: de que forma a criança articula os enunciados nas relações interpessoais, a partir de uma situação de releituras de imagens? De forma a linguagem infantil se configura para organização sequencial de ideias? Qual a relação entre as atividades de contação de histórias, no contexto escolar, e a linguagem como meio de interação e expressão social?

Considerando a atividade de leitura, como processo de construção de significado, este texto tem como objetivo apresentar formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e os reflexos causados pela atuação do professor (contador de histórias) como mediador e modelo no processo de criação imaginária.

Para subsidiar a reflexão teórica nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky (2001, 2007, 2008), sobre o processo de formação e relação entre a linguagem e o pensamento, bem como na concepção e linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo. Para isso, apresentaremos os resultados de uma pesquisa de campo, realizada com crianças de 4 anos, em que observamos um diálogo realizado entre a professora e os alunos, partindo de uma situação de contação de histórias com livros ilustrados, em que os alunos foram os autores da história a partir da leitura de imagens.

1. A linguagem infantil a partir da concepção de: Vygotsky e Bakhtin

Pensando na importância das palavras como forma de expressão da linguagem em diferentes formas de interações sociais, Vygotsky (1998, p.190) expõe que “[...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo”.

A linguagem mobiliza o processo de formação de estruturas psíquicas, algo que transcende a questão de organização e desenvolvimento do ato pensante, possibilitando ao sujeito o ato consciente, a noção de si e do mundo que o cerca.

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. Piaget e outros demonstraram que, antes que o raciocínio ocorra como uma atividade interna, ele é elaborado, num grupo de crianças, como uma discussão que tem por objetivo provar o ponto de vista de cada uma. Essa discussão em grupo tem como aspecto característico o fato de cada criança começar a perceber e checar as bases de seus pensamentos. Tais observações fizeram com que Piaget concluísse que a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar pensamentos, um processo que é característico do pensamento adulto. Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da

criança. Piaget demonstrou que a cooperação fornece a base para o desenvolvimento do julgamento moral pela criança. (Vygotsky, 1991, p. 60)

Vygotsky (2008, p.2) ressalta que para compreender o significado e criar sentido é necessário compreender que o pensamento e a linguagem estão intimamente ligados, assim “[...] uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”.

Sabendo da intimidade da relação do pensamento e linguagem, entende-se também que para compreender a fala do outro não é suficiente apenas escutar ou ouvir, é necessário que haja compreensão do pensamento que exerce uma ação sobre aquela fala.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VYGOTSKY, 2008, p. 130).

Nesta perspectiva, Bakhtin (1986), ao descrever sobre a interação das relações, expõe que através delas existe uma reconstrução da compreensão da fala. O processo de compreensão do enunciado citado por Vygotsky (2008) se revela um alterador de significações a partir do momento que se passa a compreender a motivação do outro para a criação do enunciado, ocorre uma modificação no enunciado novo para que ocorra um diálogo. O que está em transformação, agrega o ser que está se transformando e, portanto, é transformada novamente, isto porque [...] uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. (BAKHTIN, 1986, p. 135).

Vygotsky (2008) entende que a palavra é a externalização do pensamento, uma possibilidade de comunicação. A criança internaliza mais facilmente do que externaliza, então é mais fácil ela absorver as palavras do outro do que expor seus pensamentos em forma de palavras, até porque nós não pensamos em forma fonética. Diante disso,

entende-se que há duas formas de a palavra existir, a interna que é o significado semântico e a externa que a forma fonética.

Quando em uma atividade de leitura de imagens integra-se a possibilidade de articulação da narrativa oral, de uma externalização sobre o que a criança internalizou, cria-se um espaço de expressão e a (re)organização do pensamento para ser exposto em forma fonética.

Se de acordo com Vygotsky (1991) a fala egocêntrica utilizado como instrumento de ação, pode também ser utilizada por instrumento de reflexão, (re)organização e expressão do pensamento, haja vista que a “[...] fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão”. (Vygotsky, 1991, p21)

A palavra é interação entre quem fala e quem ouve, sendo possível existir mais de um entendimento. A imagem é considerada uma forma de manifestação da linguagem. Repleta de significados, a imagem torna-se um modo de expressão em enunciados semióticos, cria uma relação dialógica e interativa entre quem desenhou e aquele que a lê, sendo possível a criação de diversos sentidos.

Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (Vygotsky, 1991, p.56)

A experiência dos adultos é ferramenta de aprendizado para as crianças, desenvolvendo habilidades diversas a partir de suas relações. Quando, na escola, a criança imita a postura e adota hábitos parecidos com os dos adultos aos quais se relaciona, ela está aprendendo, experimentando, assimilando e formando sua própria personalidade.

A criança que tem contato com o reconto desenvolve habilidades que envolvem o enunciado e a expressão da linguagem. Sendo assim, preparadas para organizar suas emoções e orientando seu pensamento para traduzi-lo em palavras que possam ser compreendidas e interpretadas.

2. Contação de histórias: da oralidade à leitura de imagens

As histórias oralizadas eram formas de compartilhar saberes, crenças, valores morais ou espirituais, como também formas de entretenimento e aproximação entre as pessoas. As histórias tramitavam entre o imaginário e realidade social por meio da oralidade. A escrita surge, posteriormente, como forma de fixar as palavras, de modo a preservar o contexto das histórias, acontecimentos, feitos históricos.

Segundo Manguel (2004, p.39), o livro deve ser entendido como um apoio para o pensamento, não se deve acreditar ou confiar totalmente, o comportamento da imaginação do leitor sugere interpretações diversas sendo capaz de designar sentidos diversos à mesma palavra.

O que Agostinho (na imaginação de Petrarca) sugere é uma nova maneira de ler: nem usando o livro como um apoio para o pensamento, nem confiando nele como se confiada na autoridade de um sábio, mas tomando dele uma ideia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias - produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor. (Manguel, 2004, p.39)

O processo de apreensão dos sentidos perpassa um movimento intenso de reflexão sobre o que se lê, sobre o que sabe, ou seja, sobre experiências já acumuladas para se produção um outro texto, segundo descreve Manguel (2004). Neste viés da produção textual, evidencia-se a importância de figuras (imagens, desenhos, retratos, fotos, ilustrações) para o processo de compreensão e de produção de sentidos Caso o texto escrito não seja compreensível para o leitor, as ilustrações proporcionam o mesmo movimento interpretativo da ação leitora, isto porque:

Como atividade significativa que é, a leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do indivíduo enquanto possuidor de uma história individual e singular. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece o

surgimento de inferências marcadas pela ativação de um contexto o qual alude a sua memória cognitiva.

[...]

É nessa perspectiva que se toma a leitura como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da intrincada relação entre leitor, texto e contexto. É preciso, pois, argumentar quanto à importância de se contemplarem essas três vertentes, quando da elaboração de uma classificação de inferências e de sua consideração para a explicação da atividade de leitura, vista aqui como polissêmica e não-linear. (Ferreira e Dias, 2004, p.447)

Ao apresentarmos a atividade de leitura na educação infantil, encontramos nos estudos Martins (2006), uma prerrogativa que auxilia compreender a leitura como um processo vasto e de possíveis interpretações, é pois para a autora a leitura ~~perceber que ela~~ não se restringe apenas ao ato de decifrar o código escrito, mas o ato de ler envolve criação, imaginação e uma relação de profunda intimidade com o texto (imagens, fotos, expressões, fala, etc.).

Se o conceito de Leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases para a vida [...] (Martins, 2006, p.24)

A leitura, em suas várias aplicações, acontece de várias maneiras variando o sentido que cada pessoa atribui a ela. Mesmo lendo novamente algo, esta leitura é carregada de novos significados e sentidos, pois buscamos relações externas e internas para não só interpretar, mas para criar novos sentidos relacionados à nossas novas experiências. O leitor muda ou transforma o texto verbal ou não-verbal quando lê, opera em relação contínua de ação e atuação com e sobre o material lido, visto que:

O significado não está embutido ou escrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora o texto carregue o sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. (Ferreira e Dias, 2004, p.440)

Quando percebemos a possibilidade de movimento do sentido da leitura sobre a produção oral, percebemos a importância de um processo para o desenvolvimento da criatividade na educação infantil, tornando-se base para a solidificação de todos os outros processos de compreensão e criação. Manguel (2004) explica que as imagens possibilitam a ação leitora que independe da compreensão do que o autor escreveu. As imagens no texto deixam de assumir apenas a função de ferramenta para facilitar o entendimento do texto, ou como uma espécie de tradução das palavras contidas no texto para configurar-se como um texto em imagem, que pode ser lido e interpretado pelo leitor.

O texto, verbal ou não-verbal, constitui-se em processo de produção de sentidos. Bakhtin (2006) afirma que quando se escreve, o texto está direcionado à imaginação do leitor por ela ter o papel de absorver o conteúdo do mesmo. A imaginação é capaz de criar, recriar, organizar e reorganizar os pensamentos contidos dentro do texto. Criando e ressignificando sentidos em uma releitura, o receptor é capaz de envolver-se com o objetivo do escritor sem deixar de acrescentar e modificar o texto de acordo com seus próprios sentimentos e intenções.

É também unicamente à imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação. (Bakhtin, 2006, p.179)

O que se observa na educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, e até com idades menores, que ainda não estão na fase de leitura do código escrito, ocorre um envolvimento com os livros ilustrados operando diretamente com uma leitura de imagens. A capacidade do professor, como contador e leitor ao apresentar ou ler histórias, determina o grau de atenção, de concentração e de encantamento das crianças pela narrativa.

Ao compor ou ler histórias, segundo Martins (2016, p.33), “[...] o educador na intermediação do objetivo lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o

intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro”.

Estudando sobre literatura infantil, professores e contadores de histórias tem a oportunidade de reconhecer a leitura como um ato mais amplo e significativo no processo de formação crítica do sujeito e o mundo que o cerca, do que apenas como um ato de decifração de códigos escritos ou de imagens. De modo que “[...] passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los”.

Pensando em como a atividade de leitura é colocada e entendida na educação infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que é necessário dar possibilidades para a criança criar e transformar significados, abrir espaços para sua imaginação para que se desenvolva a capacidade de ler, não somente o código escrito, mas ler além do que as palavras dizem. Ler e entender estão intimamente ligados à imaginação da criança. Isso porque a leitura ultrapassa a dimensão do-decifrar palavras. A ação leitora define-se como “[...] um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”. (BRASIL, 1998, p.133)

O documento ressalta que a atividade de leitura significa ir além do código escrito, denota que para aprender a ler é necessário que a criança desenvolva outras habilidades além das relacionadas a conhecer ou memorizar os signos gráficos dos números e letras. Diante disso, o documento entende que as diferentes habilidades que envolvem a leitura se desenvolverão quando for “[...] compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que ela está lendo. (BRASIL, 1998, p.140)

É neste sentido que a leitura de histórias ganha um espaço diferenciado na educação infantil, como “[...]um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode

estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence”. (BRASIL, 1998, p.132)

Relacionando o envolvimento das crianças com a literatura como uma forma de conhecer ou compreender assuntos, temas ou emblemas que não estão ao seu alcance físico e estimulando a imaginação, a leitura, inserindo a criança numa cultura letrada.

A criança entra no mundo da imaginação e brincando vai aprendendo a compreender a significação dos códigos escritos. Assim o ato de ler acontece naturalmente. A simples compreensão do significado das letras, vai levando a perceber a possibilidade de junção das sílabas e a partir disso a criança consegue perceber novas possibilidades.

Ao falar da multiplicidade de significação contida no momento da leitura, Abrahão (2011, p.6) destaca que “[...] os processos de significação não são estáveis, imutáveis. Aliás, entre a produção e a leitura, o texto entra no circuito que as suas condições histórico-sociais lhe imprimem e que provocam processos de significação nem sempre previsíveis, ainda que aceitáveis”.

O meio social letrado em que a criança vive e convive, muitas vezes, contribui para a assimilação e a compreensão dos códigos de escrita. Nota-se a importância de apresentar temas aos alunos que estão dentro da sua vivência.

Mesmo sem saber ler, a criança tem a possibilidade de se relacionar com a literatura de formas variadas, sendo necessária a mediação de alguém para estreitar esses laços de proximidade e intimidade, entendendo que o “[...] homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”. (Martins, 1986, p.81)

3. A linguagem das crianças em meio à releitura de imagens...

Para a realização deste estudo, selecionamos na biblioteca da escola alguns livros infantis que tivessem apenas imagens como narrativas. Dentre os livros imagens escolhidos fizemos a opção de trabalhar com a obra “Pato ali. Pato acolá”, de Mirna Forti e ilustrações de Claudia Ferreira, por apresentar uma história que nos pareceu em proximidade ao universo da criança e por compo-se de uma narrativa sequenciada. A narrativa em imagens conta a dificuldade da mamãe pata em sair com seus filhotes,

pois eles brigam, emburram e a desobedecem durante o passeio, causando muito desconforto para a mamãe pata, deixando-a muito nervosa. A mamãe só consegue colocar ordem na turma de patinhos no final da história.

A proposta foi apresentar uma história de um livro em imagens, que as crianças não conhecessem, e propor que elas recontassem a história. Participaram da atividade 18 alunos do período da educação infantil, com idade de 4 a 5 anos.

Para melhor desenvolvimento e compreensão da proposta, separamos as crianças em grupos de 4 alunos para recontarem a história. Dentro dos grupos, cada criança deveria contar a história de modo espontâneo e de acordo com a sua compreensão. Esta proposta de atividade provocou a sensação de insegurança em várias crianças, pois, por mais que tivessem experienciado a atividade de recontar em sala de aula as histórias que levavam para casa, tratava-se de uma história nova para eles.

Para este trabalho selecionamos alguns fragmentos da atividade de reconto de imagens, de modo a identificar focos demarcados na linguagem da criança de sua interação com a narrativa².



Imagem 1 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 4.

A imagem sugere uma cena da história em que os patinhos, muito bagunceiros, desatentos e desastrados, andam em fila distraídos, quando o primeiro tropeça os outros não percebem. Estava feita a confusão. Assim, ao folhear as páginas foi pedido às crianças que contassem a história e, timidamente, uma a uma, foram apresentando a narrativa com base na releitura da imagem:

A1 – O patinho voador jogou o boné no chão e a mamãe ficou brava.

² Para compor este texto não se utilizou o nome de alunos que participaram da atividade, mantendo o comprometimento com o Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Diante disso, cada aluno será identificado por letras, seguido de uma numeração, conforme a ordem do diálogo. Ex.: A1, A2, etc.

A2 – O irmão tirou o boné dele. Não, jogou pra longe e o patinho feio chorou.
A4 – O patinho caiu porque tinha uma pedra no caminho e ele tropeçou.
A11 – A pata aprendeu a voar muito bem.
A12 – A mamãe pata foi passear aí eles tavam fazendo bagunça...
aí o patinho perdeu o boné (risada).

Neste fragmento é possível perceber que a relação estabelecida a princípio com a história não parte de uma narrativa linear, a criança realiza uma leitura das imagens de acordo com as cenas que lhe chamam a atenção ou que ressaltam aos olhos ~~este~~ significado. A construção da narrativa parece tomar como base histórias já conhecidas pela criança, reportando-se ao personagem “patinho feio”, como a fala de A2 “O irmão tirou o boné dele. Não, jogou pra longe e o patinho feio chorou”.



Imagem 3 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 7

Ao serem estimulados a cotar a história, as crianças tiveram diferentes respostas, algumas foram mais espontâneas na descrição da narrativa, mas outras se sentiram desafiadas e manifestaram a recusa em contá-la:

A5 – Eu não sei ler a história do patinho feio.
Professora – Você consegue, você pode ver as imagens e me contar o que está acontecendo.
A5 – Mas eu não sei.
Professora – Sabe sim, você consegue.
A5 – Ela tá ficando muito ganzada.
Professora – Muito? Porque?
A5 – Eles tava brincando.
Professora – Brincando de que? Me conta?
A5 – Fazendo bagunça e ela ficou muito zangada

Podemos observar duas situações do reconto história apresentada “Pato aqui, pato acolá”, a primeira situação foi a relação com a história “O Patinho Feio”. O ato de ler propicia uma relação interna a conhecimentos e a leituras anteriores para a produção de sentidos, criança faz uma aproximação com outras histórias que já ouviu. Fazer uma ponte entre o novo e o que já é conhecido, é uma maneira de relacionar-se com o enunciado para apresentar seus pensamentos a um outro que se posiciona ouvinte da história. Assim, o receptor das imagens do ilustrador se tornam locutores destinando seus pensamentos a um ouvinte modificando os sentidos que partiram dos esboços do ilustrador. Bakhtin (2006, p.326) nos ensina que o “[...] enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele... Todo dado se transforma em criado”.

A segunda situação é a ação mediadora da professora como estímulo à criança na atividade de contação de história, Vygotsky entende que a fala é um dos signos mais importantes no processo de mediação. Utilizando desse signo como meio de mediação entre o livro e a criança, propus inicialmente à criança contar uma história. Porém, como a leitura está intimamente ligada à decodificação de um código escrito, houve a necessidade de motivação para que as crianças entendessem que a leitura pode ser feita sem que se saiba decodificar o código escrito das palavras.

A mediação, sendo interação, foi ocorrendo de acordo com a necessidade e com o desenvolvimento da contação de histórias. Propus para todos os alunos: Este livro é muito interessante, conte a história dele para mim, por favor. Depois da proposta inicial, para cada criança houve uma fala, de acordo com o que ela falava ou necessitava.

O adulto que é mais experiente que a criança, proporciona novo vocabulário, significados e novas maneiras de interagir com os objetos e com o outro, auxiliando assim na construção de sentido da criança.



Imagem 2 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 5

Nesta imagem observa-se que a mamãe pata por já conhecer o comportamento inadequado de seus filhotes mantém-se séria. As crianças, ao observarem a imagem, dizem (indicando as auréolas) que os patinhos não fazem nada de errado, mas a mamãe já começa a ficar nervosa. As crianças ao visualizarem esta cena na história observam as expressões faciais e se esforçam em entender a narrativa da história:

A6 – A mamãe está brava... (pausa)

Professora – Porque ela está brava?

A6 – Porque o pato virou.... (falou baixo e eu não compreendi)

Professora – Virou o quê?

A6 – Anjo né (falou um apelido da professora)

A contação de história é interrompida pela pausa da criança, frente ao silêncio instaurado, o que parece indicar uma necessidade de tempo para analisar a situação e pensar o que ocorre na cena que poderia ter deixado a mãe brava. Retomando o reconto da história ocorre com a provocação da pergunta feita à criança: “Porque ela está brava?”, feita pela professora. A pergunta incita a criança a buscar uma compreensão, mais direcionada, para a expressão de raiva da personagem “mamãe pata” e relacionar as auréolas e à imagem de anjos. Um adulto entenderia que os patinhos estão se fazendo de anjos, quando na verdade são bagunceiros, já uma criança pode entender que a mamãe está brava porque eles se tornaram anjos e foram morar longe dela, pois fica num plano figurativo da imagem, ou seja fixa-se na leitura da imagem vista por eles naquele momento.

A interação entre os indivíduos é um caminho para a formação e para o aprendizado da criança Vygotsky (1984, p.33) destaca que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”, trazendo a importância da mediação do professor para que haja um interesse e que se desenvolva uma relação íntima capaz de proporcionar a construção de um comportamento leitor, no caso dos livros. Um professor que se preocupe em desenvolver comportamentos que fortaleçam e favoreçam o aprendizado da criança é um mediador entre a criança e o objeto.



Imagem 5 – Livro “Pato ali. Pato acolá”, página 15

Na sequência da narrativa das imagens surge também um conflito, uma situação no desenvolvimento na trama em que os patinhos se perderam da mamãe, os personagens entram em desespero e choram bastante. As crianças fazem a leitura primeira do efeito para depois entender a causa:

A9 – Os patinhos ficaram tristes e choraram

Professora – porque?

A9 – Porque eles perderam a mãe.

A1 – A mamãe ficou brava e os patinhos choraram.

A6 – E depois todos patos foi pra casa e ai ela ficou brava com eles e ai todos chorando porque choveu.

A11 – Aqui eles perderam a mãe e choraram muito porque estava no caminho errado.

Por relacionarem este livro com a história do “O patinho feio” e, e também mesclaram cenas entre a história do conto com-as imagens que estavam no livro “Pato ali. Pato acolá”. Há uma relação da leitura de mundo, conforme destaca Paulo Freire (1981, p.), pois a “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele)”.

4. Conclusão

Neste texto assumimos como finalidade apresentar as possíveis formas de manifestação da linguagem da criança a partir de atividades de releitura de imagens em momentos de contação de histórias e refletir sobre os reflexos causados pela atuação do professor. Deste modo, nas situações observadas evidenciou-se como a criança expressa seu pensamento utilizando-se das palavras, como ela formula sua expressão linguística para se comunicar e como isso influencia na aprendizagem e na construção de sentido e significado.

As observações permitem apontar duas situações do reconto história que determinam o processo de formação das narrativas a partir da história: “Pato aqui, pato acolá”: a primeira refere-se à relação estabelecida com uma história já conhecida, como “O Patinho Feio”; a segunda corresponde ao processo de mediação da ação leitora.

Paulo Freire (1981, p.) entende que a criança aprendendo a ler o mundo se abre à imaginação e se transforma. Quando ela muda, o mundo muda através dela e ela se transforma novamente. A leitura em sua amplitude de compreensões é tão importante quando a leitura das palavras ou até mais. A leitura de mundo amplia a imaginação e a sensibilidade é aguçada e a criança sendo sensível, ela aprende que os significados vão muito além das sílabas e do que já está criado.

Quando Vygotsky (1984, p.33) diz que na interação entre uma pessoa e algo existe uma ponte, referencia-se no aprendizado e na experimentação do outro para formar as suas próprias. Sendo o professor, um mediador que cria um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno, há de se ter certeza que quando existe interesse e incentivo pela literatura como ferramenta de aprendizado, a criança percebe a amplitude de possibilidade ao se aventurar no mundo da imaginação e criação.

Pode-se destacar que a atividade de reconto possibilita o desenvolvimento oral com amplitude do vocabulário, imaginação mais aguçada, estruturação e ordenação do pensamento, entre outros. A imaginação é capaz de favorecer o desenvolvimento global da criança, interferindo diretamente na comunicação como necessidade de interação social e como necessidade da organização de seus pensamentos.

Entendemos as experiências de leitura de imagens na educação infantil tornam-se ações pedagógicas que favorecem o processo de compreensão leitora, pois permite à criança fazer relações entre o está sendo lido e aquilo que conhece, permite exercitar sua leitura de mundo.

5. Referências

- ABRAHÃO, V. B. A. A produção do sentido: leitura e escrita. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.5, n. 5, p.1-17, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3vol.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981. Disponível em <http://ead.unifreire.org/mod/forum/discuss.php?d=99&parent=1189> .Acesso em 10 de mar. 2017
- FORTI, Mirna. *Pato ali, pato acolá*. Editora Forti: Ilustradora Cláudia Ferreira. São Paulo: Editora Brasil, 1991.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. De mulheres histórias e danças: nas entrelinhas da arte e da educação. In. Era um vez uma história contada outra vez: educação, memória, imaginação e criação. Márcia Strazzacappa Hernandez (org.), Cristina Decico Lobarinhas ... [et al.]. Campinas, SP. Librum Editora, 2013.
- PANDINI, C.M.C. Ler é antes de tudo compreender...uma síntese de percepção e criação. **Revista Linhas**, Santa Catarina, vol.1, n.5, p.1-10, jan./ jun. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e palavra*. In: VYGOTSKI, Lev Semenavich, Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Cap. 7, p. 149 – 190.