UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

BÁRBHARA ELYZABETH SOUZA NASCIMENTO

EDUCAR PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA: as interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil

Recife
2021

BÁRBHARA ELYZABETH SOUZA NASCIMENTO

EDUCAR PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA: as interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profª. Drª. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.

Recife

2021

Catalogação na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB4/1743

N244e Nascimento, Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento.
Educar para o pensar nas rodas de leitura: as interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil. / Barbhara Elyzabeth Souza Nascimento. – Recife, 2021.
316 f.: il.

Orientadora: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Estímulo à Leitura. 2. Educação Infantil. 3. Iniciação à Leitura. 4. Desenvolvimento da leitura – Educação do leitor. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-081)

BÁRBHARA ELYZABETH SOUZA NASCIMENTO

EDUCAR PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA: as interações dialógicas entre crianças e professoras da Educação Infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 31/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof.ª Dr.ª Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof.ª Dr.ª Ester Calland de Sousa Rosa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Prof.ª Dr.ª Mônica Correia Baptista (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais

Às crianças que tive o prazer de conhecer ao longo deste percurso acadêmico. A cada sorriso sincero, aperto de mão, abraço apertado, brincadeiras, perguntas e comentários curiosos que resgatavam os encantos mais pueris da vida, com os pequenos tive a sensação de voltar no tempo, experenciar a infância, suspender os conceitos e olhar a pesquisa sem a luxúria automática dos resultados ou medo de errar. Simplesmente, desfrutei de um silêncio colorido, uma fé inquieta, edificada com a esperança de dias melhores para a ciência, a educação e a humanidade.

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido exigiu generosas doses de solitude, leituras e releituras dos livros, do mundo e de mim mesma. Contudo, a leitura da vida em sua plenitude, os frutos colhidos, as memórias construídas e os sentimentos que marcaram cada fase dessa odisseia acadêmica ganharam mais cores e formas com a presença significativa de pessoas especiais. Assim, aproveito este singelo espaço para externar gratidão.

À minha amada mãe, Sra. Marli, pelo incessante apoio, manifestado cotidianamente nos gestos e palavras de paz, amor, encorajamento e fé em Deus.

À professora, criançóloga e orientadora Drª Ana Carolina Perrusi, "Carol", por não economizar nos ensinamentos, pela leitura crítica, sincera e responsável das minhas produções, pelas tertúlias acadêmicas nos grupos de pesquisa e estudo em Educação Infantil, orientações individualizadas (incluindo finais de semana) e visitas às escolas parceiras para planejarmos e ministrarmos o curso de extensão itinerante. Enfim, pelo aconchego das minhas inquietações, apoio irrestrito à pesquisa, sensibilidade para compreender e respeitar meu tempo de reflexão, obstinação diante de algumas ideias e estilo acadêmico não linear.

Ao IFPE *Campus* Pesqueira pela concessão do afastamento para estudos doutorais. Agradecimento especial ao Departamento de Ensino e a toda a equipe da Assessoria Pedagógica. Eu jamais teria realizado uma produção de dados de quase três anos, em seis instituições diferentes, sem a dedicação exclusiva à pesquisa que me foi concedida.

À Secretaria Municipal de Educação do Recife, pela autorização e reconhecimento da relevância do estudo para a formação das professoras.

Às gestoras e coordenadoras pedagógicas, que, desde o princípio, demonstraram entusiasmo com a proposta da pesquisa, mobilizando as docentes e demais profissionais das escolas parceiras para participarem do curso de extensão, que se configurou na primeira etapa da pesquisa.

Às professoras-colaboradoras do estudo, por aceitarem e assumirem o desafio de refletir, repensar e ressignificar metodologias para ler/conversar com as crianças nas rodas. Agradeço a disponibilidade, generosidade, responsabilidade, amizade e, sobretudo, ética na condução dos trabalhos.

Aos docentes da banca examinadora: Ester Calland, Gislane Salles, Mônica Baptista e Alexsandro Silva, pela leitura criteriosa e valiosa da tese, compartilhando sabedoria e experiências que enobrecem ainda mais o presente estudo.

Aos professores Darcísio Muraro e Ellen Duthie, pelas discussões e aprendizagens oportunizadas nos cursos presenciais e virtuais de Filosofia para Crianças.

Aos professores da pós-graduação, especialmente, Ferdinand Rörh, Andrea Brito, Rosângela Tenório e Alexandre Simões que apresentaram livros, autores e perspectivas que eu jamais descobriria sozinha. Gratidão pela valiosa mediação das leituras em nossas tertúlias acadêmicas.

À professora Telma Leal, pelos ensinamentos compartilhados no saudoso e extinto Grupo de Argumentação (UFPE). A primeira escola de pesquisa a gente nunca esquece, e foi nesse espaço formativo onde eu fui, vorazmente, atraída pela concepção de pesquisa colaborativa.

Aos autores que li e reli. E àqueles que, inevitavelmente, necessito reencontrar em novas releituras, com a alma mais formada. Sem vocês, eu, simplesmente, não conseguiria seguir em frente. Quantas vezes caí e reergui-me sob a mediação de outras mentes experientes no assunto. Mais do que uma obrigação técnica, ler nesta trajetória foi como ser acalentada e, ao mesmo tempo, encorajada a pensar, repensar, reagir!

À Facepe, pela concessão da bolsa no período de estudos doutorais. Esse apoio foi fundamental para o investimento nas ações desta pesquisa colaborativa.

Quem começa vira uma criança. Olha pra tudo como se fosse a primeira vez e vê as coisas sem seus nomes e funções conhecidas [...] Uma criança está sempre a começar, mesmo quando já conhece algo e já manipulou continuamente. Na segunda, terceira e quarta vez é sempre como na primeira. A memória não funciona como um amortecedor, um ensinamento que inibe a novidade, mas, ao contrário, funciona como um depósito que supre o mundo com mais novidades. O que é lembrado não serve para diminuir o entusiasmo do encontro, mas para redobrá-lo. Assim, um começo é essa inauguração grandiosa, mesmo se pequena, em que cada instante tem beleza e particularidade [...] Essa criança que começa não deseja amadurecer, como se isso fosse uma condenação e uma responsabilidade. Não há responsabilidade no começo; é um prazer completo e maciço. O começo não quebra, não tem falhas, é um bloco de alegria. Mesmo que as coisas sejam feitas tateando-se, sem certeza, sem razão, ainda assim elas são cabais. Cada passo mínimo que se dê já é completo. Pode ser que haja choro e temor, mas será com intensidade. Uma intensidade que dificilmente se sentirá outra vez. É por isso que o começador criança não quer outra coisa senão o começo. (JAFFE, 2018).

RESUMO

Neste estudo, analisamos o trabalho de mediação docente nas rodas de leitura, explorando especificamente o exercício do pensar durante a conversa com crianças no segundo ciclo da Educação Infantil. De natureza qualitativo-colaborativa, os dados da pesquisa foram produzidos ao longo de uma trajetória reflexiva de dois anos. Assim, inicialmente, realizamos um curso de extensão itinerante, em seis instituições públicas de Educação Infantil, com o intuito de testar a força das perguntas da pesquisa, ajustar os objetivos específicos e conhecer e convidar professoras interessadas em colaborar com o estudo. Na sequência, videogravamos 23 sessões de rodas de leitura, conduzidas por três professoras-colaboradoras e seus grupos de crianças entre 4 e 6 anos. Durante esse período, foram oportunizadas às docentes experiências formativas, tais como: o conhecimento e exploração de diferentes livros tanto de literatura infantil quanto de programas de filosofia para crianças; textos sobre temas relativos à formação de leitores e mediação de leitura; observação dos vídeos com as rodas de leitura e conversa conduzidas ao longo da pesquisa; e trocas de ideias com a pesquisadora sobre as rodas conduzidas. Por fim, avaliamos a trajetória percorrida, compartilhando com as docentes-colaboradoras a análise parcial dos dados. Constatamos que as obras selecionadas pelas docentes para ler e conversar apresentavam boa qualidade gráfico-editorial e potencial para a formação de leitores críticos e criativos. A análise dos vídeos e transcrições das rodas revelou um certo padrão nas interações das professoras com as crianças durante as rodas. Tais "interações regulares" incluíram a *preocupação com a construção de sentidos durante a leitura dos textos*, *a tentativa de seguir as ideias dos pequenos e de construir combinados*, *a democratização da fala das crianças e o comprometimento com a formação do leitor ético*. Constatamos ainda, *pouco tempo concedido para a escuta dos pequenos*, bem como *a adoção de perguntas fechadas* durante a conversa, oferecendo-se às crianças duas alternativas de respostas. Em situações pontuais, observamos que as professoras incorporavam às suas interações nas rodas elementos mais refinados do ponto de vista dialógico. Assim, também identificamos certas "interações irregulares", a saber: *o encorajamento à formulação de perguntas por parte das crianças*, *a apresentação de exemplos que valorizavam as experiências de vida*, e *questionamentos que ajudavam os pequenos a reestruturarem suas ideias*, tentando dizer melhor o já dito, além de esforços no sentido de *conceder mais tempo de reflexão ao grupo.* A participação das crianças nas rodas de leitura evidenciou a sua familiaridade com a prática de ouvir histórias lidas por suas professoras, assumindo o papel de ouvintes-ativos. Contudo, a conversa na "roda para pensar", foi uma novidade incorporada, aos poucos, pelas crianças. Assim, gradualmente, o "diálogo numa perspectiva subjetiva" foi instigando as crianças a acionar suas experiências de vida para produzir conceitos, formular perguntas, revelar inquietações, expressar opiniões sobre os textos/temas dos livros, e dar exemplos para ilustrar pontos de vista. O diálogo aberto também acolheu os "silêncios" das crianças, em seus múltiplos sentidos. Concluímos que o exercício do pensar nas rodas protege o pensamento infantil, fortalecendo a criatividade, a criticidade e, sobretudo, a liberdade de expressão, com respeito às singularidades das crianças. O estudo revela, portanto, que a voz ativa dos pequenos na roda reivindica uma escuta adulta sensível, verdadeira e qualificada para acolher, e cultivar a curiosidade e expressão do pensamento dos pequenos, mantendo a vitalidade do diálogo no grupo. Assim, evidencia-se a complexidade do desafio das professoras na construção de cenários significativos, tais como as rodas de leitura e conversa, que valorizem o pensamento crítico e criativo das crianças.

Palavras-chave: Roda de leitura e conversa. Leitor crítico e criativo. Educação Infantil.

ABSTRACT

In this study we analyze the work of teaching mediation in the reading circles, specifically exploring the exercise of thinking during the conversation with children in the second cycle of Early Childhood Education. Qualitative-collaborative in nature, the research data was produced over a two-year reflective trajectory. Thus, initially, we conducted an itinerant extension course, in six public institutions of Early Childhood Education, in order to test the strength of the research questions, adjust the specific objectives and meet and invite teachers interested in collaborating with the study. In the sequence, we recorded 23 sessions of reading circles, conducted by three teacher-collaborators and their groups of children between 4 and 6 years old. During this period, teachers were offered meaniful experiences, such as: the knowledge and exploration of different books, both in children's literature and in philosophy programs for children; texts on topics related to reader´s formation and reading mediation; observation of the videos with the reading and conversation circles, conducted throughout the research; exchanges of ideas with the researcher during the intervals of the reading sessions. Finally, we evaluated the path followed, sharing with the teacher-collaborators the partial analysis of the data. We found that the books selected by the teachers to read and talk about, presented good graphic-editorial quality and potential for the formation of critical and creative readers. The analysis of the videos and transcripts of the reading sessions revealed a certain pattern in the interactions of the teachers with the children. Such "regular interactions" included the concern with the construction of meanings during the reading of the texts, the attempt to follow the ideas of the little ones and to build together, the democratization of children's speech and the commitment to the formation of the ethical reader. We also noticed that little time was allowed for listening to the little ones, as well as the adoption of closed questions during the conversation, offering the children two alternative answers. In specific situations, we observed that teachers incorporated more refined elements from a dialogical point of view into their interactions on the reading circles. Thus, we also identified certain "irregular interactions", namely: the encouragement of children to ask questions, the presentation of examples that valued life experiences, questions that helped the children to restructure their ideas, trying to say better what has already said, in addition to efforts to provide more time for reflection to the group. The children's participation in the reading circles evidenced their familiarity with the practice of listening to stories read by their teachers, assuming the role of active listeners. However, the conversation in the "circles to think", was a novelty, little by little, incorporated by the children. Thus, gradually, the "dialogue in a subjective perspective" encoureged the children to activate their life experiences to produce concepts, ask questions, reveal concerns, express opinions about the texts / themes of the books, give examples to illustrate their points of view. The open dialogue also welcomed children's "silences", in their multiple senses. We conclude that the exercise of reflecting on reading circles protects children's thinking, improve creativity, criticality and, above all, ensure freedom of expression, considering their singularities. The study reveals, therefore, that the active voice of the children in the reading circles demands a sensitive, authentic and qualified adult listening, open to welcome and cultivate the curiosity and expression of the children's thoughts, maintaining the vitality of the dialogue in the group. Thefore, is evident the complexity of teachers'chalenge in the construction of significant scenarios, such as reading and conversation circles, which value the critical and creative thinking of children.

Keywords: Conversation and reading circles. Creative and critical reader. Early childhood education.

RESUMEN

En este estudio analizamos el trabajo mediación docente en los círculos de lectura, explorando específicamente el ejercicio del pensar durante la conversación con niños del segundo ciclo de Educación Infantil. De naturaleza cualitativa-colaborativa, los datos de la investigación se produjeron a lo largo de una trayectoria reflexiva de dos años. Así, inicialmente, realizamos un curso de extensión itinerante, en seis instituciones públicas de Educación Infantil, con el fin de probar la solidez de las preguntas de investigación, ajustar los objetivos específicos y conocer e invitar a maestras interesadas en colaborar con el estudio. En la secuencia, videograbamos 23 sesiones de círculos de lectura, conducidas por trés maestras colaboradoras y sus grupos de niños de entre 4 y 6 años. Durante ese período, se ofrecieron a las docentes experiencias de formación, tales como: el conocimiento y exploración de diferentes libros, tanto en literatura infantil como en programas de filosofía para niños; textos sobre temas relacionados con la formación de lectores y mediación lectora; observación de los videos con los círculos de lectura y conversación realizados a lo largo de la investigación; intercambios de ideas con la investigadora sobre los círculos conducidos. Por fín, evaluamos la trayectoria recorrida, compartiendo con las maestras colaboradoras el análisis parcial de los datos. Encontramos que los libros seleccionados por los docentes para leer y conversar presentaban buena calidad gráfico-editorial y potencial para la formación de lectores críticos y creativos. El análisis de los videos y las transcripciones de los círculos revelaron un cierto estándar en las interacciones de las maestras con los niños. Tales "interacciones regulares" incluyeron la *preocupación por la construcción de significados durante la lectura de los textos, el intento de seguir las ideas de los niños y de construir acuerdos, la democratización del habla infantil y el compromiso con la formación del lector ético*. También notamos *que se permitió poco tiempo para escuchar a los niños,* así como *la adopción de preguntas cerradas* durante la conversación, ofreciendo a los niños dos respuestas como alternativas. En situaciones puntuales, observamos que las maestras incorporaron elementos más refinados desde un punto de vista dialógico en sus interacciones en los círculos. Así, también identificamos ciertas "interacciones irregulares", a saber: *el fomento de la formulación de preguntas por parte de los niños, la presentación de ejemplos que valoraban experiencias de vida, preguntas que ayudaban a los niños a reestructurar sus ideas,* tratando de decir mejor lo que ya se ha dicho, además de los esfuerzos para conceder al grupo más tiempo para la reflexión. La participación de los niños en los círculos de lectura mostró su familiaridad con la práctica de escuchar historias leídas por sus maestras, asumiendo el rol de oyentes activos. Sin embargo, la conversación intitulada "círculo para pensar" fue una novedad, poco a poco, incorporada por los niños. Así, paulatinamente, el "diálogo en una perspectiva subjetiva" fue incentivando a los niños a activar sus experiencias de vida para producir conceptos, hacer preguntas, revelar inquietudes, expresar opiniones sobre los textos / temas de los libros, dar ejemplos para ilustrar puntos de vista. El diálogo abierto también acogió los "silencios" de los niños, en sus múltiples sentidos. Concluimos que el ejercicio del pensar en los círculos de lectura protege el pensamiento infantil, potenciando la creatividad, la criticidad y, sobre todo, la libertad de expresión, con respecto a las singularidades de los niños. El estudio revela, por lo tanto, que la voz activa de los niños en el círculo exige una escucha adulta sensible, verdadera y cualificada para acoger y cultivar la curiosidad y la expresión de los pensamientos de los niños, manteniendo la vitalidad del diálogo en el grupo. Así, se evidencia la complejidad del desafío de las maestras en la construcción de escenarios significativos, tales como círculos de lectura y conversación, que valoren el pensamiento crítico y creativo de los niños.

Palabras clave: Círculos de lectura y conversación. Lector crítico y creativo. Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pensamento de ordem superior na concepção de Mathew Lipman.....	46
Figura 2 -	Conceitos fundamentais do pensamento de ordem superior	47
Figura 3 -	Habilidades do pensamento	49
Figura 4 -	Novela filosófica Rebeca	65
Figura 5 -	Capa e fragmento do livro “O guarda-chuva do vovô	134
Figura 6 -	Capa e fragmentos do livro “Como gente grande”	136
Figura 7 -	Capa e fragmento do livro “Berimbau e outros poemas”	137
Figura 8 -	Capa e fragmento do livro “Arabela, mimada que só ela!”	138
Figura 9 -	Capa e fragmento do livro “Meu primeiro amor”	140
Figura 10 -	Capa e fragmento do livro “Leo e Albertina”	141
Figura 11 -	Capa e trecho do livro “Chapeuzinho amarelo”	143
Figura 12 -	Capa e trechos do livro “Passarinhando”	144
Figura 13 -	Capa e alguns cartões do livro “Mundo Cruel”	146
Figura 14 -	Capa e fragmentos do livro “A questão de Deus”	147
Figura 15 -	Capa e trechos do livro “Por que eu existo”	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comparação dos pensamentos crítico e criativo	44
Quadro 2 -	Síntese das habilidades do pensamento	56
Quadro 3 -	Novelas filosóficas propostas por Lipman	63
Quadro 4 -	Perfil das docentes	120
Quadro 5 -	Livros selecionados e lidos pelas docentes nas rodas de leitura	133
Quadro 6 -	Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela professora Luna	155
Quadro 7 -	Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela professora Celeste	158
Quadro 8 -	Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela professora Aurora	161
Quadro 9 -	Eixos temáticos das “interações regulares” observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras	163
Quadro 10 -	Eixos temáticos das “interações irregulares” observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras	197
Quadro 11 -	Eixos temáticos das “interações das crianças” observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras	214

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1 -	Conversa sobre o livro “Um presente de Natal”	88
Fragmento 2 -	Conversa na hora da novidade	93
Fragmento 3 -	Leitura do livro “O guarda-chuva do vovô”	164
Fragmento 4 -	Leitura do Livro “Léo e Albertina”	166
Fragmento 5 -	Leitura e conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: O caçador e Branca de Neve	168
Fragmento 6 -	Leitura e conversa sobre o livro “O guarda-chuva do vovô”	170
Fragmento 7 -	Leitura e conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: crianças e animais presos no zoológico	171
Fragmento 8 -	Conversa sobre o “Poema Irene no céu”, do livro “Berimbau e outros poemas”	172
Fragmento 9 -	Conversa sobre o livro “Arabela, mimada que só ela!”	173
Fragmento 10 -	Leitura e conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Crianças sendo cruéis como bebê	175
Fragmento 11 -	Conversa sobre o livro “O guarda-chuva do vovô”	178
Fragmento 12 -	Conversa sobre o livro “A questão de Deus”	179
Fragmento 13 -	Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Criança chorando no banho	181
Fragmento 14 -	Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Adulto de castigo	182
Fragmento 15 -	Conversa sobre o tema do livro “O guarda-chuva do vovô”	184
Fragmento 16 -	Conversa sobre o livro “Léo e Albertina”	185
Fragmento 17 -	Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: criança mordendo o próprio braço	186
Fragmento 18 -	Conversa sobre o poema “Irene no céu” – Livro “Berimbau e outros poemas”	187
Fragmento 19 -	Conversa sobre o livro “Passarinhando”	188
Fragmento 20 -	Conversa sobre o livro “Princesa Arabela, mimada que só ela!”.....	189
Fragmento 21 -	Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” - Cena: criança matando formigas	191

Fragmento 22 - Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: criança matando formigas 191
Fragmento 23 - Conversa sobre o poema “Irene no céu” – Livro “Berimbau e ouros poemas” 193
Fragmento 24 - Conversa sobre o livro “A questão de Deus” 194
Fragmento 25 - Leitura e conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: criança matando formigas 199
Fragmento 26 - Conversa sobre o livro “Chapeuzinho Amarelo” 200
Fragmento 27 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: Crianças sendo cruéis como bebê 202
Fragmento 28 - Conversando sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menina matando formigas 203
Fragmento 29 - Conversa sobre o livro “A questão de Deus” 204
Fragmento 30 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menina matando formigas 206
Fragmento 31 - Conversa sobre o livro “A questão de Deus” 207
Fragmento 32 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menina matando formigas 209
Fragmento 33 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: Animais caçando outros animais 210
Fragmento 34 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: cachorro num espaço aparentemente pequeno 211
Fragmento 35 - Conversando sobre o livro “Arabela, mimada que só ela!” 215
Fragmento 36 - Conversando sobre o livro “Como gente grande” 215
Fragmento 37 - Conversa sobre o livro “Princesa Arabela, mimada que só ela!” 216
Fragmento 38 - Apreciação dos livros “Princesa Arabela, mimada que só ela!” e Passarinhando” 216
Fragmento 39 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: O caçador e Branca de Neve 217
Fragmento 40 - Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: pessoas rindo de um idoso na feira 219
Fragmento 41 - Conversa sobre o livro “A questão de Deus” 220

Fragmento 42 - Conversa sobre livro “Arabela, mimada que só ela!” 220
Fragmento 43 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: Família tomando sopa 221
Fragmento 44 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: pessoas rindo de um idoso na feira 222
Fragmento 45 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menino mordendo o próprio braço 223
Fragmento 46 - Conversa sobre o tema do livro “A questão de Deus” 224
Fragmento 47 - Conversa sobre o tema do livro “Mundo cruel” – Cena: animais caçando outros animais 225
Fragmento 48 - Conversa sobre o poema Irene – Livro “Berimbau e outros poemas” 228
Fragmento 49 - Conversa sobre o tema do livro “Meu primeiro amor” 229
Fragmento 50 - Conversa sobre o tema, a partir do poema “Irene” – Livro “Berimbau e outros poemas” 230
Fragmento 51 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: adulto de castigo 231
Fragmento 52 - Conversa sobre o tema do livro “A questão de Deus” 232
Fragmento 53 - Conversa sobre o tema do livro “Meu primeiro amor” 233
Fragmento 54 - Conversa sobre o tema do poema “Irene no Céu”, Livro “Berimbau e outros poemas 235
Fragmento 55 - Conversa sobre o tema – Livro “O guarda-chuva do vovô” 235
Fragmento 56 - Conversa sobre o tema do livro “Passarinhando” 236
Fragmento 57 - Conversa sobre o tema a partir do Livro: “A questão de Deus”..... 237
Fragmento 58 - Conversa sobre tema a partir da leitura do poema “Irene” – Livro “Berimbau e outros poemas” 239
Fragmento 59 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menina matando formigas 240
Fragmento 60 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: animais caçando outros animais 241
Fragmento 61 - Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Crianças castigando o adulto 242

Fragmento 62 - Conversa sobre o tema do livro “Como gente grande” 243
Fragmento 63 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: crianças e animais presos no zoológico 243
Fragmento 64 - Conversa sobre o livro “O guarda-chuva do vovô” 244
Fragmento 65 - Conversa sobre o livro “Como gente grande” 245
Fragmento 66 - Leitura e conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Crianças sendo cruéis com o bebê 245
Fragmento 67 - Leitura e Conversa sobre o “Livro: Mundo cruel” - Cena: criança matando formigas 246
Fragmento 68 - Leitura e conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: Caçador e Branca de Neve 247
Fragmento 69 - Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cenas: animais caçando outros animais; animais presos no zoológico 248

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA 22

2 EDUCAR PARA O PENSAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS 31

2.1 O PAPEL DA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE "EDUCAR PARA O PENSAR" 35

2.2 O PENSAR CRÍTICO E CRIATIVO: O OLHAR DE LIPMAN COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DIÁLOGO COM O "EDUCAR PARA O PENSAR" 42

2.2.1 Habilidades que contribuem para o pensamento crítico e criativo 49

2.2.1.1 Habilidades de investigação 51

2.2.1.2 Habilidades de raciocínio 52

2.2.1.3 Habilidades de organização de informações 53

2.2.1.4 Habilidades de tradução 54

2.2.1.5 Habilidades de de percepção 55

2.2.2 A comunidade de investigação: o diálogo como prática de reflexão 57

2.2.3 Recursos didáticos que ajudam a pensar: as novelas pedagógicas e outros artefatos culturais da contemporaneidade 63

2.2.4 Breve diálogo com a critica à proposta de Lipman: tecendo algumas pontes com a formação do leitor 66

3 LER, PENSAR E CONVERSAR COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 71

3.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR/OUVINTE ATIVO 71

3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR/OUVINTE ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM POSSÍVEL CAMINHO DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR? 76

3.3 LIVROS QUE AJUDAM A PENSAR E FORMAR LEITORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 81

3.4 AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR ÉTICO 85

3.4.1 A conversa na roda de leitura: conversar para pensar e pensar para conversar..... 89

3.4.1.1 Qual o lugar da conversa com crianças na Educação Infantil? 91
3.4.1.2 Por que a conversa sobre textos e temas dos livros pode ajudar a formar leitores/ouvintes ativos e éticos? 94
3.4.1.3 Qual o valor das perguntas durante a conversa nas rodas de leitura? 102
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 107
4.1 PESQUISAR COM AS PROFESSORAS: ALGUNS PRINCÍPIOS QUE NOS INSPIRAM A REFLETIR E CONSTRUIR SABERES NA AÇÃO 108
4.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 111
4.2.1 Etapa 1 - Estudo exploratório: conhecendo o campo de pesquisa e as potenciais professoras- colaboradoras do estudo 112
4.2.2 Etapa 2 - Observações videogravadas das sessões de leitura e conversa mediadas por uma professora-colaboradora 115
4.2.3 Etapa 3 - Observações videogravadas das rodas de leitura/conversa mediadas por quatro professoras-colaboradoras 118
4.2.4 Etapa 4 – Encontro de avaliação com a presença das cinco professoras-colaboradoras 121
4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS 122
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS SABERES PRODUZIDOS COM AS PROFESSORAS E CRIANÇAS NAS RODAS DE LEITURA E CONVERSA 127
5.1 LIVROS QUE AJUDAM A PENSAR: DISCUTINDO AS OBRAS SELECIONADAS PELAS PROFESSORAS-COLABORADORAS DO ESTUDO 130
5.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS RODAS DE LEITURA: O QUE DIZEM E FAZEM AS PROFESSORAS QUANDO CONVERSAM COM AS CRIANÇAS? 150
5.2.1 Estilos das professoras-colaboradoras do estudo diante do propósito de educar para o pensar 151
5.2.2 As “interações regulares” das professoras ao conduzirem as rodas de leitura 163

5.2.3 As "interações irregulares" das professoras ao conduzirem as rodas de leitura 196

5.3 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RODAS DE LEITURA: MANIFESTAÇÕES DE CUIDADO COM O PENSAMENTO CRIATIVO E CRÍTICO 212

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 250

REFERÊNCIAS 263

APÊNDICE A – RESUMO DO PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO DOS DADOS 275

APÊNDICE B – RESUMO DA PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO – ESTUDO EXPLORATÓRIO 277

APÊNDICE C – MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES E PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 283

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS (REALIZADA NO INÍCIO DA PRODUÇÃO DOS DADOS – SEMESTRE 2016.2) 284

APÊNDICE E – RESUMO DA PESQUISA ENTREGUE ÀS PROFESSORAS-COLABORADORAS 285

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS) 288

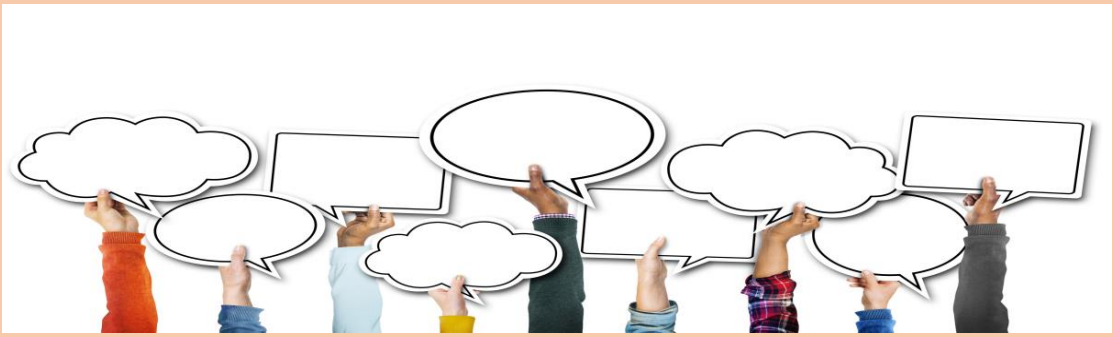
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (PROFESSORAS-COLABORADORAS) 290

APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (REALIZADA AO FINAL DA PRODUÇÃO DOS DADOS) 292

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENCONTRO FINAL COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS DA PESQUISA 293

APÊNDICE J – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS RODAS DE LEITURA 298

ANEXO A – DECLARAÇÃO CURSO EXTENSÃO 314
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA 315
ANEXO C – LIVRO PRODUZIDO PELA PROFESSORA CELESTE 316



1 O PONTO DE PARTIDA...

Profª Sol: Você tem medo de algo?
Nicolas: Não tenho medo de nada, só de dinossauros!

(Nicolas, 5 anos; Diário de Campo – Setembro/2018)

A ideia de uma escola cidadã[1], amplamente difundida no final da década de 80, construiu bases sólidas para fundamentar os argumentos em prol da formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar reflexivamente no projeto de sociedade democrática contemporânea. Nesse contexto, palavras como "reflexão", "humanização", "criticidade" e "cidadania" têm marcado presença nos discursos da área de educação com vistas à formação cidadã dos sujeitos para uma atuação ativa e tranformadora na sociedade. Assim, é comum encontrarmos pesquisadores, professores e demais profissionais de educação que explicitamente defendem um projeto educativo que contemple esses aspectos.

Por outro lado, ainda que o discurso de escola cidadã e democrática povoe o universo educacional, ele coexiste com outros discursos antagônicos. Afinal, também há na contemporaneidade brasileira, por exemplo, os que preferem defender ideias que encorajam educadores e crianças a permanecerem imparciais e isolados do contexto social, cultural, político e ideológico, durante o processo de ensino-aprendizagem (TRAVINCAS, 2016).

Entendemos, ao contrário, que o pensamento reflexivo liberta, transforma, melhora o olhar e nos define enquanto "ser". No entanto, a identificação com uma educação para a cidadania, humanização e criticidade parece, na verdade, ter à frente um longo caminho a ser percorrido, particularmente, quando essas palavras buscam ir além do jargão pedagógico e tentam materializar esse discurso em práticas significativas que se opõem aos princípios superficiais de uma escola burocrática e sem ideologia.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação de leitores ativos na escola pode representar um dos caminhos possíveis para a construção desse cidadão crítico que *pensa* e *reflete*. Ou seja, "pensa" porque geralmente a leitura nos leva a pensar. E "reflete" porque, através desse ato reflexivo, é possível interromper, seguir ou refutar essa ação do pensamento, respeitando o papel dos sujeitos na coletividade e suas singularidades (PERRENOUD, 2002).

A estreita relação entre a *formação do leitor crítico* e *pensamento* tem sido explorada por estudiosos do campo da filosofia com crianças. Inspirado em alguns pensadores clássicos como Dewey (1979a, 1979b), Mead (1934) e Vygotsky (2007), Mathew Lipman (1922-2010)

[1] Para Freire (*apud* GADOTTI, 2008, p. 68-69), "a escola cidadã é a que se assume como um centro de direitos e deveres. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia."

fundou o Programa de Filosofia para Crianças[2], com o objetivo de fomentar o exercício do pensar *criativo*, *crítico* e *cuidadoso*, desde muito cedo, valorizando o potencial da narrativa e reconhecendo a capacidade dos pequenos para desenvolver um pensamento lógico.

O programa de filosofia para crianças, disseminado por alguns colaboradores de Lipman (ver, por exemplo, SHARP, 1995; SPLITTER; SHARP, 1999; LELEUX, 2008; KOHAN, 2007, 2008; TOZZI, 2008), tinha como principal recurso metodológico as novelas filosóficas[3]. Essas novelas são narrativas cujos dilemas filosóficos, do cotidiano infantojuvenil, são dramatizados e problematizados a partir da leitura e dos diálogos entre professores(as) e crianças nas rodas de conversa. Ou melhor, no espaço de diálogo em que Lipman (1995), sob a influência das ideias de Peirce (1997), denominou de "comunidade de investigação".

Ao difundir as novelas filosóficas, especificamente no Brasil, essas narrativas receberam várias críticas, já que foram pensadas em um contexto cultural norte-americano e, portanto, bastante distinto do nosso (OLIVEIRA, 2004; KOHAN 2007; SILVEIRA, 1998, 2003, 2011). Tais críticas resultaram em releituras e algumas mudanças metodológicas no programa. Assim, por exemplo, as novelas filosóficas têm sido substituídas por outros artefatos culturais, como músicas, obras de artes plásticas e livros de literatura infantil e/ ou não literários, utilizados para fomentar o diálogo entre os membros da comunidade de investigação (SÁTIRO, 2012; OLIVEIRA, 2004).

Ao participar dessas comunidades de investigação, o programa prevê que as crianças entrem em contato com diferentes formas de pensamento, aprendam umas com as outras, potencializando e despertando, de maneira mais consciente, um comportamento curioso, interrogativo e autêntico, característico dos infantes, mas que, infelizmente, é, por vezes, tolhido pelos adultos.

Pensando nas escolas brasileiras, é inegável o fato de que as nossas salas de aula estão longe de se constituírem em comunidades de investigação. Ao contrário, as escolas necessitam mergulhar num processo de ressignificação de suas práticas e ideologias, já que

---

[2] A ideia do Programa surgiu da experiência de Lipman como professor na Universidade de Columbia (EUA) nos anos 70, onde constatou a dificuldade de muitos de seus alunos universitários de desenvolver um raciocínio lógico e crítico. A partir do momento em que sai da Universidade de Columbia, inicia seus trabalhos na Universidade do estado de Montclair, cria o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) e começa a escrever para crianças com o objetivo de estimular seu pensamento desde a infância.

[3] Elfie, Rebeca, Pimpa, Issau e Guga, Luísa e Natasha são alguns títulos de novelas filosóficas. Na primeira seção das referências teóricas, apresentaremos uma breve discussão sobre esse tema, com ênfase nas principais críticas tecidas a essas narrativas, quando implementadas no Brasil.

apresentam resquícios de uma tendência tecnicista, centralizada no adulto e no comprometimento com a "catequização" das crianças.

Para Lipman (1995), a escola tradicional e o adulto ainda percebem a criança como extravagante e caprichosa, em vez de experimental, como precipitada, em vez de aventureira, como indecisa e vacilante, em vez de prudentemente hesitante, como ilógica, em vez de sensível aos conflitos e ambiguidades, como irracional, em vez de resoluta em proteger sua própria integridade.

Porém, para os que subestimam a capacidade da criança de exercitar o pensar, faz-se necessário lembrar que é na infância que elas vivenciam e enfrentam uma diversidade de desafios, seja ao participar de diferentes grupos sociais, seja na busca incessante pela compreensão do mundo físico, objetos, fenômenos sociais, comportamentos, diferenças culturais, entre tantos outros aspectos que despertam sua atenção. Assim como os adultos, as crianças são também convidadas a enfrentar o cotidiano e suas complexidades.

Além disso, é interessante observar que, através do olhar dos pequenos, voltamos à gênese da nossa existência, ou seja, percebemos que a compreensão do mundo não se dá através de um processo automático e irreflexivo. Ao contrário, o olhar, os gestos e as ações das crianças nos mostram que compreender o mundo requer uma alta dose de investigação e curiosidade.

Concordamos, portanto, com Sátiro (2012, p. 147) na sua defesa de que "as crianças precisam de conjunturas que requeiram pensar, refletir, duvidar, agir, falar, ouvir, debater, criar e imaginar." E é nessa perspectiva que assumimos a possibilidade de "Educar para o Pensar", termo utilizado nesta pesquisa para denominar o processo de construção e exercício do pensamento reflexivo, sem superficialismos e achismos que subestimam a capacidade das crianças de desenvolver pensamentos de natureza complexa.

Tal preocupação de enxergar as crianças como seres criativos e pensantes é compartilhada por alguns autores, pesquisadores e comentaristas do programa de filosofia para crianças (KOHAN, 2007, 2008; SANTOS, 2002; SÁTIRO, 2012) e também por documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2012, 2018) que têm sinalizado a importância do exercício do pensar desde a Educação Infantil.

Nesse contexto, destacamos o papel do professor como alguém que pode incentivar e apoiar as crianças a expressarem a individualidade de suas experiências e a originalidade de seus pontos de vista. Em outras palavras, o papel do adulto mediador na interação com as crianças não é ensinar a pensar, mas "ajudar a pensar bem", ou seja, de maneira lógica, crítica e criativa. Dessa forma, a função do professor seria lidar com o crescimento das capacidades e

estilos de pensar das crianças, incentivando-as tanto para a criatividade e criticidade quanto para o rigor intelectual, o *pensamento cuidadoso*.

Mas como educar para o pensar quando o professor, em toda a sua formação acadêmica e humana, foi pouco estimulado a pensar e a compreender o universo infantil? Teríamos, então, um problema formativo? Isto é, os professores precisariam, primeiramente, se alfabetizar na linguagem infantil? Que tipo de pesquisa acadêmica poderia ajudar as crianças e suas professoras a exercitarem o pensamento crítico e criativo de forma consciente e reflexiva?

Tais questões anunciam desafios e dilemas para construir uma educação para o pensar, tema que indiretamente tem nos interessado em estudos anteriores sobre a argumentação infantil nas rodas de histórias (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Com base nas reflexões a partir desses estudos e também dialogando com outros autores/pesquisas (MARTINS, 2010; JACOBIK, 2011; MOTTA, 2011; SANTI, 2017), é possível afirmar que:

> 1. As crianças de 4 a 6 anos são capazes de argumentar sobre os textos e temas dos livros de literatura infantil, lidos por suas professoras, desde que construam sentidos sobre as histórias que escutam;
> 2. Bons livros de literatura representam instrumentos potenciais para discutir valores éticos e morais presentes nas mais variadas culturas, contribuindo, assim, para a formação cidadã e leitora dos pequenos;
> 3. É preciso não confundir formação ética e moral com doutrinação/catequese do pensamento infantil. Assim, é necessário reconstruirmos práticas de conversas nas rodas de leitura de história, de forma que o pensamento não seja tutelado e as crianças tenham liberdade para pensar por si mesmas;
> 4. A conversa na roda de leitura, ou seja, o momento do diálogo, necessita de atenção especial não somente do ponto de vista metodológico (planejamento da professora), mas de sua disposição afetiva e ideológica;
> 5. Há uma frequência significativa de propostas de atividades de extensão da leitura, tais como: a recontação oral da história lida para as crianças, a dramatização ou produção de desenhos sobre eventos vivenciados por personagens, entre outras. Porém, o próprio diálogo, ou seja, a conversa sobre o texto não é vista como uma atividade com objetivos em si mesma;

> 6. A atividade de roda de leitura representa uma ótima oportunidade para instaurar a cultura do diálogo, da escuta e o exercício do pensar, bem como a construção de diferentes saberes;
> 7. A leitura mediada e regada pela escuta, respeito e o diálogo genuíno é uma conquista coletiva, semeada não apenas pelo hábito, rotina escolar, mas como prática social que se apresenta como relevante para todos envolvidos, professoras e crianças. Quando isso ocorre, as crianças conversam com entusiasmo sobre assuntos pelos quais, verdadeiramente, têm interesse e que possuem significado para elas;
> 8. O diálogo genuíno com a participação efetiva das crianças surge, com maior frequência, a partir do momento em que elas passam a ser encorajadas a exercitar o pensar. Ou seja, a partir do momento em que são ouvidas e podem expressar suas opiniões, discordâncias e questionamentos diante das histórias lidas por suas professoras;
> 9. Conversar na roda com as crianças sobre os temas e textos lidos pela professora pode se constituir enquanto uma oportunidade para manifestação de cuidado com o "pensar bem";
> 10. É preciso investir em pesquisas acadêmicas de natureza colaborativa. Isso inclui maior tempo de produção e reflexão de dados para que professoras e crianças construam uma cultura dialógica, fundamentada no pensar crítico e criativo.

Tais conclusões, aliadas à constatação de um terreno pouco fértil para o desenvolvimento da compreensão e construção do pensamento crítico/criativo das crianças, motivaram a realização do presente estudo. Assim, partindo do princípio de que "uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo o processo educativo é superficial e estéril" (KOHAN, 2008, p. 44), consideramos pertinente o investimento numa cultura dialógica nas rodas de leitura.

Nessa direção, levantamos as seguintes questões: faz sentido para criança, que escutou a leitura, argumentar e pensar criticamente sobre um texto que não a afetou ou que não compreendeu? Por que, ao ler e conversar sobre um texto, seja literário ou não, professores(as) apresentam dificuldades no "ato de perguntar" na interação com seu grupo de crianças? Como proporcionar espaços para que as crianças também formulem suas perguntas no processo de construção de sentidos? Como contribuir ou viabilizar um trabalho pedagógico em que as rodas de leitura e conversa contribuam para o exercício do pensar?

Com a intenção de aprofundar as reflexões desencadeadas em nossos estudos, ao

longo dos últimos dez anos (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), bem como em resposta às questões que têm nos inquietado, a presente pesquisa teve como finalidade central investigar o trabalho de mediação docente nas rodas de leitura, explorando especificamente o exercício do pensar durante a conversa com crianças no segundo ciclo da Educação Infantil.

Com base nesse objetivo geral, buscamos atingir os seguintes objetivos específicos:

(i) analisar os livros utilizados durante o estudo, especificamente no que diz respeito à qualidade textual e temática, avaliando seu potencial de mobilizar rodas de conversas significativas sobre o texto e temas das obras;

(ii) analisar as interações das professoras e seus grupos de crianças nas rodas de leitura/conversa, identificando os principais procedimentos adotados pelas docentes, voltados para o estímulo do pensamento crítico e criativo;

(iii) analisar as participações das crianças, quando convidadas a pensar, conversar e refletir sobre os textos e temas propostos nas rodas de leitura/conversa.

Fundamentado numa pesquisa qualitativa e de natureza colaborativa (IBIAPINA, 2008), o estudo teve como princípio fundamental a reflexão docente e a tomada de consciência sobre sua prática, ao longo de toda a produção dos dados, que, por sua vez, foram videogravados e audiogravados, além de registrados em diário de campo pela pesquisadora.

Nessa direção, proporcionamos às professoras-colaboradoras experiências formativas, tais como: o conhecimento e exploração de diferentes livros tanto de literatura infantil quanto de programas de filosofia para crianças; textos sobre temas relativos à formação de leitores e mediação de leitura; observação dos vídeos com as rodas de leitura e conversa conduzidas ao longo da pesquisa; e trocas de ideias com a pesquisadora sobre as rodas conduzidas.

A ideia era que as docentes pudessem trocar ideias, despertar e produzir saberes que as aproximassem, de forma significativa, dos fundamentos teóricos e metodológicos do “Educar para o Pensar”.

Em síntese, o estudo foi conduzido sob a inspiração das propostas que, de certa forma, buscam promover, no âmbito educacional, espaços genuínos para troca de ideias e instauração de uma cultura do pensar, tal como foi pioneiramente proposto por Lipman (1995) e ampliado por outros colaboradores (KOHAN, 2007, 2008; TOZZI, 2008; SANTI, 2017; SANTI; ZORZI, 2020; LELEUX, 2008).

É importante destacar ainda que, após levantamento de teses e dissertações sobre o tema “Educar para o Pensar”, com inspiração no programa de filosofia para crianças de

Lipman (1995) e colaboradores, constatamos que as investigações estão predominantemente concentradas nas linhas de pesquisa relacionadas à política e teorias da educação. Além disso, em sua maioria, as análises e discussões são de naturezas documental, avaliativa e apreciativa do programa de filosofia (ver, por exemplo, OLIVEIRA, 2004; SALLES, 2008; ROSA, 2012, RENDÓN, 2015; CIRINO, 2015; e SOUSA, 2019). Alguns estudos também dão ênfase à análise documental, tecendo críticas no âmbito ideológico ao programa de Lipman (ver SILVEIRA, 1998, 2003; e WONSOVICZ, 2004). Assim, não identificamos pesquisas de natureza colaborativa que contemplassem a formação do leitor na perspectiva de uma educação para o pensar, visitando escolas e professores para refletir e atuar de forma conjunta na prática[4].

Esclarecemos, porém, que não faremos aqui uma releitura do programa de Lipman, nem nos propomos a reexplicar toda a proposta, apresentando, por exemplo, o histórico do programa de filosofia. Em outras palavras, a ideia não é requentar literalmente as teorias ou conceitos elencados pelo autor e seus comentaristas. Nesta pesquisa, as ideias de Lipman e colaboradores nos inspiraram a ressignificar nossa metodologia de trabalho, dentro do campo da formação do leitor crítico/criativo a partir das rodas de leitura e conversa na Educação Infantil, foco do nosso interesse já há muito tempo, tal como sinalizamos anteriormente.

O trabalho foi organizado em duas seções que integram o referencial teórico da pesquisa, de modo a fundamentar o nosso olhar sobre o objeto de investigação e regar nossas inquietações. Assim, discutimos, na segunda seção, a "educação para o pensar na infância", enfatizando os princípios dessa perspectiva de educação. Tal discussão compreende, inicialmente, os conceitos do que é o pensar de ordem superior (crítico e criativo), as principais habilidades do pensamento e, posteriormente, a noção de "comunidade de investigação", já citada aqui enquanto espaço para o exercício do pensar como prática social, materializada através do diálogo verdadeiro.

Ainda nessa seção, apresentamos brevemente a ideia central das novelas filosóficas difundidas por Lipman (1995), com o intuito de demarcarmos a sua transição para novos artefatos culturais, no caso os textos literários e não literários, nosso foco de estudo. Especificamente nesse ponto, apresentamos o objeto de investigação, ou seja, a roda de

[4] Em pesquisa feita nos arquivos acadêmicos do GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) nas últimas dez reuniões da ANPed, no período entre 2004 e 2017, dos 512 trabalhos aceitos para publicação e socialização da pesquisa (apresentação oral e pôsteres), apenas dois estavam relacionados à educação para o pensar (filosofia para crianças pequenas), no caso os estudos de Salles (2009) e o trabalho encomendado apresentado por Kohan (2004).

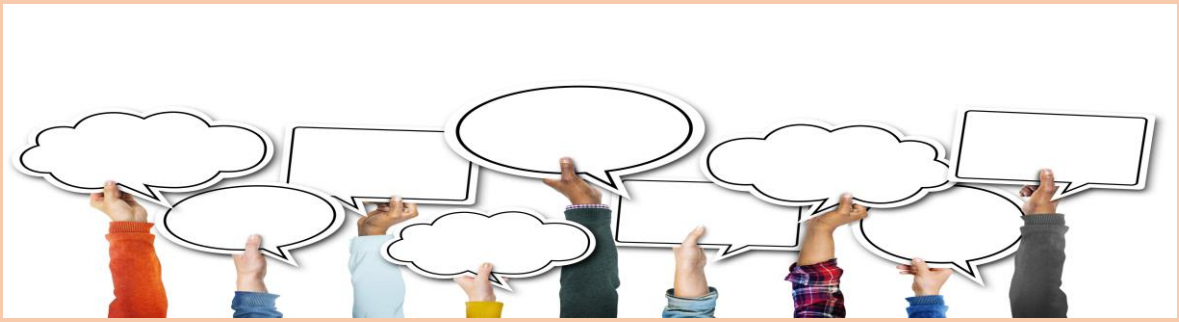
leitura/conversa sobre o texto e o tema do livro como manifestação de cuidado e exercício do "pensar bem".

Na terceira seção, discutimos a leitura na Educação Infantil, com ênfase na concepção sociointeracionista de leitura assumida no presente estudo. Nesse sentido, são temas de nossas reflexões: o conceito de leitura e a formação do leitor/ouvinte ativo, ético, crítico e criativo. Também apresentamos algumas pesquisas conduzidas no Brasil e no exterior que enfatizam a relevância das rodas de leitura e conversa sobre textos/temas, entre professoras e crianças de 4 a 6 anos. Ainda sobre o tópico que discute as rodas de leitura, reservamos um espaço para discutir o papel da conversa na formação do leitor, destacando sua importância para construção de sentidos para o texto e, sobretudo, para a formação de um leitor/ouvinte ético.

Na quarta seção, apresentamos o nosso percurso metodológico, explicitando, de modo detalhado, nossa concepção de pesquisa. Além disso, discutimos as principais estratégias adotadas para os procedimentos de produção e análise de dados do presente estudo.

Na quinta seção, seguimos com a análise e discussão dos dados, com base nas observações de 23 sessões de rodas de leitura e conversa, mediadas por três professoras-colaboradoras do segundo ciclo da Educação Infantil (crianças de 4 a 6 anos). Para organizar nossas reflexões, definimos três blocos de discussão: (i) os livros selecionados e utilizados pelas professoras com a finalidade de mobilizar o pensamento crítico e criativo das crianças, ao longo das rodas de leitura/conversa; (ii) a mediação docente ao conduzir as sessões de leitura/conversa para ajudar as crianças a pensarem com os livros e além deles; e (iii) a participação das crianças nas rodas, especialmente naquelas que melhor revelavam seu pensamento crítico, criativo e ético.

Apresentamos, nas considerações finais, um resgate reflexivo dos objetivos e tópicos centrais derivados da presente investigação, bem como socializamos algumas reflexões que sinalizam novas possibilidades para o exercício do pensar, numa perspectiva crítica, criativa e, sobretudo, ética na Educação Infantil. Encerramos esta tese com as indicações das referências que embasaram o nosso estudo e com as reproduções de significativos elementos de orientação e respaldo do nosso percurso de pesquisa, ilustrados nos apêndices e anexos.



2 EDUCAR PARA O PENSAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

Professora: Já conseguiu falar com a família de Yuri? Ele ainda não está se sentindo bem.
Coord. Pedagógica: Não, não consegui. Acredito que não tem ninguém em casa, todos devem estar no trabalho.
Yuri: Tia, tem gente na minha casa sim, tem meu gato!

(YURI, 4 anos – Diário de Campo, Agosto/2017).

As crianças cotidianamente nos dão bons exemplos práticos do que é pensar de maneira imaginativa, autêntica, flexível e criativa. Quem, por exemplo, nunca ouviu dos pequenos perguntas ou comentários que costumam deixar os adultos desconcertados ou sem respostas: “por que a água do mar é salgada?” ou “para onde vamos quando morremos?” e ainda: “de onde vêm os bebês?”

Em algumas situações, as crianças podem até nos perguntar o óbvio, mas não necessariamente fazendo uso da lógica que os adultos utilizam ao refletir sobre as questões do cotidiano e até mesmo dilemas existenciais. É nesse ponto que residem a atração e o encantamento pelo charme estético do pensamento infantil.

Em alguns contextos, é possível que esse olhar de encantamento para o que diz e/ou pensam as crianças seja interpretado como *puerilismo*[5], ou seja, uma supervalorização da criança e a consequente depreciação do adulto responsável pela mediação do seu processo formativo.

Porém, ao contrário, entendemos que o olhar de encantamento para os infantes não nega, em absoluto, a necessidade de compreendermos também a importância do papel do adulto no desenvolvimento infantil, com seu olhar, sua voz e, sobretudo, com uma escuta atenta para seus interesses e especificidades, bem como para o que as crianças têm a nos ensinar e a aprender conosco. Nesse sentido, “ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem. A escuta não é recepção passiva, mas disciplina interior, coragem de ser e de confrontar-se” (CHIAPPERINI, 2007, p. 151).

Na verdade, genuinamente criativo, o pensamento das crianças nos desafia e nos conduz a um estado no qual já estivemos um dia, levando-nos, inclusive, a perguntar: por que pensamos sobre determinadas coisas da maneira como pensamos? O que aconteceu em nosso percurso que colaborou ou dificultou a construção do pensamento crítico e criativo que temos hoje?

Para Lipman (1995), a criança está em vantagem potencial quanto ao pensamento inventivo, justamente por ainda não dominar totalmente a linguagem verbal e não ter

[5] *Puerilismo* foi um termo usado para rotular os escolanovistas no Brasil, seguidores de um movimento iniciado na década de 20 do século passado que recebeu como uma das maiores críticas a supervalorização da criança e a consequente minimização do papel do adulto, especialmente do professor (ARANHA, 1996). Na contemporaneidade, constatamos a presença de certos discursos que, sob a fundamentação de um olhar romântico em relação à criança, sacralizam a infância, apresentando resquícios de um sociologismo que secundariza a importância do adulto no processo formativo dos pequenos (SARMENTO; GOUVEA, 2008; MÜLLER; CARVALHO, 2009).

internalizado as normas coercitivas que marcam a existência do mundo adulto, tais como o medo de errar, o perfeccionismo e a preocupação em dizer exatamente o que o outro gostaria de ouvir.

Por isso, a criança tem um espírito curioso, questionador e uma necessidade constante de compreender, experimentar, tocar, sentir o cheiro, o sabor, perguntar e, sobretudo, pensar[6]. Essas práticas, como destaca Cunha (2008), são tão naturais para as crianças quanto caminhar, respirar, comer ou brincar.

Nesse sentido, alguns estudiosos sobre o tema têm defendido a importância de numa educação que cultive e aprimore as experiências com o pensamento crítico, criativo e autêntico das crianças (MURRIS, 2000; OLIVEIRA, 2004; KOHAN, 2007, 2008; LELEUX, 2008; TOZZI, 2008; HAYNES; MURRIS, 2012; SÁTIRO, 2012; SANTI, 2017; SANTI; ZORZI, 2020).

Esses autores reconhecem os limites da escola, especialmente no que se refere à formação de sujeitos que "pensam". Assim, apontam indícios do ensino positivista tradicional, protagonizado pela transmissão de conhecimentos de maneira acrítica, sem necessariamente assumir uma postura radical de condenação da escola ou de torná-la um instrumento de redenção.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a escola, enquanto espaço para práticas de natureza filosófica e que, portanto, estimulem o pensamento, enfrenta alguns desafios, ou melhor, "riscos", como são discutidos por Kohan (2007). O primeiro risco seria o *idealismo* ou *romantismo*, ou seja, naturalizar a infância e sacralizar tudo que dela advém, assim como fizeram algumas propostas escolanovistas e, na contemporaneidade, fazem certas discussões em torno da pesquisa com crianças (ARANHA, 1996; SARMENTO; GOUVEA, 2008).

O segundo risco indicado por Kohan (2007) seria *a mercantilização de uma educação para o pensar*, já que algumas instituições, preocupadas com o seu *marketing*, incluem, em suas propostas curriculares, programas de filosofia para crianças como estratégia para se diferenciar das demais instituições. No mercado editorial, por exemplo, é possível identificarmos editoras que, apesar do baixo investimento em seu projeto gráfico-editorial, publicam livros para alimentar esse mercado e fomentar a falsa ilusão de que estão contribuindo para o exercício de um pensamento reflexivo das crianças.

[6] É importante frisar que, embora conheçamos a distinção entre pensar e refletir, discutida por Perrenoud (2002), sempre que nos referirmos ao ato de "pensar" este não estará dissociado do ato de "refletir", portanto, de um pensar reflexivo.

O terceiro risco, um dos mais perigosos e sutis, seria o *fundamentalismo* ilustrado pelo dogmatismo e a falsa moralização das crianças, através da catequese. Afinal, motivados por valores conservadores e reacionários, pode-se até mesmo

> […] dogmatizar em nome da liberdade, da autonomia, da democracia, da solidariedade ou em nome da tradição, da pátria, da família, da propriedade, da raça, da nação, do que se quiser. Mudam-se as palavras, mas não se muda muito o esquema: faz-se a mesma coisa, afirma-se uma ideia de filosofia como espaço de disseminação de determinado conjunto de valores que qualquer um pressupõe, antecipa e não se dispõe a discutir. (KOHAN, 2007, p.17).

Ainda segundo Kohan (2007), tem sido uma tendência na sociedade contemporânea denunciar as constantes crises de valores e a perda de identidade nos relacionamentos interpessoais, delegando à filosofia o papel de colocar as coisas em ordem e combater os miasmas da sociedade. Mas teria a filosofia a capacidade para dizimar tais problemáticas?

De fato, os riscos apontados representam grandes desafios para educadores e crianças, no entanto, mesmo diante de tantas incertezas, consideramos que um trabalho comprometido com “a educação para o pensar” pode render frutos interessantes para o enfrentamento desses riscos, ou melhor, desafios.

Um desses frutos seria a maneira como compreendemos o ato de educar, já que a experiência do pensar crítico e criativo transforma o que sabemos, libertando-nos de certas verdades e deixando, simplesmente, de transmitir o já sabido. Essa libertação contribui para uma autotransformação e ao mesmo tempo para uma experiência de pensar através dos gestos, de modo a deixarmos de ser o que somos para sermos outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2018).

Especialmente na Educação Infantil, acreditamos que uma educação que invista no aprimoramento do pensar potencializa e, sobretudo, protege o pensamento criativo, inventivo e autêntico das crianças, apresentando-lhes oportunidades para que continuem numa aventura lúdica e prazerosa de descobertas que, inclusive, extrapolam o âmbito escolar.

Tal concepção desmistifica certos discursos advindos da educação positivista tradicional que, ao indicar a infância enquanto período de divertimento prazeroso, sensório e físico, descartou, por muito tempo, a possibilidade de o intelecto também oferecer divertimento e felicidade aos infantes. Na direção contrária, constatamos que as crianças pensam e podem pensar ainda melhor, à medida que sejam dadas oportunidades para que essa experiência seja uma prática social e cultural.

Vale salientar que a “Educação para o Pensar”, proposta pioneiramente por Lipman (1995) e materializada no “programa de filosofia para crianças”, cujos fundamentos estão estreitamente relacionados às ideias de experiência de Dewey, apresenta alguns postulados socioconstrutivistas (DANIEL, 2008). Assim, em várias oportunidades, é possível identificar nas ideias de Lipman uma sincronia com as ideias de George Mead e Lev Vygotsky, especialmente, na obra “Natasha: aprender a pensar com Vygotsky” (LIPMAN, 2004).

Dentre os postulados socioconstrutivistas[7] apontados por Daniel (2008), no presente estudo, chamamos a atenção para alguns aspectos que parecem dialogar com certos princípios de uma educação para o pensar, a saber:

> 1. O caráter construtivo do conhecimento, ao supor que o saber não é uma realidade objetiva a ser descoberta e predeterminada fora do sujeito, mas uma construção de conhecimentos. Ou seja, a realidade só existe no sujeito e depende do sujeito, daí por que a defesa do engajamento do sujeito aprendente na produção do conhecimento e, consequentemente, no desenvolvimento da autoestima;
> 2. O confronto com a noção de verdade e sua natureza aberta com um final jamais atingido. Esse princípio é materializado na ideia de que as crianças necessitam constantemente experimentar, justificar e confrontar seus conhecimentos;
> 3. A natureza social do processo de produção de conhecimentos, ou seja, os indivíduos constroem seus conhecimentos graças à linguagem e à interação social. Assim, as interações sociais inserem as crianças em situações em que elas são desafiadas a ir além da repetição ou memorização, tendo em vista a possibilidade de questionar, duvidar, problematizar a realidade, propor soluções e criticar as alternativas sugeridas.

Na presente seção, aprofundamos as ideias lançadas até aqui, centrando o nosso debate em basicamente dois blocos de discussão: (i) O papel da escola e as possibilidades de uma “Educação para o Pensar”, apontando os argumentos em defesa da escola e, sobretudo, do direito das crianças de exercitar o pensamento em diferentes espaços de letramento; (ii) O pensamento crítico e criativo sob a perspectiva de Lipman e como ponto de partida para o

[7] Lipman foi influenciado pelo pragmatismo americano, especialmente pelas ideias de Charles Sanders Pierce, Dewey e George Herbert Mead. Não focalizaremos o aprofundamento sobre o embasamento teórico que sustenta os postulados dessa concepção filosófica, tendo em vista que não se trata de nosso objetivo no presente estudo. Nosso interesse reside no diálogo de Lipman com a perspectiva sociointeracionista da linguagem, cujos fundamentos têm inspirado nossas concepções de língua e ensino presentes no objeto de pesquisa, a formação do leitor.

diálogo com a “Educação para o Pensar”. Assim, refletimos sobre as habilidades centrais do pensamento, bem como a respeito do conceito de comunidade de investigação nos contextos das rodas de leitura/conversa na Educação Infantil, enquanto *manifestação de cuidado* com o pensamento infantil.

Ainda neste último bloco, abordamos brevemente, os recursos didáticos que podem ajudar as crianças e suas professoras a pensarem, levando em consideração as principais críticas feitas ao programa de filosofia para crianças idealizado por Lipman. Por fim, apresentamos as principais pontes dessa discussão com o nosso objeto de estudo, no caso a formação do leitor nas rodas de leitura da Educação Infantil.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE UMA “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR”

> No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 12).

Em consonância com Ordine (2016), reconhecemos que, assim como não é uma tarefa simples justificar a relevância das artes e das ciências humanas, não tem sido fácil convencer o universo utilitarista sobre a relevância de uma educação para o pensar, especialmente, desde a Educação Infantil.

Nos discursos presentes no senso comum e/ou até mesmo de especialistas do âmbito educacional, é possível identificar uma série de contra-argumentos através dos quais seus adeptos, movidos pela ignorância sobre o assunto e/ou até mesmo reducionismo do pensamento infantil, duvidam sobre a relevância da educação para o pensar com crianças pequenas no espaço escolar, alegando que os infantes já pensam e, consequentemente, um trabalho com esse propósito seria investir no óbvio.

Como já mencionamos anteriormente, as crianças apresentam desde cedo características potenciais para um pensamento criativo, no entanto, essas potencialidades não são meramente inatas. Portanto, precisam ser encorajadas pela família e professoras no âmbito escolar.

A esse respeito, Lipman (1995) chama a atenção para o fato intrigante de que as crianças pequenas que chegam à escola pela primeira vez mostram-se curiosas, ativas,

imaginativas e inquisitivas. Porém, a depender das instituições que frequentam e dos adultos com quem convivem, essas características podem ser preservadas ou vão gradualmente se perdendo e gerando comportamentos passivos.

Assim como Lipman (1995), questionamo-nos: o que teria acontecido com essas crianças nos espaços educativos? Por que as crianças parecem apresentar padrões diferenciados nos contextos escolar e familiar, já que os primeiros anos passados em casa com a família aparentemente não prejudicaram as energias intelectuais dos pequenos tanto quanto a escola? Seria talvez por encontrar na escola um ambiente mais estruturado e organizado de forma mais sistemática em que os eventos ocorrem numa ordem linear, diferente do ambiente misterioso e natural do contexto familiar? Seria possível zelar pelo espírito curioso e imaginativo dos infantes num ambiente mais formal como é a escola?

Tem sido recorrente ouvir das professoras, por exemplo, que mediar uma conversa sobre temas advindos de textos que circulam na escola representa um enorme desafio, já que, supostamente, as crianças chegam às instituições com "lacunas" que dificultam a linguagem e o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo.

De fato, infelizmente, no âmbito educacional, ainda há um discurso de redenção que culpabiliza a família e coloca a escola como única ferramenta responsável por lapidar e desenvolver a capacidade linguística das crianças, que supostamente seriam desprovidas de cultura e de capacidade de aprender.

É preciso adotar algumas ressalvas quanto a esse discurso redentor da educação. Afinal, a escola quando não educa para o pensar, provavelmente colabora para que essas "lacunas" sinalizadas por muitas professoras se instaurem na trajetória das crianças até a vida adulta.

Ao observar, especificamente, sessões de leitura e conversa entre crianças e professoras da última etapa da Educação Infantil, os estudos de Nascimento (2009; 2012) apontam momentos em que as crianças reagiam de forma aparentemente subserviente às colocações dos adultos, parecendo entender o "jogo discursivo da escola", especificamente, quando a professora se propunha a tutelar o seu pensamento sobre os valores morais, mobilizados nos textos/temas dos livros de literatura lidos para elas nas rodas de história.

Dessa forma, os pequenos compreendiam como deveriam se comportar ao participar da prática de "leitura e conversa" no contexto escolar, quando eram solicitados a responder perguntas formuladas por sua professora. Ou seja, davam mostras de que sabiam a resposta que a professora gostaria de ouvir, aguardando sua aprovação e elogio, além de utilizarem o silêncio diante de certas perguntas feitas pela professora como forma de não se opor a ela de

maneira explícita.

O silêncio das crianças, portanto, não significa, necessariamente, “um não saber sobre o que dizer”. Assim, como Sontag (2015), entendemos que não há silêncio vazio, puro. O não dito é também uma forma de discurso e um elemento importante no diálogo. Quando não se tem algo a dizer, muitas vezes, o silêncio pode ser uma maneira de dizer e deixar o tema em aberto.

Romper com a representação de que pensar é dar a resposta que a professora gostaria de escutar ainda significa um grande desafio. Por outro lado, essa atitude aparentemente subserviente das crianças não necessariamente confirma a hipótese de que elas não pensam ou de que são incapazes de pensar com maestria, dentro ou fora do contexto escolar.

Na verdade, a tendência à doutrinação do pensamento da criança pelo adulto tem sido tão forte que, embora algumas propostas se esforcem para materializar práticas que ajudem a formar sujeitos críticos, seja nas rodas de conversa e/ou leitura ou outras atividades, os educadores são frequentemente sabotados por sua própria história e concepções tradicionais presentes em sua formação pessoal e profissional.

Assim, enquanto o adulto segue protagonizando todas as cenas do cotidiano escolar, as crianças parecem reconhecer o seu papel, dando respostas monossilábicas, automáticas e que não ilustram as habilidades características de um pensamento crítico e criativo. Dessa forma, materializam um jogo discursivo, em que um monólogo se disfarça em forma de diálogo (BUBER, 2012; 2014)

O clássico estudo longitudinal de Bristol conduzido por Wells (2002), por exemplo, reforça algumas de nossas reflexões acerca desse comportamento linguístico padrão, observado durante as conversas com as crianças mediadas por docentes. Wells (2002; 2009) coletou amostras de conversas livres entre as crianças e demais indivíduos que interagiam com elas, tanto no ambiente familiar (os pais) quanto na escola (professoras), sendo coletadas 64 gravações de conversas em momentos estratégicos do cotidiano das crianças. Vale salientar que, no ambiente familiar, não havia a presença de um observador, ao contrário do ambiente escolar, tendo em vista a quantidade de crianças interagindo ao mesmo tempo com os pares e as professoras. Assim, foi colocado um observador para realizar anotações complementares aos dados extraídos dos áudios. Outro ponto a ser destacado é que as 64 gravações das conversas ocorreram em torno de 35 minutos e foram registradas em momentos estratégicos do cotidiano das crianças.

Wells (2002) constatou que, de modo geral, quando estavam com suas famílias, as crianças tinham conversas frequentes, mais longas e com diálogos igualmente equilibrados

com seus familiares em termos de turnos de fala. Ou seja, além da conversa se constituir enquanto prática social na rotina das crianças e seus familiares, elas aconteciam num clima de maior liberdade e democratização dos turnos de fala, já que os pequenos falavam tanto quanto os adultos.

Em contrapartida, percebeu que, na escola, essas mesmas crianças exerciam um papel menos ativo nos diálogos com os adultos, com poucas oportunidades para explorar suas experiências e desenvolver sua compreensão de modo a fazer perguntas, avaliar e investigar as respostas que recebiam. De acordo com os dados da pesquisa, fazer perguntas era uma iniciativa mais das professoras que, inclusive, apresentavam os turnos de fala mais longos e, consequentemente, falavam mais que as crianças. O estudo constatou ainda que a ocasião em que as crianças conversavam de maneira mais genuína na escola, tecendo perguntas e comentários interessantes, era quando estavam entre seus pares e sem a presença das docentes.

Nesse sentido fica visível a necessidade de investirmos mais tempo ouvindo as crianças, valorizando o que elas têm a dizer e nos dispondo a ampliar suas contribuições, ao invés de simplesmente impor nossos próprios pontos de vista. Segundo Wells (2002):

> Precisamos começar com o reconhecimento de que as crianças já são aprendizes ativos e autodirecionados fora das salas de aulas e que, com base nisto, devemos primeiro tentar descobrir mais acerca dos interesses e capacidades das crianças, escutando o que elas têm a dizer e encorajando-as a fazer perguntas que desejam, tentando, depois, desenvolver um estilo de colaboração e negociação no planejamento das atividades de aprendizado para o qual tanto o professor quanto os alunos contribuam e pelo qual ambos assumam responsabilidade. (WELLS, 2002, p. 108).

Dessa forma, ao se deparar com crianças de famílias em que as interações dialógicas com os adultos são empobrecidas, os educadores têm duas opções: colocar a trajetória delas como determinante para a impossibilidade de um trabalho que desenvolva o seu pensar crítico e criativo ou reconhecer o desafio e buscar estratégias para encorajá-las a exercitar o seu pensar reflexivo de maneira mais consciente e prazerosa.

Para isso, parece-nos fundamental desenvolver um olhar mais atento acerca das expectativas que temos em relação aos conhecimentos e competências das crianças. Afinal, se

consideramos que elas chegam como "*tabula rasa*"[8] à escola, desconsiderando as suas vivências no ambiente extraescolar, certamente, a interação e, portanto, a mediação docente nas rodas de conversas reforçarão esse estereótipo.

Essa tese de que as crianças mais pobres não sabem conversar pode ser contestada e melhor refletida na pesquisa pioneira de Heath (1983). Ao desenvolver um estudo etnográfico com as comunidades de Trackton (comunidade de operários negros) e Roadville (comunidade de operários brancos), a autora indicou o quanto o desenvolvimento da linguagem das crianças é afetado pelo ambiente cultural em que estão inseridas.

Assim, enquanto na comunidade de Roadville as crianças tinham vários tipos de livros e interações verbais com perguntas mais fechadas, as crianças de Trackton eram encorajadas a pensar sobre as mais variadas situações com seus pais, inclusive, participavam de rodas de contação de história. Enquanto a oralidade era mais valorizada em Trackton, em Roadville a escrita tinha uma supervalorização, inclusive, na comunicação entre os membros da comunidade.

Resumindo, as crianças de Trackton quando chegavam à escola apresentavam um baixo desempenho, sentiam dificuldades para compreender as tarefas e não conseguiam responder questões simples (por exemplo: qual a cor dos seus olhos?). Segundo o estudo, as crianças não conseguiam entender que questões tão óbvias precisariam ser respondidas.

O estudo indica, portanto, que não parece justo afirmar categoricamente que as crianças não pensam quando estão na escola porque suas famílias não conversam. O universo familiar, mesmo nos casos de negligência, apresenta, segundo alguns autores (LIPMAN, 1995; WELLS, 2002; HEATH, 1983) uma riqueza de elementos que podem ser aprendidos e experenciados, sendo propícios à investigação, ao questionamento reflexivo e ao estímulo ao pensamento que provoca o encantamento e a ação.

Isso quer dizer que o insucesso ao exercitar o pensar na escola não está ligado automaticamente às possíveis dificuldades que essas crianças enfrentam em seus contextos familiares. Um ambiente familiar instável, que não escuta as crianças e/ou não zela por oportunidades para que elas se expressem certamente pode influenciar negativamente no

[8] Expressão popularizada e utilizada por Locke, bem como Leibniz a propósito do debate sobre inatismo e empirismo. Para Locke, o espírito humano é, desde seu nascimento, como uma *tabula rasa*, adquirindo todos os seus conhecimentos pela experiência. Leibniz, ao contrário, acredita que há no espírito humano certos elementos inatos (como a ideia de causa, de comparação, de número etc.) e que não podem ser retirados da experiência (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

progresso dos infantes de qualquer classe social, mas de forma alguma "determiná-lo".

Da mesma forma a exposição das fragilidades da escola e de seus profissionais para lidar com o pensamento inventivo, crítico e criativo não deveria partir de uma visão determinista que supõe a inaptidão de professoras e crianças para exercitar o pensar sobre o que leem ou aprendem na escola, sinalizando talvez uma leitura equivocada das teorias crítico-reprodutivistas[9] propagadas nas décadas de 70 e 80 por pensadores clássicos (FREIRE, 1968; ESTABLET, 1973; BOURDIEU; PASSERON, 1975; ALTHUSSER, 1985), bem como por defensores da desescolarização (ILLICH, 2018).

Na contemporaneidade, por exemplo, o discurso crítico de condenação à escola tem sido popularizado por alguns autores que consideram essa instituição um espaço restrito à socialização e incapaz de formar intelectuais autônomos, já que está comprometida com a imposição de valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicopedagógica (BERNARDIN, 2013; GATTO, 2019).

Diante desses olhares que apontam para uma possível condenação da escola, fundamentados por diferentes ideologias, é importante ressaltar que essa leitura determinista da escola diverge do propósito inicial das ideias difundidas pelos pensadores clássicos das teorias crítico-reprodutivistas. Ao realizarem a crítica ao modelo tradicional da escola, Althusser (1985), Bourdieu e Passeron (1975) e Freire (1968) não estavam, por exemplo, sugerindo o fim da escola, mas sua "ressignificação".

Nesse sentido, concordamos com a leitura de Snyders (1988; 2005) sobre o importante papel das teorias crítico-reprodutivistas, enquanto oportunidades para ler criticamente a escola tradicional e vislumbrar possíveis caminhos para uma escola democrática. Como ressalta o próprio Snyders, a leitura literal/acrítica das teorias crítico-reprodutivistas poderia nos condenar a um pessimismo paralisante, afinal, se a escola fosse mera reprodutora das desigualdades sociais, não teríamos como exercer a ação pedagógica. Nesse contexto, como, então, continuar a fazer pesquisa em educação e vislumbrar, por exemplo, uma *Educação para o Pensar*?

Na tentativa de ressignificar a escola, assim como Snyders (1988, 2005) e autores mais recentes como Masschelein e Simons (2018), recusamo-nos a simplesmente condenar a

[9] As teorias crítico-reprodutivistas denunciavam a visão redentora da escola, especificamente nas décadas de 60 e 70, quando teóricos franceses chegaram à conclusão de que, ao invés de democratizar e corrigir as injustiças sociais, a escola reproduzia as diferenças sociais e ao mesmo tempo reproduzia o *status quo*, com postura altamente discriminadora e repressiva. No Brasil, a crítica ao modelo de escola tradicional foi mediada pelas discussões/reflexões de Freire (1968).

escola. Isso não significa deixar de reconhecer seus limites, bem como as críticas feitas ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem e a necessidade de nos afastar da natureza redentora da escola.

Para Masschelein e Simons (2018), muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essenciais: a de que a escola oferece "tempo livre" e transforma o conhecimento e as habilidades em "bens comuns". Desse modo, a escola teria o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar/transformar o seu mundo.

Lipman (1995) também fez críticas ao ambiente escolar, porém destaca a importância de não interpretar essas observações como julgamentos ou algum tipo de acusação às práticas docentes. Para esse autor, as professoras se esforçam para realizar um excelente trabalho, entretanto, de modo geral, a sua formação acadêmica ainda negligencia a importância de adotar procedimentos sincronizados com uma educação comprometida com o *pensar bem.*

Nessa perspectiva, o próprio autor ressalta ainda que a sua proposta de educação para o pensar surge a partir de educadores que estavam fartos de um sistema de ensino que, qualquer que fosse a maquiagem externa, centrava-se na repetição e memorização de conteúdos. Assim, para Lipman, sua proposta deveria ir além do estímulo para pensar. Seria preciso, "fazer as crianças pensarem", ou seja, pensarem "por si mesmas".

Em outras palavras, a educação para o pensar deve contribuir, segundo o autor, para a formação de um cidadão que, além de pensar por si próprio, não tenha medo de errar, exerça sua autonomia, bem como aprimore e explore as variadas habilidades características do pensar crítico e criativo (OLIVEIRA, 2004; CUNHA, 2008).

A esse respeito, Sátiro (2012) salienta que os discursos mais tradicionais e maturacionistas na contemporaneidade, muitas vezes camuflados por uma visão romântica da infância, podem induzir à crença de que crianças na etapa da Educação Infantil vivenciam exclusivamente experiências de natureza física e sensório-motora, ao invés de se preocupar com o abstrato. Nesse sentido, por exemplo, elas não poderiam brincar de pensar e sentir prazer com essa prática social e individual.

Consideramos, ao contrário, que, desde cedo, o espaço escolar pode se constituir como uma oportunidade para promover intencionalmente o desenvolvimento do pensar. Assim, embora as críticas fundamentadas pelas teorias crítico-reprodutivistas (BOURDIEU; PASSERON, 1975; ALTHUSSER, 1985; FREIRE, 1996) incluam a inibição do pensar na história da escola, autores na contemporaneidade como Kohan (2007, 2008), Larrosa (2015;

2018), Ensolen (2017), Sátiro (2012) e Masschelein e Simons (2018) nos convidam a reinventar essa mesma escola.

Reinventar a escola, então, significa desconstruir a concepção depreciativa que muitas vezes temos desse espaço. Significa ainda reconhecer as críticas que foram e são feitas ao sistema escolar, sem deixar de investir em experiências que ajudem as crianças a fazerem uso da razão e julgamento de forma crítico-reflexiva.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação pode ser vista como espaço privilegiado para exercitar o que nos diferencia uns dos outros, o "pensar". A ideia é que, dentro de um contexto coletivo singular, as crianças possam aprender a pensar por si mesmas, exercitando de forma plena a sua cidadania.

Pensar, afinal, não é castigo, como sugerem as famosas *cadeiras do pensamento* na Educação Infantil, destinadas às crianças que fazem algo que desagrada os adultos. Pensar é um ato social, necessário para expressão do que somos e que, sobretudo, demarca a nossa existência.

Nos próximos itens, apresentamos brevemente algumas reflexões sobre o pensamento crítico e criativo, bem como as principais habilidades que podem ser construídas com as crianças. Nosso olhar será voltado para conceitos centrais desenvolvidos por Lipman e sempre que possível dialogaremos com outros autores críticos e/ou colaboradores da sua proposta.

2.2 O PENSAR CRÍTICO E CRIATIVO: O OLHAR DE LIPMAN COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DIÁLOGO COM O "EDUCAR PARA O PENSAR"

> Posso conceber um homem sem mãos, pés, cabeça (pois só a experiência nos ensina que a cabeça é mais necessária do que os pés); mas não posso conceber o homem sem pensamento: seria uma pedra ou um animal. Instinto e razão, marcas de duas naturezas. O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água bastam para matá-lo. Mas, mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí ser preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não podemos preencher. Trabalhemos, pois, para bem pensar. Não é no espaço que devo buscar minha dignidade, mas na ordenação de meu pensamento. Não terei mais possuindo terras; pelo espaço, o universo me abarca e traga como um ponto; pelo pensamento, eu o abarco. (PASCAL, 1979, p. 123-124).

A capacidade de pensar funda e dá sentido à existência humana, especialmente às nossas singularidades diante dos mais variados contextos sociais e culturais. E, embora nos pareça óbvia a relevância de exercitar o *pensar*, é necessária uma dose de atenção quanto ao discurso que naturaliza o pensamento reflexivo e o rotula como mero fruto do acaso.

Diante dessa afirmação inicial, podemos nos perguntar: então, o que é pensar?

Não são poucas as possibilidades de conceituar o pensamento. Essa diversidade de concepções acontece porque o pensar é um fato social que se dá nas experiências entre os indivíduos na sociedade (MEAD, 1934; VYGOTSKY, 2007).

O ato de *pensar* pode ser compreendido enquanto processo de descobertas e associações; pode ser concebido a partir de uma perspectiva mais aberta (modo ampliativo), crítica, imaginativa e criativa, a exemplo das reflexões proporcionadas por obras artísticas (texto literário, música, artes plásticas); como instrumento científico (investigativo); como elemento da lógica e da racionalidade, entre outras alternativas (LIPMAN, 1995; SÁTIRO, 2012).

Para Piaget (2012), na teoria da epistemologia genética por ele proposta, o pensar não se resume a falar, classificar categorias ou abstraí-las. O pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. Segundo Leleux (2008, p. 127), o pensar é "formar ideias em seu espírito; conceber noções, opiniões, pela atividade da inteligência, pela reflexão e ter certa opinião. O questionamento dá início a esse processo complexo".

O pensar pode também ser compreendido enquanto processo que torna visível algo que, até então, não era possível identificar. Ou seja, quando o pensamento materializa o oculto, revela-nos questões que aprimoram nossas perspectivas sobre as coisas, fatos, pessoas e nós mesmos.

Dada a importância do pensamento, o fortalecimento da capacidade de pensar deveria ser a atividade principal nos espaços educativos, e não simplesmente uma consequência casual. Além disso, reiteramos que essa prática pode ser aperfeiçoada, tendo em vista as diferentes possibilidades de pensar mais ou menos eficientes.

Tal defesa é assumida por Lipman (1995) e colaboradores (KOHAN, 2007; OLIVEIRA, 2004; LELEUX, 2008; TOZZI, 2008) ao afirmarem que os indivíduos deveriam aprender a pensar ainda crianças, mas aprender a "pensar bem". "Afinal, trabalhemos, pois, para bem pensar!", como aconselhou o próprio Pascal (1979, p. 124).

Mas o que seria pensar bem? Significaria pensar sob uma perspectiva crítica e criativa? E o que seria, nesse contexto, pensar de maneira crítica e/ou criativa? E ainda: por que seria importante ser crítico e criativo numa educação comprometida com o pensar?

No programa de Lipman (1995) o *pensamento algorítmico* (crítico), considerado perfeito metodologicamente, mais racional e lógico, preocupa-se com o processo, os meios para se chegar aos resultados desejados, oferecendo um caminho em que o nosso pensamento pode se movimentar.

Por ser governado por critérios e ao mesmo tempo ser autocorretivo, o pensamento crítico infere conclusões a partir de premissas ou pode oferecer uma premissa para um argumento, sempre que necessário. Isso implica dizer que, ao fazer uso de premissas verdadeiras, um indivíduo que pensa de maneira lógica chegará, consequentemente, às conclusões verdadeiras. Nesse sentido, o caminho para o pensamento algorítmico é muito importante, já que é através dele que podemos investigar as implicações daquilo que sabemos e, ao mesmo tempo preservarmos a verdade.

O *pensamento heurístico* (criativo), por sua vez, não é governado por critérios, mas pelo contexto. Assim, o pensamento criativo é flexível, imprevisível, autêntico, livre. E, sobretudo, é incansável quanto à necessidade de ressignificar o já dito com conclusões alternativas, novas hipóteses e, consequentemente, novos argumentos e contra-argumentos. Pensar criativamente é, portanto, não estacionar nas respostas já encontradas, mesmo diante de argumentos sólidos e que nos induzam a uma verdade confortável. Isso acontece, segundo Lipman (1995), porque é um tipo de pensamento que materializa o que imaginou com o intuito de atingir um fim, sem perder a flexibilidade.

Considerando as ideias expostas anteriormente, Lipman (1995) apresenta um quadro comparativo entre as características centrais dos pensamentos crítico e criativo. Vejamos:

Quadro 1 – Comparação dos pensamentos crítico e criativo

Pensamento crítico	**Pensamento criativo**
Megacritério: verdade (um tipo de significado)	Megacritério: significado
Objetiva o julgamento	*Objetiva o julgamento*
Orientado por critérios individuais	Sensível a critérios contrários
Autocorretivo	Autotranscendente
Sensível ao contexto	Orientado pelo contexto (holístico)

Fonte: Lipman (1995, p. 279).

Apesar de distintos, Lipman (1995) ressalta que os dois tipos de pensamento, algorítmico (crítico) e heurístico (criativo), complementam-se e não deveriam protagonizar uma dicotomia, já que possuem como objetivo comum fazer julgamentos.

Em outras palavras, Lipman (1995) nos chama a atenção para o fato de que, ao investir especialmente no pensamento algorítmico faremos uso incessante de ferramentas cognitivas dedicadas a reduzir a necessidade de um julgamento criativo no pensamento crítico. Por outro lado, se valorizarmos apenas o pensamento heurístico, o efeito será inverso, ou seja, reduziremos a necessidade de um pensamento crítico no pensamento criativo.

Os julgamentos podem ser entendidos como a capacidade de discriminar corretamente o que é justo. Eles podem ser de natureza crítica e criativa e, consequentemente, estão relacionados aos pensamentos crítico e criativo.

Vale salientar que os julgamentos estão ligados às relações estabelecidas num contexto, afinal, se os fatos fossem isolados e não apresentassem ligações internas ou externas com nenhuma outra coisa, estaríamos impossibilitados de tecê-los. Assim, ao realizar julgamentos, o indivíduo, por exemplo, compara os fatos uns com os outros e/ou com padrões ideais. E cada comparação implica no discernimento de semelhanças e diferenças, e cada discernimento é um julgamento.

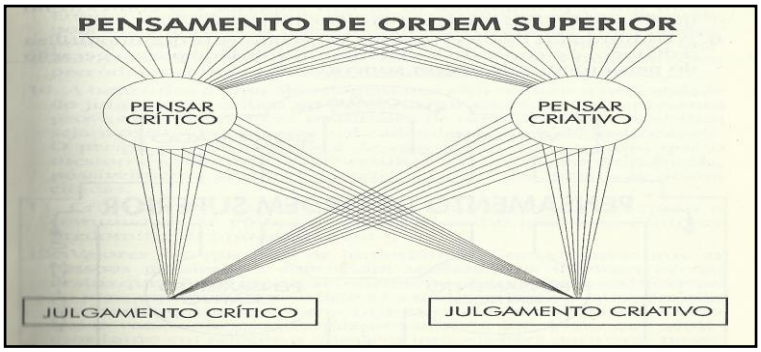
Dessa forma, segundo Lipman (1995), as relações alimentam os nossos pensamentos (crítico/criativo), fornecendo sentido, orientação e essencialmente o seu significado. Assim, para o autor, o bom julgamento é o microcosmo do pensar de *ordem superior* ou *complexo*.

O aperfeiçoamento da capacidade de julgar, por sua vez, implica em estimular as crianças a fazerem e avaliarem julgamentos da vida cotidiana prática. Para que realizem o bom julgamento, “devemos fortalecer sua compreensão, e se queremos que compreendam, devemos aprender a deliberar” (LIPMAN, 1995, p. 97).

Nesse caso, a deliberação é o questionamento que ainda não ganhou *status* de afirmação. É através dela que problematizamos a realidade, tecendo aproximações, comparações, suposições e/ou dúvidas que nos ajudam a corrigir o raciocínio e aprimorar nossa compreensão (sabedoria prática). E, consequentemente, realizar bons julgamentos.

Para Lipman (1995), o pensamento de ordem superior está associado ao pensamento que é considerado bem estruturado e constituído de riqueza, coerência e curiosidade. Vejamos um esquema apresentado por ele que ilustra a relação entre esses conceitos:

Figura 1 – Pensamento de ordem superior na concepção de Mathew Lipman



Fonte: Lipman (1995, p. 39).

Tal como vemos na Figura 1, o pensamento ideal, ou seja, cognitivamente perfeito, ocorre por intermédio da fusão dos pensamentos crítico e criativo. Não há julgamento crítico sem a presença de pensamento criativo, assim como não há pensamento criativo sem o mínimo de julgamento crítico, ou seja, estão intrinsecamente interligados.

Nesse sentido, exige tanto um pensamento flexível como um pensamento rico em recursos cognitivos, pois é necessário saber onde procurar recursos e ser capaz de lidar com esses recursos, a fim de que sejam eficazes.

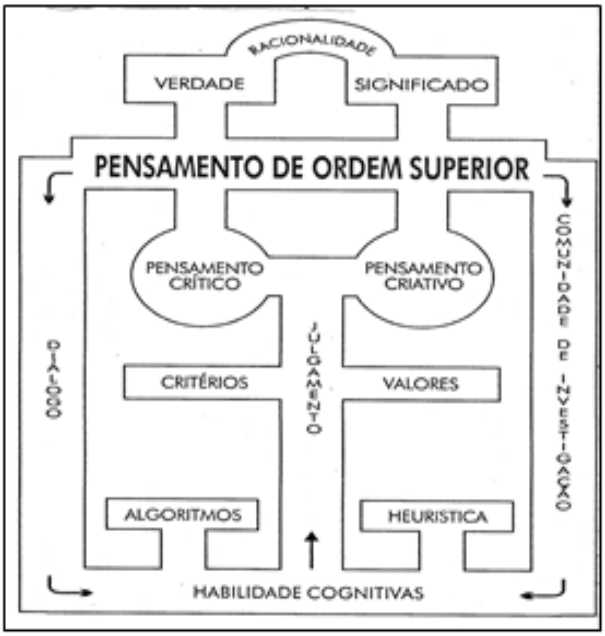
Segundo Lipman (1995), diferentes observadores atribuem distintas propriedades ao pensamento de ordem superior, mas, em geral, o que aparentam querer dizer é que esse pensamento é conceitualmente *rico*, *coerentemente organizado* e *persistentemente investigativo*. Em síntese:

> O pensamento de ordem superior não equivale somente ao pensamento crítico, mas à fusão dos pensamentos crítico e criativo. Isto é particularmente evidente quando os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística. E o pensamento de ordem superior inclui o pensamento flexível e rico em recursos. Rico em recursos no sentido de que ele tem ideia de onde procurar os recursos de que necessita, e flexível no sentido do que é capaz de movimentar-se livremente dispondo destes recursos a fim de que sejam totalmente eficazes. (LIPMAN, 1995; p. 38).

O pensar de ordem superior é ainda cuidadoso, isso porque se preocupa em reduzir os preconceitos, geralmente, produzidos por julgamentos prematuros. Antes de julgar, o pensamento que é cuidadoso procura classificar, avaliar as informações, selecionar os critérios, sentir o contexto em que será expresso, fazendo uso do raciocínio análogo, autocorretivo (SÁTIRO, 2012; KOHAN, 2008).

Para Lipman (1995), o pensamento complexo e de ordem superior também está centrado em duas ideias, a verdade e o significado, cujo processo engloba a análise (pensamento crítico), síntese (ensinamento crítico) e avaliação (julgamento). Vejamos mais um diagrama, proposto por ele que ilustra esses conceitos:

Figura 2 – Conceitos fundamentais do pensamento de ordem superior



Fonte: Lipman (1995, p. 40).

Governado por alguns critérios, o pensamento crítico contempla o raciocínio e o julgamento crítico. Pode apresentar-se fraco ou forte. Fraco quando implica apenas no aperfeiçoamento técnico de habilidades cognitivas isoladas e forte quando os pensadores descobrem e rejeitam seus próprios preconceitos e ilusões (autocorretivo).

A esse respeito, Lipman (1995) destaca que o ser humano tem capacidade ilimitada para o autoengano, trabalhando a favor do seu ponto de vista. Nesse sentido, pensar de maneira crítica é: “uma luta contra o dogmatismo, a estreiteza da mente e a manipulação intelectual. E, uma sociedade crítica é aquela que se abstém da doutrinação, recompensando o questionamento reflexivo, a independência intelectual e da discordância racional” (LIPMAN, 1995, p. 88).

Como já pontuamos anteriormente, o pensamento criativo é sensível aos critérios binários, é habilidoso, talentoso e governado pelo contexto. Possui uma natureza autotranscendente (além de si mesmo) e seu objetivo, portanto, é o julgamento criativo.

Existem momentos em que, diante dos conflitos, precisamos fazer julgamentos e

decidirmos por aquilo que acreditamos ser o mais adequado, mesmo tendo se esgotado nosso repertório de razões. Esse é o momento em que o julgamento crítico, forçosamente, se transforma em julgamento criativo, ao vislumbrar possibilidades para continuar argumentando e pensando.

Se o pensar crítico é totalmente explicável, no sentido em que é capaz de citar as normas e os princípios que o orientaram ou o estimularam, o pensar criativo é menos explicável, porém, não menos responsável.

Sintetizando tudo o que foi dito até aqui, podemos afirmar que, em linhas gerais, o pensamento complexo ou de ordem superior, nas suas dimensões crítica e criativa, apresenta as seguintes características:

(i) inclina-se para a complexidade, ou seja, é desafiado por aquilo que é problemático e complicado;
(ii) demonstra unidade, isto é, integridade e coerência;
(iii) está preparado para ser validado;
(iv) tende a buscar inteligibilidade, ou seja, um caráter geral e uniforme dos eventos que exigem previsibilidade;
(v) apresenta intensidade qualitativa, sendo caracterizado por qualidades que são únicas;
(vi) exige uma abrangência de objetivos.

Ao explorarmos o conceito do pensamento complexo e uma vez tendo identificada sua relevância para o desenvolvimento de um sujeito crítico e criativo e, portanto, reflexivo, algumas questões têm nos acompanhado e inquietado. Uma delas diz respeito à viabilidade de um ensino mais sistemático desse pensamento complexo (crítico e criativo). Qual seria o caminho metodológico a ser seguido para ensinar às crianças a pensarem de forma complexa? Afinal, seria possível ensinar alguém a pensar?

O próprio Lipman (1995) e alguns pesquisadores (OLIVEIRA, 2004; LELEUX, 2008; SÁTIRO, 2012; KOHAN, 2004, 2007, 2008) que fizeram a releitura de sua proposta na contemporaneidade admitem o desafio de responder a essas questões. Nessa direção, mesmo afirmando que é possível ajudar as crianças a pensarem melhor, consideram que esse ensino não se dá de forma linear ou traz uma receita pronta mediada unicamente pela lógica lipmaniana.

Sobre esse tópico, Lipman (1995) também reconhece que o exercício do pensar bem

requer um ensino organizado e intencional, porém não engessado. Citando uma analogia feita por James William[10], o autor afirma que aprender a pensar é como aprender a patinar no gelo em dias de sol. Para ele, o ensino precisa ser construído pelo *habitus* e, sobretudo, com tempo para reflexão. Ou seja, o tempo de cada sujeito realizar as conexões necessárias para progredir em seus pensamentos.

Nessa perspectiva, o diálogo surge enquanto espaço favorável à prática do pensamento de ordem superior. É nesse espaço dialógico que habilidades do pensar crítico e criativo são aperfeiçoadas, construídas e apreendidas em comunidade. No tópico a seguir, apresentamos algumas dessas habilidades.

2.2.1 Habilidades que contribuem para o pensamento crítico e criativo

Para Lipman (1995) há quatro habilidades que constituem o pensar complexo. São elas: investigação, raciocínio, organização de informações (conceitualização) e tradução. Ao fazer a releitura dos estudos de Lipman, Sátiro (2012) acrescenta mais uma habilidade: a percepção, tal como vemos na figura abaixo:

Figura 3 – Habilidades do pensamento

Fonte: Sátiro (2012, p. 17).

Vale enfatizar que Sátiro (2012), Oliveira (2004), Leleux (2008) e o próprio Lipman (1995) reconhecem que essas habilidades não podem ser utilizadas como pré-requisitos para pensar, descartando, assim, o pressuposto de que crianças só poderiam "pensar bem" mediante aquisição prévia dessas habilidades.

[10] James William, psicólogo americano também influenciado pelas ideias de Dewey.

Segundo os autores, as crianças pequenas já possuem muitas dessas habilidades, mesmo que em nível mais rudimentar. A ideia é que, num ambiente dialógico prazeroso e planejado, elas possam aperfeiçoar suas capacidades em conjunto com as demais participantes do grupo.

Mesmo diante do posicionamento de que as habilidades não devem ser tomadas como pré-requisitos para pensar, alguns autores, especialmente Kohan (2008), Santi (2017) e Biesta (2017), rechaçam a ideia de habilidades do pensamento e preferem o uso da expressão experiências do pensamento, já que para eles esse termo traduz de maneira mais ampla o exercício do pensar crítico e criativo. Nas palavras de Kohan (2008, p. 21):

> A palavra "habilidade" (*skills*) – que certamente é muito importante no programa de Lipman – não é exatamente uma de minhas favoritas, uma vez que pode esconder (ou favorecer) uma concepção técnica do pensamento. Além disso, não me parece adequada para dar conta do pensamento, nem do professor, nem da criança. Prefiro a palavra experiência, o pensamento como experiência. Creio que uma das principais forças ligadas ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado.

É interessante o posicionamento de Kohan (2008) ao preferir o termo *experiência*, conceito que implica um sentido mais aberto sobre as aprendizagens mobilizadas durante o exercício do pensar.

Em consonância com as ideias de Santi (2017) e Santi e Zorzi (2020), Kohan (2008) também defende a ideia de "improvisação" como metodologia da experiência do pensar. Ou seja, sem planejamento e/ou qualquer tipo de itinerário, método, programa e/ou recursos, mas apenas com a escuta atenta do outro, expressão de inquietudes, reflexões, sem determinações ou aplicações lógicas.

No nosso ponto de vista, porém, a ideia de respeitar o pensamento numa dimensão mais ampla, transcendental, não anula a possibilidade de o professor também conhecer e estudar as habilidades apresentadas por Lipman (1995) e aprimoradas por Sátiro (2012). Assim, consideramos que esse conhecimento pode ajudar, por exemplo, as professoras a compreenderem como as crianças pensam, favorecendo o diálogo horizontal e, consequentemente, a escuta verdadeira.

Em outras palavras, na medida em que os professores, em seu processo formativo, buscam compreender as habilidades de pensamento propostas na Figura 3, podem ressignificar o seu conceito sobre o que é "pensar", aperfeiçoando seu repertório para mediar

os diálogos e compreender de modo mais próximo como as crianças pensam, o que sabem e o que elas precisam aprender, para aprimorar suas capacidades.

Em síntese, consideramos que apenas os usos dos termos “habilidades” ou “experiências” não são determinantes para afirmar se o pensamento é tecnicista ou não. Essa medida é dada muito mais pela qualidade da mediação dos professores e suas escolhas metodológicas nos momentos em que dialogam com as crianças.

As habilidades apresentadas por Lipman (1995) e Sátiro (2012), a nosso ver, apresentam um repertório de elementos interessantes e diversificados que caracterizam o pensamento crítico e criativo. Dessa forma, conhecer essas habilidades pode ajudar, especialmente, os professores que estão no processo inicial de implementação de uma educação comprometida com o pensar.

Afinal, essa é uma jornada complexa e que exige conhecimentos que não são inatos, mas construídos e cultivados ao longo de um processo formativo com os professores. Ao desvendar possibilidades para estimular o pensamento crítico/criativo dos pequenos, os docentes são desafiados a desenvolver a sensibilidade para ouvir o outro, respeitar os silêncios das crianças e perceber o que precisa ser instigado e/ou retomado na interação com elas.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir, de modo detalhado, as cinco habilidades do pensamento, com base nas discussões de Lipman (1995) e Sátiro (2012).

2.2.1.1 Habilidades de investigação

Através das habilidades de investigação, as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas, bem como com o que esperam que aconteça. Assim, por meio dessas habilidades, é possível explicar, prever e identificar as causas e efeitos, meios e fins, e meios e consequências, como também distinguir esses elementos.

Nesse sentido, a investigação pressupõe a *busca de alternativas*, em que diferentes maneiras de fazer ou pensar são experimentadas com a finalidade de descobrir ou vislumbrar maneiras de lidar com aquilo que é problemático, buscando-se vias diferentes para percorrer uma mesma distância de um ponto a outro e nos protegendo do pensamento rígido e dogmático. Os produtos dessa investigação, portanto, são os julgamentos de natureza crítica e criativa.

Além disso, a investigação nos impulsiona a *imaginar,* isto é, conceber, fantasiar ou

inventar ideias sobre algo que ainda não está presente na realidade, transcendendo a experiência. Tanto a *busca por alternativas* quanto a *imaginação* representam, portanto, elementos fundamentais para o pensamento investigativo.

Em resumo, essa habilidade está relacionada à prática autocorretiva, em que o indivíduo aprende a refazer seu caminho durante o processo de investigação.

2.2.1.2 Habilidades de raciocínio

Dizem respeito ao processo de ordenar e coordenar aquilo que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras (novas) válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado, enquanto era mantido como verdade. Em síntese, "O aperfeiçoamento do raciocínio implica na prática persistente da distinção entre o discurso lógico e o ilógico, na aquisição de princípios lógicos e na aprendizagem de como aplicar tais princípios à própria prática em questões acadêmicas e na vida em geral" (LIPMAN, 1995, p. 93).

Se a matriz comportamental do pensamento é a fala, a do pensamento organizado (raciocínio) é a fala organizada. E para Lipman (1995), a vitalidade do raciocínio está relacionada à natureza do diálogo. Isso ocorre porque, quando pensamos por nós mesmos, nossas deduções derivam de premissas que já conhecemos e, consequentemente, a conclusão não é, de maneira alguma, extraordinária. Mas, quando ninguém conhece todas as premissas, como frequentemente observa-se no diálogo, o processo de raciocínio possui muito mais vitalidade e a conclusão pode surgir de modo inesperado.

A capacidade de raciocinar, portanto, nos possibilita descobrir coisas novas, além de aprofundar o que já conhecemos. O contato entre os novos conhecimentos e os que já dominamos ilustra o processo de construção/reconstrução do conhecimento. Para Sátiro (2012), podemos *raciocinar analogicamente* e também *raciocinar relacionando as partes e o todo.*

O *raciocínio análogo* compara e identifica pontos comuns em situações diferentes ou características diferentes em contextos semelhantes. Por exemplo: "Professora: Como seria ser a única pessoa da terra? A criança responde: *Seria como ser a única estrela do céu*" (LIPMAN, 1995, p.63).

Ao estabelecer *relações das partes com o todo*, o indivíduo compreende que, embora os pontos de vista, em sua maioria, sejam individuais e pontuais, não estão descolados de um

contexto mais geral.

Vale destacar ainda que, segundo Sátiro (2012), as habilidades do raciocínio não estão necessariamente relacionadas ao desempenho acadêmico. Uma pessoa pode raciocinar bem e não ter um bom desempenho escolar.

2.2.1.3 Habilidades de organização de informações

Tais habilidades relacionam-se à capacidade de organizar as informações que recebemos em unidades ou grupos significativos. São tipos básicos de agrupamento de informação: a sentença (conceitos básicos de significação), o conceito (quando agrupamos) e os esquemas (organização que ajuda a fornecer energia, ao invés de sugá-la).

No que se refere ao conceito/conceitualização, podemos listar as seguintes habilidades propostas no estudo de Sátiro (2012):

a) *Formular conceitos precisos* – implica em sermos capazes de analisar informações e esclarecê-las. Ou seja, reunir em um todo significativo uma série de características, objetos e partes;

b) *Dar exemplos e contraexemplos* – aplicação de conceitos em situações práticas, concretização de ideias abstratas. Por exemplo, quando apresentamos um exemplo, reforçamos um conceito. E quando damos um contraexemplo, buscamos negar o conceito, mostrando na prática o que é falso ou inadequado;

c) *Agrupar e classificar* – nesse caso, agrupar é entendido como forma de organizar, incluir e excluir elementos individuais em um grupo. A classificação se aproxima de uma natureza mais avaliativa, já que classificar é julgar que uma coisa, por ter certa característica, pertence a uma determinada classe de coisas que possuem a mesma característica;

d) *Comparar e contrastar* – diz respeito ao exame de dois ou mais objetos, situações ou ideias, percebendo os pontos que os relacionam e, ao mesmo tempo, buscando diferenças e semelhanças.

2.2.1.4 Habilidades de tradução

A tradução implica na transmissão de significados de uma língua ou esquema simbólico, ou modalidade de sentido para outra, mantendo-os intactos. A interpretação se faz necessária quando os significados traduzidos não são capazes de atribuir um sentido adequado ao novo contexto, no qual foram colocados. Assim como o raciocínio preserva a verdade, espera-se que a tradução preserve o significado.

Como exemplo, temos os textos descritivos e narrativos. Organizar de maneira simples as experiências também é um modo de tradução. Afinal,

> Escritores pensam em voos e pousos. Há detalhes sobre os quais nossos pensamentos se detêm o tempo suficiente para permitir uma descrição. Estas descrições são pousos. Há, então, voos do pensamento à medida que passamos de uma observação a outra ou de uma ideia a outra ou de premissas às conclusões. Quando lemos o que o escritor escreveu, nosso pensamento tende a recapitular os voos e poucos pousos do pensamento do escritor. Se o pensamento do escritor faz uma pausa para examinar e descrever algo, ficamos absorvidos naquela descrição. Se, então, o pensamento do escritor alça voo, o nosso poderá fazer o mesmo, como quando acompanhamos atentos uma narrativa de maneira tão absorta que nosso pensamento mantém o compasso preciso do desdobramento da história. (LIPMAN, 1995, p. 72).

Além da narrativa e descrição, Sátiro (2012) considera necessário observamos outras habilidades que fortalecem nossa capacidade de traduzir, tais como:

a) Interpretação: explicar, encontrar e atribuir sentidos para determinadas coisas. Quando interpretamos, atribuímos um significado pessoal à informação que recebemos, raciocinando e argumentando.

b) Improvisação: capacidade de ser ágil, versátil e flexível em situações inesperadas. A improvisação implica em traduzir, em um determinado contexto, algo que aprendemos anteriormente. Santi (2017) defende o improviso também como metodologia docente para filosofar com as crianças (*Pedagojazz*). Para a referida autora, filosofar, ou melhor, conversar para exercitar o pensar é como *jazz*, uma bagunça criativa, uma ordem caótica ou distúrbio harmônico que transforma e ressignifica a interação dialógica entre as crianças.

Ainda segundo Santi (2017), na prática dialógica com crianças, o improviso é o coração da dinâmica que alimenta as interações dialógicas entre os indivíduos, sacudindo as ideias de diferentes maneiras para construir algo novo.

Reconhecemos que a ideia da "improvisação" na área de educação representa uma importante provocação, especialmente, quando confrontada com o discurso hegemônico de valorização do controle integral do ensino e aprendizagem. Nesse sentido a improvisação, mais do que técnica, representa um desafio paradigmático, um convite para vislumbrarmos diferentes possibilidades para exercitar o pensar criativamente.

> c) Tradução de várias linguagens entre si: reside na tradução de diferentes linguagens de natureza verbal ou não. Ou seja, a tradução dos relacionamentos entre as linguagens poéticas, musicais, pictóricas, bem como corporais e teatrais, relacionadas com a dança, entre outras. Sendo assim, é possível sentir o que o outro sente através de um gesto, de uma pintura, nas linguagens oral, escrita e/ou plástica. Traduzi-las significa reunir capacidades para ler o mundo em sua integralidade.

2.2.1.5 Habilidades de percepção

Capacidade de se relacionar com o que está fora de nós e com a nossa capacidade interna de apreender esse exterior. "Desenvolver as habilidades perceptivas é potencializar essa capacidade interna de aprender e interpretar os estímulos exteriores, discriminando-os e reconhecendo-os" (SÁTIRO, 2012, p. 19).

As habilidades de percepção englobam outras habilidades que, segundo Sátiro (2012), reúnem elementos necessários para uma nova ética cognitiva, em que se evite a clausura da sensibilidade, impedindo que prosperem indivíduos informados e inteligentes, mas indiferentes ao contexto. Vejamos algumas habilidades relacionadas à percepção:

> 1. *Observar* – capacidade de olhar em detalhes o que nos cerca, selecionando, recompilando e agrupando informações relevantes que irão constituir uma imagem dotada de significado;
> 2. *Escutar atentamente* – habilidade mental/social de estar atento ao que se ouve, buscando enriquecer a capacidade de pensar através do que o outro tem a nos dizer. Quem escuta e não apenas ouve automaticamente tem a oportunidade de ampliar o seu

discernimento sobre a realidade;

3. *Saborear/degustar* – avaliar o sabor de algo lentamente e com prazer;

4. *Cheirar* – capacidade de conhecer o mundo através das fragrâncias, rompendo com certa hierarquia dos sentidos em que o olfato tem ocupado um lugar secundário;

5. *Tocar* – capacidade perceptiva que resulta em aprender a discernir e discriminar os estímulos que nos chegam através desse sentido, tais como: vibração, estabilidade, temperatura, peso e textura, entre outros;

6. *Perceber movimentos (cinestesia)* – percepção consciente dos movimentos das diferentes partes do corpo e de sua posição no espaço, reunindo elementos necessários à autopercepção e ao autoconhecimento;

7. *Conectar sensações (sinestesia)* – relaciona-se à capacidade de perceber, ou melhor, sentir sensações diferentes em uma única impressão. Exemplo: perceber uma cor como "fria" ou "quente". Um cheiro como "doce" ou "amargo".

As habilidades apresentadas até o presente momento, estão sintetizadas no seguinte quadro abaixo, proposto por Sátiro (2012):

Quadro 2 – Síntese das habilidades do pensamento

Habilidades de percepção	Habilidades de pesquisa	Habilidades de conceitualização	Habilidades de raciocínio	Habilidades de tradução
1. Observar	1. Buscar alternativas	1. Formular conceitos precisos	1. Raciocinar analogicamente	1. Narrar e descrever
2. Escutar atentamente	2. Imaginar	2. Dar exemplos e contraexemplos	2. Relacionar as partes e o todo	2. Interpretar
3. Saborear/ degustar		3. Agrupar e classificar		3. Improvisar
4. Cheirar		4. Comparar e contrastar		4. Traduzir várias linguagens entre si
5. Tocar				
6. Perceber movimentos (cinestesia)				
7. Conectar sensações (sinestesia)				

Fonte: Sátiro (2012, p. 18).

Reiteramos que a classificação de habilidades apresentadas aqui não implica numa tentativa de reducionismo do pensamento, pois, como já indicamos anteriormente, autores como Leleux (2008), Oliveira (2004) e especialmente Sátiro (2012), ao ressignificarem as discussões e proposta original de Lipman (1995), reconhecem a complexidade das habilidades do pensar e admitem que outras habilidades podem coexistir com as já apontadas até o

momento.

Por fim, segundo Lipman (1995), tão importante quanto o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo. Assim, cabe retomar as seguintes perguntas: o que pode ser feito para tornar a educação mais crítica, mais criativa e mais avaliativa em relação aos seus próprios procedimentos? Como podemos, portanto, de maneira direta ajudar as crianças a pensarem de forma crítica e criativa?

Em resposta a esses questionamentos, Lipman (1995) ressalta a relevância de construir espaços que oportunizem e exemplifiquem "o pensar bem" no cotidiano, com exploração de habilidades do pensamento de ordem superior (crítico e criativo). Para isso, é necessário um ambiente planejado, no qual o pensamento flua naturalmente e, ao mesmo tempo, as crianças se encontrem seriamente envolvidas em um diálogo genuíno. Ou seja, um ambiente no qual as habilidades do pensamento são exercitadas e os pequenos são instigados a refletirem, elaborarem ideias originais, apesar de jamais terem se dedicado previamente a esse tipo de discussão.

Assim, o lugar dedicado à prática do pensar bem é idealizado por Lipman (1995) na proposta metodológica da *comunidade de investigação,* que será discutida a seguir.

2.2.2 A comunidade de investigação: o diálogo como prática de reflexão

Com a finalidade de promover um diálogo significativo, ou seja, um encontro em que as crianças e seus educadores possam exercitar o pensamento crítico, criativo e cuidadoso, Lipman (1995) sugere a instauração de uma *comunidade de investigação*[11].

A ideia consiste em transformar a sala de aula em um ambiente de oportunidades para exercitar o pensamento com a partilha de opiniões, perguntas, dilemas e inquietações, cujos esforços dedicados contribuam para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Sendo assim, a partir de questões práticas do cotidiano, as crianças aprendem a pensar não apenas sobre as suas questões, mas também sobre as questões que interessam ao grupo ao qual pertencem, deliberando, tecendo julgamentos e selecionando as razões para suas

[11] Conceito proposto por Charles Sanders Peirce (1997), um dos estudiosos que influenciaram Dewey e, portanto, inspirou a proposta de investigação do programa de filosofia para crianças de Mathew Lipman (1995).

opiniões, justificativas sobre o mundo, entendido como “complexo”, “problemático” e “controverso” (SANTOS, 2002; OLIVEIRA, 2004; CUNHA, 2008; LELEUX, 2008).

Poderíamos dizer que a comunidade de investigação, mais do que uma atividade, é uma prática dialógica, cuja metodologia reflexiva é conduzida por um membro mais experiente, no caso o professor. Nesse contexto reflexivo, os professores são encorajados a explorar como pensam as crianças e como eles próprios pensam quando medeiam os diálogos e, consequentemente, fazem escolhas metodológicas.

Essa atitude metacognitiva e ao mesmo tempo de autoconhecimento/autoreflexão sugere ao educador a adoção de uma postura de falibilidade, ou seja, de estar pronto para assumir equívocos e ressignificá-los de maneira significativa em suas interações dialógicas com as crianças.

A comunidade de investigação sugerida por Lipman também não é imposta como um modelo acabado e estabelecido. No entanto, ao mesmo tempo que apresenta flexibilidade, é um espaço constituído de regras, ou melhor, princípios orientadores que tornam possíveis a pesquisa, o questionamento e a investigação.

Assim, a natureza da comunidade é inter-relacional e, portanto, necessita que os participantes se expressem, escutem, raciocinem, façam comparações e busquem alternativas, entre outras atitudes. Essa interação dialógica, como bem ressalta Tozzi (2008), não diz respeito a uma competição de quem melhor argumenta e/ou expressa suas opiniões, pois apenas marca a importância de se expressar, ser ouvido, ouvir o outro, compartilhar e transformar significativamente, tanto do ponto de vista coletivo quanto individual.

Em síntese, o diálogo na comunidade de investigação é um espaço em que professores e crianças investem juntos numa busca compartilhada de questionamentos e investigação, com o objetivo de revelar não os que mais sabem, mas o que desejam saber. Afinal, é no confronto de ideias que aprendemos a pensar num patamar superior, atingindo, assim, um nível que nos permite desenvolver um pensar mais cuidadoso, criterioso, crítico e criativo.

Sob a égide da escuta atenta, respeito e cooperação entre as crianças e seus professores, o programa de educação para o pensar proposto por Lipman (1995) sugere que o diálogo na comunidade obedeça aos seguintes procedimentos:

a) Etapa 1: *Leitura do texto individual e/ou coletiva*

Trata-se de um convite para pensar, tendo em vista a necessidade de certo engajamento para, por exemplo, compreender o que diz o texto e apreciá-lo ou não.

b) Etapa 2: *Levantamento de questões pelas crianças*

Nesta etapa, as crianças são encorajadas a elaborarem perguntas sobre a leitura realizada. O professor acolhe as perguntas e as registra em fichas para em seguida retomá-las no momento do diálogo. Em algumas situações, é aconselhável que, no momento que as crianças lancem as perguntas, sejam feitos agrupamentos dessas questões de acordo com os assuntos (ou tipologia definida pelo grupo). Essa organização ajuda a estruturar/reestruturar o pensamento no momento do diálogo, selecionando as prioridades e/ou ordem das perguntas, as que estão repetidas e/ou questões que apresentam uma maior força para promover o pensar crítico e criativo.

c) Etapa 3: *O diálogo e tratamento dos temas de interesses das crianças*

Para Lipman (1995) e Daniel (2008), nem todas as discussões propriamente ditas podem ser definidas como dialógicas. Assim, é necessário distinguir "meras discussões" de "boas discussões" e, sobretudo, precisamos identificar o que é característico das "discussões filosóficas".

Os autores ainda fazem distinção entre conversar e dialogar considerando a conversa como algo mais primário e rudimentar, e o diálogo como algo mais refinado e genuíno[12]. Para Daniel (2008), na implementação da comunidade de investigação, o diálogo pode assumir as seguintes características:

1. Anedótico: quando as crianças falam de forma não estruturada a propósito de situações pessoais. Nesse tipo de diálogo, os pequenos não estão em um processo de busca, não têm um objetivo comum a circunscrever e eles se deixam influenciar mais ou menos pelas intervenções dos colegas. É comum ainda que não justifiquem seus pontos de vista e suas opiniões sejam apresentadas como conclusões;
2. Monológico: quando começam a entrar em um processo de busca, porém orientados essencialmente pela busca "da" resposta certa. É comum as crianças realizarem

[12] Na presente investigação, não faremos tal distinção. Ou seja, em nosso estudo, o conceito de diálogo apresentado por Lipman (1995) e Daniel (2008) é atribuído à conversa. Mais adiante, quando discutirmos a formação do leitor nas rodas de leitura/conversa, retomaremos essa discussão com maior profundidade, apresentando a nossa concepção de leitura e conversa.

intervenções que independem uma das outras e, portanto, percebe-se certa dificuldade em justificar suas opiniões;

3. Dialógico: quando as crianças começam finalmente a formar uma comunidade de investigação. Isto é, quando investem numa reflexão motivada por um objetivo em comum. No entanto, é preciso observar que nem todo diálogo é crítico. É possível que numa situação dialógica as crianças demonstrem capacidade para interagir sem, necessariamente, avaliar pontos de vistas ou perspectivas em jogo, bem como sua validade. Nesse nível, elas talvez emitam opiniões, partindo do ponto de vista de colegas, ensaiando os primeiros esboços de justificativas.

Para Lipman (1995), o diálogo será *semicrítico* quando, em contextos de interdependência, certas crianças são críticas para questionar os enunciados, mas ainda não são suficientemente críticas para serem influenciadas pela crítica emitida, de modo que esta não leve à mudança do grupo.

Por outro lado, o diálogo poderá ocorrer de maneira *crítica* quando os participantes não apenas melhoram as perspectivas do grupo, como também as modificam. Nesse tipo de diálogo, observa-se ainda uma interdependência explícita entre as crianças, numa busca por sentido, em que a crítica é perseguida por si mesma, como uma ferramenta para a compreensão. As crianças justificam espontaneamente seus pontos de vista de modo coerente e original, além de manifestarem uma preocupação ética, produzindo ainda enunciados que suscitam hipóteses, ao invés de questões fechadas.

Em síntese, à medida que se intensificam as interações dialógicas promovidas pela comunidade, as crianças gradativamente assumem um *self* cada vez mais exigente consigo mesmas, com os outros e com as demais situações que lhes são propostas.

Nesse contexto, concordamos com Sátiro (2012) e Lipman (1995), ao ressaltarem que, assim como a coletividade é relevante, a roda de diálogo na comunidade fortalece a individualidade de todos os membros, em suas singularidades.

A experiência é duplamente enriquecida, já que as crianças podem participar significativamente de um diálogo de pensar monológico, centrado nos seus próprios pontos de vista e também em um pensar multilógico que vai além de um único ponto de vista, envolvendo o exercício do pensar dialógico.

Na comunidade de investigação, as crianças vivenciam experiências que as unem diante de um mesmo propósito: “pensar melhor” com a ajuda do outro. No momento da roda de diálogo, o pensamento assume seu caráter público, ao materializar-se em enunciados

direcionados aos demais interlocutores, tanto através de um argumento ainda frágil ou forte, quanto por meio de silêncios, entre outras manifestações.

Valorizar essas manifestações de socialização do pensamento fortalece o trabalho de aperfeiçoamento das habilidades do pensamento e, sobretudo, contribui para que uma cultura do pensar seja instaurada e, finalmente, as crianças, aos poucos, adquiram hábitos que transcendam a experiência na comunidade. Vejamos alguns comportamentos que ilustram essa cultura do pensar na coletividade:

> Aceita, com boa vontade, a correção feita pelos colegas; é capaz de ouvir atentamente os outros; é capaz de considerar, seriamente, as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver, seriamente, as ideias dos demais; é capaz de construir sobre as ideias dos colegas; é capaz de desenvolver suas próprias ideias sem medo de rejeição ou de humilhação; é aberta a novas ideias; é capaz de detectar pressuposições; demonstra preocupação com a consistência ao apresentar um ponto de vista; faz perguntas relevantes; verbaliza relações entre meios e fins; mostra respeito pelas pessoas da comunidade; mostra sensibilidade ao contexto ao discutir questões com objetividade; exige critérios (SHARP, 1995, p. 6).

Assim como as crianças, é possível também identificar nos docentes o cultivo de determinados comportamentos que constituem o perfil de bons professores que ajudam suas crianças a pensar. Segundo alguns autores (LIPMAN, 1995; KOHAN, 2004, 2007, 2008; TOZZI, 2008), bons professores na comunidade teriam as seguintes características:

- Escutam mais do que falam. O silêncio do professor é apresentado como aquele que autoriza e se interessa pelo que a criança tem a dizer. Nesse caso, o educador é instituído como “o grande orelha”, como destaca Tozzi (2008) ao fazer uma analogia com o termo da psicanálise. Em outras palavras, toda palavra dita tem a segurança de ser ouvida, sem ser imediatamente abafada pelo adulto;
- São autorretraídos filosoficamente (sempre atentos ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente fortes (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajando a seguir a investigação na direção que ele aponta);
- Evitam uma postura de quem, a todo o momento, deseja instruir e explicar cada passo e/ou conceito a ser explorado com as crianças. O seu principal método é a “experiência do pensar”, isto é, vivenciar o percurso de maneira consciente (metacognitiva), no entanto, desprendido de um excesso de controle do grupo;

- Têm postura socrática nas interações com as crianças, inclusive, reconhecendo em alguns momentos que desconhecem algumas respostas às questões e problemas que o grupo levanta;
- Provocam o grupo mais com perguntas do que com respostas, valorizando, sobretudo, as perguntas das crianças;
- Não se repetem quando tentam dizer as mesmas coisas. Assim, sempre encontram uma maneira de dizer de modo diferente a mesma coisa. Ou seja, apresentam um pensamento crítico, mas, sobretudo, criativo;
- Não dizem o que tem que ser feito, no entanto, mostram como querem que seja feito. Ao modelarem como pensam sobre determinados assuntos, os professores ajudam as crianças a pensarem por si mesmas.

É importante reforçar que tais comportamentos, tanto das crianças quanto dos professores, não ocorrem de maneira automática e em pouco tempo. É necessário investimento numa cultura do diálogo, sendo a comunidade de investigação uma possibilidade para esse primeiro passo.

Especificamente, no que diz respeito ao perfil docente, reconhecemos que dificilmente um professor consegue se colocar como alguém que mantém uma reflexividade atenta, solícita e proporcionadora da dúvida, da inquietude, da curiosidade, da inventividade, da descoberta, do ensaio, da busca e da exploração, se não tiver em seu fazer pedagógico a atitude de abertura que se constitui com sólidos e consistentes processos de formação continuada (KOHAN, 2004, 2007; LIPMAN, 1995)[13].

Concluindo, o desafio do espaço educativo é ir além da comunidade de comunicação para alcançar uma comunidade de investigação, afinal:

> o pensamento é a emulação de normas sociais e conduta social, quanto mais racional for a conduta social ou institucional, mais racional será a reflexão internalizada. Uma comunidade que possui padrões institucionalizados de crítica entre seus membros, prepara o caminho para estes membros se tornarem pessoas mais autocríticas, equilibradas e autônomas. (LIPMAN, 1995, p. 82).

[13] Essa constatação fortalece a concepção de pesquisa no presente estudo, especialmente, ao adotar a abordagem colaborativa enquanto oportunidade para "pesquisar com as professoras' e não simplesmente "pesquisar sobre as professoras".

A seguir, veremos o recurso didático inicialmente utilizado por Lipman para fomentar o diálogo na comunidade de investigação.

2.2.3 Recursos didáticos que ajudam a pensar: as novelas pedagógicas e outros artefatos culturais da contemporaneidade

O currículo de filosofia para crianças é composto de novelas filosóficas e manuais de orientações/sugestões para os docentes. Tais novelas produzidas pelo Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC) da Montclair State College são narrativas escritas que representam esforços metodológicos para a introdução de problemas de natureza filosófica nos diálogos cotidianos com as crianças na comunidade de investigação.

Para Lipman (1995), a narrativa tem uma riqueza peculiar, que fortalece o pensar, pois trata-se de um texto excitante, atraente e sedutor, que estimula e desafia os sentidos e a imaginação. Vejamos abaixo um quadro-síntese com algumas informações relevantes sobre as principais novelas utilizadas no programa de filosofia para pensar:

Quadro 3 – Novelas filosóficas propostas por Lipman

Novelas Filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nous	A descoberta de Ari Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2.ed.	1988	1982/86	1981	1996	1974 / 1982	1976 / 1983	1978	1980
Manual	Colocando junto nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação ética	Investigação estética	Investigação social
Idade	5 – 6 anos	7 – 8 anos	9-10 anos	11 -12 anos	13 -15 anos	13 -17 anos	13 – 17 anos	13 17 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2 ª séries	3ª e 4 ª séries	3ª e 4 ª séries	5ª e 6 ª séries	7ª e 8 ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia Da Linguagem ontológica	Formação ética	Lógica / teoria do Conhecimento / filosofia da Educação	ética	Estética	Filosofia social

Fonte: KOHAN (2008, p. 39).

Das novelas mencionadas no Quadro 3 acima, apenas algumas obras foram traduzidas e, posteriormente, publicadas no Brasil pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

(CBFC). A exemplo de: Issao e Guga (2º e 3º anos), Pimpa (4º e 5º anos), A descoberta de Ari dos Telles (6º e 7º anos) e Luísa (8º e 9º anos) (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2002)[14].

Vale salientar que a novela Elfie, destinada às crianças e professoras da Educação Infantil, não foi publicada no Brasil, no entanto, em substituição a ela, foi utilizada no programa de filosofia para crianças a novela "Rebeca", escrita por Ronald Reed[15] em 1989 e traduzida em 1996. O foco da novela Rebeca é a pergunta como forma de iniciação na reflexão filosófica.

A narrativa apresenta uma menina de seis anos, cabelos pretos, que mora em uma árvore de quintal, na Bahia. Rebeca tem um amigo chamado Beto e um elefante verde que come girassóis, embora, ela enfatize, durante o texto, que sabe que elefantes verdes não existem.

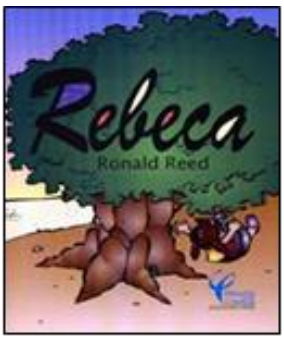
A história de uma menina intrigada com as questões que cercam sua realidade e fantasia é o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades como: detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação entre parte e todo, esclarecimento de conceitos, percepção, identidade, imaginação, verdade e relações entre a realidade e a aparência, entre outras habilidades (OLIVEIRA, 2004; SANTOS, 2002).

Quanto à qualidade da novela, notam-se algumas limitações no projeto gráfico, algo compreensível considerando o ano de sua publicação e tradução, no caso 1989 e 1996, além de algumas atividades nos intervalos dos textos (desenhos livres, cruzadinhas, entre outros) que se distanciam das concepções educativas mais atuais. No entanto, os diálogos e as perguntas sugeridas aos professores nos manuais de orientação, bem como as questões que a própria personagem Rebeca faz nos parecem interessantes. Vejamos alguns exemplos dessas questões:

[14] Não apresentaremos o resumo de todas essas novelas, tendo em vista termos interesse nas novelas destinadas às crianças na faixa etário de 4 a 6 anos do segundo ciclo da Educação Infantil. No entanto, em Oliveira (2004) e Santos (2002), por exemplo, é possível acessar resenhas detalhadas sobre as novelas destinadas às demais etapas de ensino.

[15] Ronald Reed foi colaborador de Lipman e fundador e diretor do Programa de Filosofia para Crianças da Universidade de Wesleyan, no Texas. Suas obras mais conhecidas são "Rebeca" e "Falando com crianças".

Figura 4 – Novela filosófica Rebeca



"... se uma menina pode beijar um sapo e transformá-lo em um príncipe, um menino pode beijar um sapo e fazê-lo virar uma princesa?" (REED, 1996, p. 23).

"Suponha que uma menina beije o sapo e que ele se transforme em um príncipe. E suponha que a mesma menina beije o príncipe. O príncipe se transformaria num sapo?" (REED, 1996, p. 24).

"Eu penso muito em sapos, elefantes e príncipes. Em que você pensa muito? […] Você já tentou não pensar em sapo? Experimente. Tente agora!" (REED, 1996, p.15).

Fonte: Reed (1996)

Em algumas passagens, Rebeca também menciona seu melhor amigo Beto, instigando as crianças a refletirem sobre identidade: "Você não é como Beto. Ele diz que não liga a mínima para as minhas perguntas. Espero que você não seja como o Beto. Espero que você seja como eu. Mas se você não é como Beto, e se você não é como eu, então você é como quem? Isso é o que quero saber" (REED, 1996, p.34).

A narrativa em primeira pessoa transporta as crianças que leem ou ouvem o texto para as experiências vividas por Rebeca. E numa espécie de modelagem do pensamento, a personagem explicita como está pensando, sentindo e observando o seu próprio pensamento e os acontecimentos que vivencia, convidando o leitor e/ou ouvinte a pensar.

Como todo material metodológico que pretende materializar uma ideia/concepção, as novelas pedagógicas nas últimas décadas têm sido substituídas por outros artefatos culturais nas comunidades de investigação. Alguns pesquisadores, como Cossin (2008), têm explorado, por exemplo, a educação para imagens a partir de vídeos. Mahieu (2008) e Haynes e Murris (2012), por sua vez, acreditam que a literatura infantil, especialmente os livros de imagem, são bons recursos para ressignificar a proposta de Lipman. Já Lévine (2008) questiona a própria relevância do suporte para dialogar com as crianças, já que, segundo ele, há questões que podem ser abordadas sem, necessariamente, o apoio da imagem, vídeo ou quaisquer outros artefatos.

Apesar dessas considerações críticas, percebemos que, embora as novelas não se apliquem no contexto contemporâneo, tendo em vista as diferenças culturais e temporais, a ideia do diálogo na comunidade ainda permanece forte no discurso dos que defendem uma "Educação para o Pensar", através da utilização de recursos (livros de literatura infantil, obras de arte, filmes e músicas, entre outros artefatos) e/ou não.

Por fim, vale salientar que, partindo da ótica de Kohan (2004), tal como ressalta Oliveira (2004), as críticas às novelas têm sido, de maneira geral, voltadas, especialmente, aos seguintes tópicos:

a) A história restringe-se à filosofia produzida nos Estados Unidos e em alguns países centrais da Europa, excluindo a produção da América Latina, África, Oriente Médio e Extremos Oriente;
b) As histórias excluem as produções filosóficas posteriores ao pragmatismo, tais como neopragmatismo, pós-estruturalismo e teorias críticas, entre outras;
c) As novelas encontram-se marcadas por limites sociopolíticos e culturais, com famílias urbanas típicas de classe média dos Estados Unidos.

No próximo tópico, seguimos, então, com o nosso diálogo com a crítica, dessa vez, reiterando os nossos pontos de encontro com a proposta de uma educação para o pensar, ressignificada com uma concepção de leitura dedicada ao leitor ativo, crítico, criativo e, sobretudo, ético já a partir da Educação Infantil.

2.2.4 Breve diálogo com a crítica à proposta de Lipman: tecendo algumas pontes com a formação do leitor

> Existirão aqueles sem dúvida alguma, que dirão que a cura parece pior que a doença. A nós resta perguntar se estes já observaram o paciente. O que é certo e errado que as escolas em toda parte são acusadas porque o conhecimento dos alunos tem se mostrado muito deficiente, e o que é pior é que o pouco que os alunos sabem é sustentado de maneira quase que totalmente acrítica, e o pouco sobre o qual refletem é feito de maneira destituída de imaginação. (LIPMAN, 1995, p. 44).

Como imaginava Lipman, o programa de filosofia tem sido objeto de estudo e crítica de vários pesquisadores, especialmente, do campo teórico-filosófico da educação. No entanto, em todas as leituras críticas dessa proposta, é consensual a ideia de que uma "Educação para o Pensar" com as crianças, desde a Educação Infantil, é uma necessidade emergencial nos espaços educativos.

Essa constatação é fundamentada no argumento de que a filosofia e a educação se pertencem e, portanto, são dimensões insubstituíveis uma da outra. Segundo Kohan (2008, p.

104), “sem a dimensão filosófica, a educação se torna cega”. Afinal, quem ousaria defender uma educação para o não pensar”?

Diante da hegemonia do discurso em prol de uma educação para o pensar no âmbito educacional, questionamo-nos: por que o programa de Mathew Lipman sofre tantas críticas até hoje? Qual seria a origem dessas críticas?

Ao que parece, a *alma mater* da crítica ao programa de Lipman não está relacionada à valorização da dimensão prática do filosofar. Inclusive, esse é um dos aspectos que capturam os que anseiam e defendem o ensino e o exercício do pensar, tão negligenciados pela maioria dos pesquisadores da área.

A crítica dirigida a Lipman parece estar associada à supervalorização dada à “lógica”, colocando-a como elemento central do filosofar na escola, quando, segundo alguns autores, deveria ser a filosofia política. A esse respeito e partindo da ideia de que a educação e a filosofia são práticas históricas e sociais, Kohan (2008, p.104) ressalta que:

> Não consideramos que a lógica seja a dimensão mais importante da filosofia na escola, mas a filosofia política. Que a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas não quer dizer que filosofia e política caminhem juntas nem que a prática da filosofia seja um instrumento de doutrinação ideológica; significa que a filosofia tem um compromisso com a transformação social. Não cabe à filosofia sinalizar os caminhos dessa transformação, mas contribuir para elucidar e compreender as obscenidades da atual sociedade neoliberal globalizada.

Podemos encontrar no Brasil basicamente três possibilidades de leitura sobre a proposta de Lipman que nos ajudam a refletir melhor sobre a pertinência das críticas direcionadas ao seu programa de Filosofia para Crianças. São elas:

a) As *leituras interpretativas,* cujas pesquisas apresentam traduções do programa de Filosofia para Crianças, com a finalidade de compreendermos o contexto teórico e regional das ideias formuladas (ver, por exemplo, RENDÓN, 2015; LIMA, 2018; SOUSA, 2019 e SALLES, 2008). São estudos que “literalmente” descrevem toda a proposta, suas filiações teóricas (Dewey, Pierce, Mead e Vygostky), com uma organização textual estruturada nos tópicos relacionados ao denso histórico do programa, abordando ainda o surgimento das ideias, a biografia de colaboradores e do próprio Lipman, além de contemplar as resenhas das novelas pedagógicas e suas aplicações em instituições que aderiram ao programa;

b) *Leitura Crítica e de total discordância com o programa de Filosofia para Crianças.*

> Neste grupo, estão os que discordam totalmente da proposta de Lipman e não conseguem extrair qualquer elemento positivo de sua proposta (ver, por exemplo, SILVEIRA, 1998; 2003; 2011). Geralmente, as críticas estão associadas ao fato de o programa se aproximar teoricamente do pragmatismo americano de John Dewey e George Herbert Mead, distanciando-se das teorias críticas da educação. Nesse sentido, o programa de Lipman é questionado quanto a sua neutralidade ideológica, por não contemplar, por exemplo, as teorias críticas da educação advindas do materialismo histórico de Karl Marx, dentre outras. Para Silveira (1998; 2003; 2011), Lipman, ao defender um programa de formação de professores, aproxima-se de um olhar redentor da escola, imprimindo um tom universalista e de currículo instrutivo, já que, segundo esse autor, as novelas filosóficas seriam superficiais e neutras ideologicamente.

Porém, segundo Wonsovicz (2004), as críticas apresentadas por Silveira (1998, 2003, 2011) não oferecem alternativas curriculares e/ou metodológicas para o trabalho com as crianças. Suas críticas são relevantes, porém, estritamente teóricas e focalizadas nos conceitos que Lipman (1995) explorou na década de 70/80, no auge do movimento da Escola Nova, no panorama da educação brasileira. As críticas, portanto, não podem ser estendidas aos pesquisadores da contemporaneidade que, inspirados em algumas ideias de Lipman, ressignificaram sua proposta e deram continuidade ao trabalho de filosofia com as crianças.

> c) *Leitura crítica com ressignificação da proposta*. Neste grupo, estão os autores e pesquisadores que, por décadas, dedicaram tempo de estudo e reflexão para compreender e disseminar em diferentes países, o programa de Filosofia para Crianças (FpC), suas filiações teóricas e conceitos centrais, tais como a comunidade de investigação (ver, por exemplo, OLIVEIRA, 2004; SÁTIRO, 2012; SANTI, 2017; KOHAN, 2004; 2007; 2008; TOZZI, 2008; DULTHIE, 2017; 2018). Tais autores reconhecem a importância da proposta de Lipman, embora discordem em certos aspectos como, por exemplo, a ideia de explorar exclusivamente as habilidades do pensamento, com ênfase no *mentalismo*.

É importante salientar que, ao propor a releitura do programa de FpC, esses autores têm revisado a literatura da área e se aproximado de uma filosofia para as infâncias, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também sociais, políticos e éticos, associados às experiências do pensamento e defesa da escola (LARROSA, 2015, 2018;

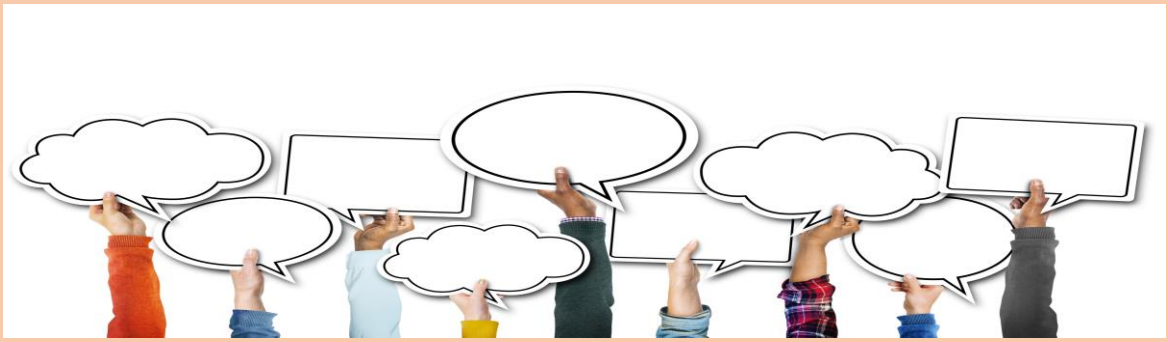
MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

No presente estudo, nos aproximamos dos leitores críticos mencionados acima, especificamente, de Kohan (2007; 2008), Daniel (2008), Leleux (2008), Sátiro (2012), Duthie (2017; 2018), Santi (2017) e Santi e Zorzi (2020), que, embora reconheçam os limites das ideias de Lipman, valorizam certas contribuições e vislumbram novas possibilidades, metodologias reflexivas e campos teóricos para a fundamentação das discussões e ressignificação do exercício do pensar na esfera escolar com crianças pequenas, desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, reiteramos nossa inspiração em alguns princípios dessa abordagem da educação para o pensar, especialmente, em relação aos tópicos que se articulam com a perspectivas interacionista e sociointeracionista da língua, assim como têm feito Sátiro (2012), Duthie (2017; 2018) e Santi (2017; 2020) na contemporaneidade.

Isso posto, há pelo menos três pontos de apoio sólidos que conectam o nosso objeto de estudo, a formação do leitor, às ideias de uma educação para o pensar desencadeadas por Lipman (1995) e aprofundadas por seus leitores críticos da contemporaneidade (KOHAN, 2008; SÁTIRO, 2012; DUTHIE, 2017; 2018 e SANTI, 2017). São eles:

- O desenvolvimento de uma cultura da pergunta nos espaços educativos, apoiando-se nas questões que as próprias crianças fazem, ao invés de responder as perguntas que elas não fizeram;
- A proposição de artefatos culturais que ajudem as crianças a pensarem sobre o que ouviram/leram (no nosso caso, os livros destinados às crianças de 4 a 6 anos);
- A instauração de uma comunidade de investigação com a palavra democraticamente compartilhada, levando em consideração a experiência do pensar em diferentes dimensões que podem incluir, por exemplo, as rodas de leitura e conversa, tal como discutiremos na próxima seção.



3 LER, PENSAR E CONVERSAR COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olhem os cavalos correndo (manuseando as peças do lego). Esse aqui tá parado, não corre, só de olho nos outros cavalos correndo porque ele é o chefe! (risos)
(Lucas, 6 anos - Diário de Campo, Outubro/2018).

Assim como a comunidade de investigação idealizada por Lipman (1995) e colaboradores (KOHAN, 2008; LELEUX, 2008; SÁTIRO, 2012; SANTI, 2017) consideramos que as rodas de leitura e conversa na Educação Infantil podem se constituir em espaços de possibilidades para exercitar o pensamento, bem como para o desenvolvimento de habilidades que despertam o leitor autônomo, criativo, crítico, livre e capaz de interagir conscientemente nos diferentes espaços da sociedade. Na verdade, essa ideia está presente desde a delimitação do nosso objeto de estudo e, portanto, já foi anunciada na seção anterior, ao discutirmos os fundamentos de uma educação para o pensar.

A formação de leitores na perspectiva indicada acima dialoga com os argumentos de Castrillón (2011), ao defender um projeto de leitura comprometido com a formação de indivíduos que "pensam" e se distanciam da neutralidade superficial, cultuada e indiretamente defendida por uma visão redentora da formação do leitor e da escola (BRITTO, 2015; LARROSA, 2015, 2018).

A necessidade de investirmos em práticas que encorajem os pequenos e suas professoras a exercitarem o pensamento fora do automatismo nos coloca diante de desafios e alguns questionamentos, a saber: que práticas de leitura/conversa poderiam contribuir para preservar e aprimorar as habilidades leitoras/ouvintes das crianças? Como romper com o discurso recorrente de que a leitura prazerosa dos textos é necessariamente oposta a uma ação pedagógica intencional? Que livros poderiam mobilizar boas conversas e reflexões? Que relações a leitura e a conversa podem estabelecer com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo das crianças?

Nos próximos itens desta seção, discutiremos possíveis respostas para os questionamentos indicados anteriormente, com vistas a apresentar as ideias que fundamentam as nossas discussões.

3.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR/OUVINTE ATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde cedo, as crianças demonstram curiosidade e necessidade de interagir dialogicamente no cotidiano, no ambiente familiar, escolar e demais espaços que elas frequentam. Nesses grupos sociais, ensaiam suas primeiras dúvidas, interpretam os gestos dos adultos, formulam perguntas, tecem comentários, silenciam, observam e se esforçam para compreender o mundo, partindo de uma lógica criativa e autêntica, própria do pensamento infantil.

Assim como os pequenos procuram entender os dilemas da vida com perguntas

filosóficas, na maioria das vezes embaraçosas para os adultos, também refletem constantemente sobre os motivos que nos levam a escrever e/ou ler na sociedade, já que a nossa cultura é intensamente permeada pela linguagem escrita.

Não raro, portanto, flagramos as crianças manifestando curiosidade sobre a escrita do próprio nome, sobre a pronúncia e o significado de algumas palavras ou expressões que lhes parecem engraçadas ou exóticas, bem como sobre o que dizem as palavras presentes em rótulos das embalagens, livros ou *smartphones*. As crianças, igualmente, brincam de ler e escrever histórias, imitam comportamentos leitores dos adultos, assim como imitam as ações de personagens de seus livros e filmes preferidos.

Os estudos clássicos no campo da linguagem (TEBEROSKY, 1999; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; FERREIRO; VYGOTSKY, 2007; FERREIRO, 2011) e da história social da leitura/escrita (ROCKWELL, 1982; HEATH, 1983; CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996; WELLS, 2002) têm, ao longo dos anos, nos convencido de que as crianças pensam sobre a leitura e a escrita muito antes do que imaginamos. As manifestações dos pequenos diante do mundo letrado também revelam reflexões que ilustram sua necessidade de testar e de confirmar suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, bem como de aprimorá-las.

No entanto, é interessante observar que essa concepção que promove o protagonismo da criança em seu processo formativo enfrenta, na contemporaneidade, um discurso pautado numa antiga visão maturacionista de leitura (ver, por exemplo, LANZ, 2000; FARIA, 2005; STEINER, 2013, 2014), em que crianças pequenas são vistas como pré-leitoras, uma vez que só estariam prontas para ler em algum momento posterior. Como sabemos, tal concepção justificou os chamados “exercícios de pré-leitura”, voltados para o desenvolvimento de certas habilidades e conhecimentos, tais como: atenção, memória visual e auditiva, lateralidade, habilidades espaço-temporais, entre outras, que ajudariam a “fazer brotar” a capacidade de ler (COLOMER; CAMPS, 2003).

Atualmente, tal visão maturacionista aparece velada por um discurso idealista da formação leitora, por meio de opiniões que secundarizam as relações dos pequenos com a leitura (LANZ, 2000; FARIA, 2005; STEINER, 2013), alegando que essa prática pode ser postergada para uma etapa futura.

Ao contrário, partindo do princípio de que uma educação para pensar prioriza a discussão e reflexão sobre tudo o que faz sentido na vida das crianças, concordamos com Solé (2003), quando a autora destaca que:

> [...] Na etapa da Educação Infantil, a leitura tem um lugar muito definido e ao mesmo tempo muito amplo. Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em suas vidas e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p. 75).

Nessa mesma perspectiva indicada por Solé (2003), compreendemos assim como Brandão e Leal (2010) que, nos espaços educativos, o ensino e a aprendizagem da leitura mediadas por um leitor mais experiente, no caso a professora, podem resultar em oportunidades para vivenciar experiências significativas que valorizam e potencializam as curiosidades das crianças em relação a esse objeto, intensificando suas vivências na família, na escola, na igreja, entre outros grupos sociais dos quais participam.

De acordo com esse posicionamento, pesquisas recentes sobre a formação leitora de crianças pequenas (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014; HAMPEL, 2016), bem como discussões presentes na literatura da área (KLEIMAN, 2011, 2008; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; LAJOLO, 2009, 2017; BRANDÃO; ROSA, 2010a; KOCH; ELIAS, 2010), têm defendido a importância de formar leitores em sincronia com uma concepção interacionista de leitura.

Tal concepção supera os modelos de leitura ascendente (*bottom up*) e descendente de leitura (*top down*), propostos nas décadas de 60 e 70 do século XX[16] e, portanto, conecta-se com a concepção dialógica da língua.

Como ressaltam Koch e Elias (2010), diferentemente das concepções que enfatizam o autor[17] (a língua como representação do pensamento) ou o texto[18] (a língua como estrutura), no modelo interativo de leitura, o foco está na *interação autor-texto-leitor*. E ao contrário das concepções anteriores, os leitores assumem um papel ativo, dialogam, constroem e são, simultaneamente, construídos no texto, levando em consideração o contexto da interação e a constituição dos interlocutores, sem esquecer também as "sinalizações" textuais dadas pelos

---

[16] No modelo ascendente (*bottom up*), temos a ideia de um leitor que processa os elementos do texto de forma hierárquica, iniciando com as letras, palavras e frases até chegar à compreensão do texto. No modelo descendente (*top down*), ao contrário, o leitor não processa o texto letra por letra, mas faz uso de seus conhecimentos prévios para o estabelecimento de predições que o ajudam a compreender o texto.

[17] Concepção de leitura, cuja prática reside em captar/reconhecer as ideias e intenções do autor, já que o sentido está dado exclusivamente no texto (KOCH; ELIAS, 2010).

[18] Concepção de leitura cujo foco central é o texto em sua totalidade. A língua é compreendida como código e, consequentemente, a leitura é vista como produto da decodificação do leitor (sujeito predeterminado e passivo, dotado de uma não consciência) (KOCH; ELIAS, 2010).

autores do texto.

Na tentativa de materializar esse discurso, fundado no modelo interativo de leitura, perguntamo-nos: o que é, de fato, ler numa perspectiva interacionista? O que caracteriza ser um leitor/ouvinte ativo na Educação Infantil?

Podemos dizer que ler é, sobretudo, uma atividade de construção de sentidos, no qual o leitor ativo, movido por uma ou mais finalidades, processa, examina, questiona e reflete sobre o texto, levando em consideração não apenas a base textual, mas os seus conhecimentos prévios, advindos das suas experiências de vida, conhecimentos de mundo, além de conhecimentos linguísiticos e textuais (COLOMER; CAMPS, 2002; SOLÉ, 2003; BRANDÃO, 2006).

É importante destacar que, ao valorizar as experiências e os conhecimentos do leitor, estamos automaticamente assumindo que a leitura de um texto exige bem mais que o domínio do código linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor à espera de ser decodificado por um receptor passivo.

Em resumo, a leitura não resulta da mera extração de informações dadas no texto, pois representa uma atividade complexa que implica a adoção de estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível produzir sentidos a partir do que se lê (KOCH; ELIAS, 2010).

A seleção e utilização dessas estratégias é que possibilitam, inclusive, o "estado de consciência do leitor", ou seja, a capacidade de monitorar o que está lendo, tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar as suposições feitas no texto e conversar com outros leitores sobre o texto, entre tantas outras ações que caracterizam o leitor experiente. Afinal, como destaca Kleiman (2008, p. 51):

> [...] O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Vale salientar ainda que, ao assumirmos a leitura como lugar de experiência e que exige do leitor habilidades que vão além do conhecimento linguístico (decodificação), valorizando a interação entre sujeitos sociais e os textos/autores, ressaltamos que, antes de se tornar um leitor, alfabetizado convencionalmente, as crianças podem ser ouvintes ativos, como destaca Bofarull (2003). Para isso, é necessário cultivar situações significativas de

leitura, desde a Educação Infantil, estimulando uma escuta reflexiva, questionadora e atenta à palavra lida por outros leitores (sua professora, pais ou irmãos mais velhos) ou na observação de textos não verbais.

Compreendemos que é nesse jogo social de construção de sentidos e de prática da liberdade para experenciar a leitura da forma como indicamos acima que os pequenos vão aprendendo a ler com os ouvidos e a tomar consciência do texto, compreendendo o seu papel de ouvinte ativo durante a leitura, com todo direito de pensar, concordar, discordar e ir além do que está posto no texto.

Riter (2009), ao refletir sobre leitura literária, destaca que esse leitor/ouvinte ativo é movido pelo prazer de ler, mas não um prazer como obrigação ou fundamentado em argumentos que associam esse prazer apenas a um passatempo, deleite, diversão, fruição. Para esse autor, o prazer da leitura de um texto literário reside, especialmente, na possibilidade de apreciação estética e, dessa forma:

> [...] a leitura não seria apenas preenchimento de horas vagas ou algo descompromissado, visto que só pretende suscitar um prazer de passatempo; seria sim o encontro com um universo de beleza, propiciando um prazer estético, que encanta quem descobre seus enigmas, sua lógica, seu jogo. Precisaríamos, pois, perceber que a leitura tem de ser capaz de oferecer, neste mundo globalizado e facilitador, um prazer diferenciado, que só ela pode propiciar. *Prazer sui generis*. (RITER, 2009, p. 52-53).

Para além dessa possibilidade de prazer estético, Riter (2009) também menciona uma parcela de sofrimento oportunizada pela experiência da leitura literária ou da leitura de outros gêneros. Afinal, em inúmeras situações, é possível que o leitor/ouvinte ativo se depare com textos difíceis e que ofereçam obstáculos que desafiem suas habilidades leitoras e/ou expectativas.

Por outro lado, ao utilizar como exemplo as experiências de leitura da autora Ana Maria Machado (2002), Riter (2009) enfatiza o quanto também é possível descobrir certo prazer nas dificuldades de leitura. Esse prazer, além de estético, encoraja o leitor/ouvinte ativo a desbravar, romper barreiras, aproximar-se do desconhecido e superar os desafios que lhes são apresentados.

Em síntese, compreendemos que ler numa perspectiva interativa é, sobretudo, "somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-la em plenitude" (CASTRILLÓN, 2011,

p. 9).

No próximo tópico, discutiremos a formação do leitor/ouvinte ativo numa perspectiva ética, especialmente, no segundo ciclo da Educação Infantil, que congrega crianças de 4 a 6 anos dos Grupos IV e V.

3.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR/OUVINTE ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM POSSÍVEL CAMINHO DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR?

Em inúmeras ocasiões, presenciamos situações de leitura, mediadas por profissionais ou familiares, em que as crianças são convidadas a emitirem juízos de valor sobre as mais variadas situações vivenciadas pelos personagens dos livros. Assim, é muito comum, nas conversas entre os adultos e os pequenos, perguntas do tipo: o que vocês aprenderam com tal personagem? Você acha correta a atitude dele? Por quê? Se vocês estivessem em seu lugar, como agiriam? Vocês já tiveram alguma experiência parecida?

Em nossos estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO 2012), por exemplo, pudemos observar que crianças pequenas, quando convidadas a emitir opiniões sobre os livros de literatura lidos, demonstravam interesse e prazer em manifestar suas ideias. Por outro lado, a participação ocorria em um clima relativamente tenso, pois, ao conduzirem a discussão sobre o texto e/ou temas suscitados pelos livros, as professoras tendiam a direcionar a conversa para um entendimento único. Ou seja, parecia haver um interesse de ensinar às crianças uma determinada lição que supostamente deveria ser extraída da história.

Essa conversa concentrada em um só ponto de vista (o da professora) compromete uma conversa verdadeira. Assim, mesmo com a boa participação das crianças na roda, percebe-se que a preocupação em dizer o que a professora gostaria de ouvir resultou, em alguns casos, em respostas e pensamentos homogêneos por parte das crianças (ver também: YUNES, 2005; 2009).

É interessante destacar que a tentativa de catequese na formação leitora das crianças não é simples resultado do senso comum e/ou muito menos de lacunas na formação docente. Ela traz resquícios de representações forjadas no processo histórico, social e cultural que,

desde o século XVII, atribuiu à leitura a missão de catequizar as crianças[19] (ZILBERMAN, 2003; CADEMARTORI, 2010).

Nesse sentido, não é mera coincidência que a proposta de formar leitores/ouvintes críticos e ativos, defendida neste estudo, seja confrontada por um discurso fundamentado em ideias antipedagógicas. Afinal, por muitos anos, a discussão sobre questões éticas envolvendo a literatura estava relacionada à catequese das crianças.

O argumento central da teoria literária, inclusive, tem se concentrado na ideia de que o trabalho da pedagogia na formação leitora produz sujeitos doutrinados e, portanto, comprometidos com a dominação intelectual das crianças em detrimento da abertura de um diálogo genuíno e formativo. Nesse contexto, Zilberman (2003 p. 15-16) salienta que:

> a aproximação entre a instituição escolar e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Esse tipo de crítica, motivada pelo binarismo entre o literário e o doutrinário na literatura infantil, tem contribuído para a fabricação de alguns questionamentos em relação ao trabalho da pedagogia com a formação leitora das crianças. Na tentativa de ressignificar a relação entre a pedagogia e a literatura, alguns autores (COELHO, 2000; HUNT, 2010; CADEMARTORI, 2010) têm ressaltado o importante papel do professor na formação leitora das crianças, já que consideram que, por meio de uma mediação docente planejada e refletida, a leitura e a conversa sobre textos, ao invés de instrumentos de dominação, poderão se constituir como pontos de partida para exercitar o pensamento, a criatividade, a criticidade, a autonomia e a liberdade. Afinal,

> O fato da literatura não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deve ser afastada da sala de aula. Como agente do conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário

[19] A privatização das relações humanas, especificamente, no início do século XVII e durante o século XVIII com o surgimento da família e da propriedade privada, culminou com a supervalorização do mundo infantil e, consequentemente, com o surgimento do conceito de infância. Assim, diante de uma nova maneira de olhar, cuidar, vestir e orientar os pequenos (ARIÈS, 2011), emerge uma literatura infantil, mediada pela pedagogia, dividindo-se entre um campo de aptidão poética e o apelo adulto à catequese da criança.

> desencadeia os alargamentos dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

Assim como Zilberman (2003) e outros autores (COELHO, 2000; HUNT, 2010), compreendemos que o espaço escolar é privilegiado para o desenvolvimento da leitura, assim como é também um campo importante para o intercâmbio da cultura leitora, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida a sua utilidade. Na mesma direção, Leleux (2008) argumenta sobre a importância de investirmos numa educação para autonomia moral em que, de maneira reflexiva e autorreflexiva, possamos construir uma "ética da discussão". De fato, quem escuta e conversa com as crianças sabe que elas refletem sobre as questões da vida, do verdadeiro/falso, do bem/mal, do justo/injusto, do belo/feio.

Nesse contexto, questões éticas que possam surgir nos momentos de conversa sobre textos lidos na escola podem e devem ser discutidas. Assim, reiteramos que a função formadora da leitura, mencionada por Zilberman (2003), não pressupõe de modo algum a obrigatoriedade de uma "catequese" e/ou espécie de "missão pedagógica", mas uma tarefa maior e comprometida com o que está voltado para cultura, emancipação pessoal e social dos pequenos leitores.

Nessa perspectiva, compreendemos a urgência de reconstruir essa relação entre a pedagogia e a literatura, para que um diálogo saudável e formativo possa ser instaurado.

Para isso, entendemos que o primeiro passo é não confundirmos *doutrinação* com *ética*, tendo em vista que a formação de um leitor/ouvinte ativo e ético pretende se distanciar desse aspecto doutrinário e aproximar-se de uma prática de leitura que preconize a liberdade de pensamento e, consequentemente, a capacidade para refletir de maneira crítica e criativa (SÁTIRO, 2012; FREIRE, 1996).

Larrosa (2015), ao revisitar a crítica da teoria literária à pedagogia, ressalta a relevância de estarmos atentos a dois tipos de logos pedagógico ao lidar com a formação do leitor: *o que transmite o já pensado* e *o que faz pensar*. Há situações em que podemos refletir de forma confortável e que deixam o pensamento tranquilo e há encontros com livros que nos forçam a pensar.

Para esse autor, pensar sobre o mundo e sobre si mesmo é um modo de expressar sensibilidade e paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa. É só nessa relação sensível e apaixonada com o que faz o indivíduo pensar, que o pensamento pode ser também uma aprendizagem exitosa e prazerosa na trajetória do leitor.

Assim como Larrosa (2015), acreditamos que é possível vivenciar um processo de formação leitora que ocorra como o reverso de um modelo dogmático da *pedagogização da*

novela. Para isso, o autor sugere que a seleção dos textos contemple a "multivocidade", a plurissignificatividade e sua abertura. Assim, o diálogo pode apresentar condições de multiplicar as possibilidades de sentidos e reflexões, estimulando o pensamento reflexivo.

Diante da possibilidade de uma formação leitora mediada pela pedagogia contrária ao modelo dogmático e, ao mesmo tempo, retomando, de modo mais específico, o tema tópico, questionamo-nos: o que seria um leitor ético? Seria uma alternativa para ressignificar a relação entre a pedagogia e a formação leitora das crianças? Em caso positivo, seria possível investir na formação de um leitor ético, crítico e criativo desde a Educação Infantil? Como ler, agir e pensar criticamente com o texto e sobre o texto se, por vezes, as práticas de mediação de leitura parecem querer controlar o pensamento infantil e os sentidos que eles produzem com base no texto?

O leitor ético a que nos referimos no presente estudo é um sujeito capaz de comparar, avaliar, escolher, decidir e romper com os paradigmas socialmente impostos. E, consequentemente, essa busca precisa estar inserida em um projeto de educação preocupado com o desenvolvimento de atitudes éticas, na perspectiva de construção de um futuro melhor e que não se resuma à produção de seres fatalistas, impossibilitados de sonhar com um mundo mais humano (FREIRE, 1996; CASTRILLÓN, 2011; BRITTO, 2015)

De fato, acreditamos que "a conversão do leitor só se cumpre plenamente quando ele ergue o olhar, mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma" (LARROSA, 2015, p. 105). Ou seja, esse é o sentido da experiência de se tornar leitor, ser contaminado por um sentimento utópico, racional e, sobretudo, ético.

Entendemos que a escola pode assumir uma parte importante nessa "conversão" na medida em que, concordando com Britto (2015), ela pode ser um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos, aprendizagens, aprofundamentos e sistematizações do conhecimento, mas também um espaço para exercitar/expressar o pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida. O lugar onde o sujeito, ao reconhecer-se no mundo e, ao mesmo tempo, olhando ao seu redor, imagina/vislumbra o que está para além do presente.

Assim, a leitura quando compreendida enquanto "experiência", além de nos distanciar de uma visão idealista/determinista, apresenta-nos um horizonte de "possibilidades" e não de "certezas". Nessa direção, é "possível" que a leitura nos ajude a transformar, evoluir, lidar com dilemas da vida e, em vários sentidos, nos encorajar a transpor limites que talvez nos ajudem a enriquecer o cotidiano.

Em outras palavras, na formação leitora das crianças, o mergulho em novos horizontes

implica na ruptura com o discurso subjetivo/idealista que propaga de maneira clichê frases do tipo: “ler é bom”, “ler enobrece o espírito”, “ler torna as pessoas mais cultas”, “ler enriquece o vocabulário”, atribuindo à leitura o papel exclusivo/determinista de tábua de salvação (BRITTO, 2015).

Na presente pesquisa, ao defendermos a formação de leitores/ouvintes ativos já a partir da Educação Infantil, também consideramos a leitura como “horizonte de possibilidades” para construção de conhecimentos, de habilidades cognitivas e éticas, contribuindo, sobretudo, para compreender o que é “ser” e “estar” leitor na nossa sociedade.

Segundo Britto (2015), compreendemos que a formação leitora ética é sustentada pelos seguintes pilares: *liberdade, autonomia, crítica* e *criatividade*. Mas o que tudo isso representa, segundo o autor?

Para Britto (2015), é através da liberdade, entendida como possibilidade de expressão e ação conforme sua vontade, consciência e natureza, que o indivíduo é capaz de conhecer a si próprio e os demais. Ou seja, é impossível ser livre sozinho, a liberdade é uma prática que se aprende na relação com o outro, ou seja, na condição concreta da vida vivida, não tendo sentido ou valor absoluto.

Em relação à *autonomia*, Britto (2015) ressalta que o leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções, interesses, mas um sujeito que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores, já que possui conhecimento, discernimento e capacidade de análise da situação de leitura.

Sobre a autonomia, Lipman (1995) também destaca a relevância de que desde cedo as crianças sejam incentivadas a pensar por si mesmas, bem como a não repetir sem critério o que os outros dizem. O pensamento autônomo, nesse caso, não pressupõe individualidade e/ou egoísmo, mas um indivíduo que por ter domínio e consciência sobre o que pensa é capaz de agir na coletividade.

Ainda segundo Britto (2015), o leitor *crítico* diz respeito ao sujeito que aprendeu a ler o mundo. É aquele que, ao se reconhecer como locutor no processo dialógico, mobilizado pela leitura crítica, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra criando sentidos inusitados e imbuídos de autenticidade. Como ninguém nasce crítico, as práticas de leitura que incentivam o questionamento, a dúvida e o exercício da autoanálise colaboram para a formação do sujeito crítico.

Por fim, o *leitor criativo* seria aquele capaz de produzir, fazer coisas que ninguém fez ou faz, dizer coisas que ninguém pensa ou diz, de produzir imagens e artefatos desconhecidos, encontrar soluções impensadas para problemas, entre outras habilidades. Seria a criatividade

um elemento motriz que nos leva a um campo semântico em que se destaca a inventividade, a inovação, o inusitado, a originalidade.

Para Britto (2015), a criatividade também não surge da sorte. Ser criativo está relacionado diretamente com a atitude que assumo diante das coisas. Assim, para ser criativo, é necessário ter disciplina para estudar, indagar e produzir a novidade; ter capacidade de análise, comparação e avaliação; além de responsabilidade e compromisso com o produto criado.

Há momentos em que um leitor, às vezes, muito instruído, pode perder-se no conhecimento e, preso aos comportamentos intelectuais e sociais rigidamente determinados, não é capaz de criar. Por outro lado, um leitor com pouca experiência de leitura pode apresentar uma atitude criativa e autêntica, indagando o texto criativamente.

Em resumo, "compreender a ideia do outro, perceber o processo por que determinada coisa acontece, identificar as leis e regras de funcionamento de algo, tudo isso é tão criativo quanto produzir uma novidade absoluta" (BRITTO, 2015, p. 47-48).

Diante desse contexto, como temos defendido aqui, o desafio das instituições de educação seria, então, ampliar as possibilidades de experiências, desafiando as crianças a "parar para pensar", a "suspender o automatismo da ação", reconhecendo-se e assumindo-se como sujeito da ação (LARROSA, 2015).

Concluindo, a formação do leitor ético, mais do que um ideal de leitor e/ou uma concepção de leitura, materializa um esforço para reescrever a relação da pedagogia com a literatura. Essa perspectiva pretende nos libertar de um olhar catequético para uma ética da discussão presente na formação de um leitor que é crítico, criativo e, sobretudo, humano a partir de uma práxis da leitura, exercida pela reflexão e autorreflexão.

No item a seguir, continuamos nossa discussão, dessa vez, com ênfase nas obras que contribuem para a formação de leitores éticos.

3.3 LIVROS QUE AJUDAM A PENSAR E FORMAR LEITORES ÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo da ideia de que o bom texto literário propicia deleite, reflexão e transformação, como ressalta Iser (1996), entendemos que é imprescindível que os educadores optem por livros que apresentem qualidade e abram um leque de possibilidades imaginativas e reflexivas, despertem o desejo pela leitura, emocionem e, sobretudo, contribuam para a

formação de leitores/ ouvinte ativos.

Concordamos igualmente com Bajour (2012, p. 27), ao afirmar que a “escolha dos livros é a antessala da escuta...” e, portanto, da leitura. Nesse sentido, a autora considera relevante a opção por livros que tenham textos abertos e capazes de promover encontros, desencontros, silêncios, imagens, desafios, atrações e rejeições.

Vale salientar também a importância de valorizar as escolhas, apreciações e críticas das crianças em relação aos livros. Afinal, o gosto não é inato, mas um elemento que é construído mediante experiências sociais e culturais.

Para Coelho (2000), os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não deveriam destoar daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação. Assim, a autora parece defender que os mesmos critérios utilizados para atribuir *status* de literário às obras clássicas ou cânones deveriam também ser utilizados como referências ao selecionarmos as obras de literatura infantil e demais livros não literários.

Partindo do princípio de que em qualquer prática metodológica é fundamental termos critérios bem delineados quanto à seleção dos textos que serão lidos para as crianças, Riter (2009, p. 64) destaca algumas características que podem ser identificadas em bons livros de literatura para os pequenos. São elas:

> a) Uso não utilitário da linguagem: ou seja, presença de construções estéticas, uso de imagens (metáforas, aliterações), uso de rimas, de musicalidade, ritmo e humor;
> b) Vivência imaginativa: livros que instiguem os leitores a construírem mundos imaginários, fazendo pensar sobre o mundo em que vivem;
> c) Independência de referentes reais, de forma direta: o que está representado dá conta de uma realidade possível, que atiça a fantasia, que faz com que o leitor se pergunte sobre a possibilidade de tal história, de tais acontecimentos;
> d) Formação de um mundo possível: ou seja, textos que tenham lacunas a serem preenchidas pelo leitor, a exemplo dos textos abertos que promovem uma interação maior entre leitor e texto;
> e) Plurissignificação: livros que possibilitam um diálogo construtivo entre os que leem, apresentando vários caminhos de interpretação;
> f) Reserva de vida paralela: livros que transportam o leitor para experiências de outras realidades;
> g) Captura do leitor: livros que ampliam as fronteiras existenciais, sem os riscos da

aventura real;

h) Exigência da participação ativa do leitor: não basta decodificar o que está escrito, o texto exige posicionamentos interpretativos de natureza crítica/reflexiva.

Além desses critérios de qualidade, destacados por Riter (2009), Hunt (2010), ao ressaltar a relação sensorial que as crianças e adultos têm com o texto, chama a atenção para a relevância de observarmos detidamente os aspectos paratextuais e materiais da obra (a capa, fontes, encadernação, qualidade do papel, peso, tamanho, forma, título, ilustrações, cores, espaços em branco, espaçamento entre linhas, quantidade de diálogos, vocabulário, extensão das orações, nome do autor e editora). Segundo o autor, especialmente as ilustrações e a disposição física do texto – escrito e imagético – nas páginas do livro alteram o modo como lemos o texto verbal.

Ainda sobre as ilustrações, Brandão e Rosa (2010a, p. 47) nos convidam a tecer as seguintes perguntas:

> Existe uma boa articulação entre o texto verbal e as imagens? O leitor é convidado a ler os desenhos, fotos, colagens, conferindo-lhes significado? As imagens auxiliam a criança a fazer sentido para a narrativa ouvida? As ilustrações têm valor estético, que tocam a sensibilidade do leitor? São engraçadas, inquietantes, bonitas?

De fato, explorar imagens de uma obra literária pode, como ressaltam Haynes e Murris (2012), render às crianças e suas professoras boas conversas, de natureza aberta, criativa e imaginativa.

Ainda sobre os critérios de seleção das obras, Teberosky e Colomer (2003) aconselham a não selecionar livros de literatura apenas pelo "tema a ser trabalhado", pois, ao fazer isso, a tendência é desconsiderar critérios de qualidade estéticos, tais como os que foram citados por Riter (2009) e demais autores mencionados acima.

Teberosky e Colomer (2003, p. 167) alertam ainda que "a melhor pergunta diante de um livro infantil nunca é: que tema se pode trabalhar a partir dele?" Reconhecemos, entretanto, que, ao selecionar livros para ler e conversar com as crianças, a professora poderá, em alguns momentos, buscar livros sobre um determinado tema de interesse do grupo. No entanto, há uma diferença que precisamos pontuar: uma coisa é procurar um livro sobre um determinado tema, dentro de um acervo de obras literárias, com qualidades estéticas, tais como as indicadas anteriormente. E outra coisa é escolher um livro apenas pelo tema que se pretende discutir, sem considerar esses critérios.

No estudo de Nascimento (2012), por exemplo, havia uma professora-colaboradora que, ao selecionar as obras para ler para seu grupo de crianças de 5 anos, levava em consideração temas de interesse dos pequenos. No entanto, os livros selecionados apresentavam boa qualidade gráfico-editorial. Porém, em outro estudo, Nascimento e Brandão (2010) também identificaram uma professora que, ao planejar as rodas de leitura, selecionava livros, levando em consideração *a priori* o tema, desconsiderando as qualidades estéticas da obra[20].

Teberosky e Colomer (2003) chamam a atenção, finalmente, para evitarmos livros prescritivos, estereotipados e didáticos, dando preferência por livros que sejam mais ousados, divertidos, interessantes e aventureiros.

O tema da seleção de livros de literatura nos coloca diante de um dilema real na formação continuada docente, ao nos chamar a atenção para a importância de investirmos também na formação leitora das professoras. Afinal, como selecionar bons livros, se as professoras não se reconhecem como leitoras e não há oportunidades para discutir critérios de qualidade de obras literárias?

Considerando que, na presente pesquisa, nosso interesse maior é na formação do leitor/ ouvinte ativo que pensa e discute numa perspectiva ética, e não, especificamente, na formação do leitor literário, indicamos alguns critérios que consideramos importantes de observar nos livros quando o objetivo é conversar com as crianças e ajudá-las a pensar sobre o texto e possíveis temas suscitados pelas obras.

Tais critérios foram elaborados com base numa revisão das recomendações e reflexões de alguns especialistas e pesquisadores da área de "Educação para o Pensar" (HAYNES; MURRIS, 2012; SÁTIRO, 2012; DULTHIE, 2017, 2018), em autores que discutem a formação do leitor literário (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; BAJOUR, 2012), bem como considerando dados de pesquisas (NASCIMENTO, 2009, 2012; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; SILVA, 2014) que observaram rodas de leitura e conversa na Educação Infantil.

---

[20] A professora, ao ministrar rodas de leitura para fins de desenvolvimento da argumentação infantil, decidiu naquela ocasião conversar com as crianças sobre o Natal e, portanto, selecionou uma obra levando em consideração apenas tema. O livro escolhido, *Presente no Natal*, de Edmilson Lima, apresentava baixa qualidade textual, com ilustrações estereotipadas de crianças pobres da comunidade (sujas, descalças e com roupas rasgadas). A docente não levou em consideração que a obra estava sendo lida para um grupo de crianças de uma comunidade de Recife que, apesar de pobres, não se pareciam em nada com as ilustrações. Por outro lado, pensando no tema natalino, há excelentes opções como *Um conto de Natal*, de Charles Dickens, ou a clássica obra *O pinheirinho de Natal*, de Hans Christian Andersen, com belas ilustrações de Tatiana Berlinsky.

Vejamos, então, o que consideramos relevante pensar na seleção das obras:

1. livros que possuem qualidades gráfico-editoriais (ilustrações, texto, tipografia que fogem do padrão mais comum);
2. livros que apresentam um ou mais temas de interesse das crianças;
3. livros que mobilizam mais perguntas do que respostas (questões abertas);
4. livros que trazem lacunas e ideias implícitas e que exigem um esforço de compreensão;
5. livros que nos deslocam para novas possibilidades/horizontes, estendendo nossas reflexões e despertando novas ideias, maneiras de ler as pessoas, o mundo e as coisas a partir deles.

Como podemos observar, as características elencadas acima também estão contempladas nos critérios de qualidade literária propostos por Riter (2009), especialmente, nos itens relacionados à plurissignificação e à participação ativa do leitor (não basta decodificar o que está escrito, o texto exige posicionamentos interpretativos de natureza crítica/reflexiva). De fato, é inegável que um bom livro de literatura nos ajuda a pensar, assim como uma fotografia ou um filme, entre outros artefatos culturais, tal como bem destaca Sátiro (2012).

No primeiro tópico da seção de análise dos dados desta pesquisa, conheceremos todos os livros selecionados pelo grupo de docentes participantes do estudo, ao longo das 23 sessões de rodas de leitura e conversas conduzidas por essas professoras. Na ocasião, retomaremos os critérios de qualidade das obras, bem como seu potencial para o trabalho de formação dos leitores/ouvintes ativos e éticos.

No item a seguir, apresentamos o último tópico desta seção, em que aprofundamos a discussão sobre as rodas de leitura enquanto possíveis espaços de formação desses leitores, centro do nosso interesse no presente estudo.

3.4 AS RODAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR ÉTICO

Temos argumentado, desde a apresentação do nosso objeto de estudo, que as rodas de leitura mediadas pelas professoras e seus grupos de crianças podem se constituir em práticas

significativas e potencialmente favoráveis à formação de leitores/ouvintes ativos e éticos. Isso significa formar leitores "conscientes do ato de ler", que se esforçam tanto cognitivamente quanto afetivamente para construírem sentidos sobre os textos e para além dos textos. Ou seja, leitores que buscam compreender o texto, fazendo uso de estratégias para construir sentidos, e que, somada a essas operações, adotam uma postura ética, um posicionamento diante do mundo e das coisas que os afligem.

Esse leitor ético também não pretende alcançar uma redenção individual ou coletiva através da leitura. É um leitor com alma e que busca a criticidade, criatividade, liberdade e autonomia para exercitar o pensar coletivamente (SÁTIRO, 2012; BRITTO, 2015; LARROSA, 2015).

Nesse contexto, baseado em alguns autores (TEBEROSKY; COLOMER, 2003; BAJARD, 2005; BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b) que se dedicam ao estudo e reflexão sobre a roda de leitura, roda de história ou da leitura compartilhada como muitos a chamam, listamos algumas características dessa atividade que, sob nosso ponto de vista, revelam potencialidades para o exercício e cuidado com o pensamento, desde cedo. São elas:

> (i) A roda de leitura desperta o interesse das crianças do Berçário até o último ano da etapa da Educação Infantil (foco do presente estudo). Dificilmente, portanto, encontraremos crianças pequenas que se recusem a ouvir histórias lidas por suas professoras;
>
> (ii) A roda de leitura costuma ser uma atividade permanente da rotina das instituições de Educação Infantil, de natureza sociocultural e, dessa forma, mediada por um leitor mais experiente, no caso a professora, que empresta sua voz ao texto para que as crianças escutem a história. A interação professora-texto-crianças gera um ambiente íntimo, de apreciação estética, troca de ideias, partilha e, sobretudo, de respeito à coletividade e ao mesmo tempo à individualidade das crianças;
>
> (iii) Por se tratar de uma experiência sociocultural, e não biológica, todas as aprendizagens são construídas intencionalmente e geradas pela qualidade e intensidade das interações que são produzidas entre os sujeitos participantes da roda;
>
> (iv) É possível construir uma comunidade de ouvintes ativos que produzem sentidos, pois já entendem o que é ler. Ao *lerem com os ouvidos*, as crianças também aprimoram uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da oralidade, a escuta;
>
> (v) As crianças aprendem umas com as outras e, especialmente, com um modelo de

> leitor mais experiente (a professora), ao captar sua entonação durante a leitura, as pausas que dá, como se posiciona durante a leitura, os comentários que faz, entre outros aspectos;
>
> (vi) Possibilita o aprendizado de alguns conceitos relacionados ao texto impresso e aos comportamentos de um leitor. Assim, é possível aprender sobre o livro como suporte, sobre a maneira como se folheia um livro, as características da capa e da quarta capa, as ilustrações; os elementos do texto, entre outros aspectos;
>
> (vii) Proporciona a ampliação do vocabulário. Não se trata, pois, do reconhecimento de palavras impressas (aspecto gráfico e fonético), mas de seu componente semântico e léxico, isto é, do significado das palavras, desde sua apreensão pelo contexto, até a definição explícita e o conhecimento de conceitos;
>
> (viii) É possível realizar releituras, ou seja, momentos em que os pequenos possam repetir as emoções e sensações da primeira leitura e/ou descobrir pontos despercebidos ou que anteriormente não ficaram tão claros durante uma primeira leitura.

As rodas de leitura se constituem enquanto um direito da criança de ouvir boas histórias, observar, imaginar, e, acima de tudo, de "sentir emoção, de se divertir, de ampliar o mundo, conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com seus conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer" (VALDEZ; COSTA, 2010, p. 163).

Vale ressaltar ainda que a roda pode ocorrer em diferentes espaços sociocomunicativos e com diversas finalidades. No caso das instituições de educação, a professora, em geral, organiza as crianças sentadas no chão ou solicita que formem um círculo com as cadeiras ou ainda que se dirijam ao "cantinho da leitura", caso exista um espaço desse tipo na sala.

No estudo realizado por Nascimento e Brandão (2010), por exemplo, a professora de uma sala do Grupo V de uma escola municipal do Recife lia as histórias para as crianças sentadas em seus lugares, ao redor de suas mesinhas, pois, por falta de espaço na sala, não havia a possibilidade de uma organização especial para a realização da roda. As crianças, por sua vez, percebiam claramente o início da atividade quando a professora tomava o livro e mostrava a capa para o grupo. Nessa hora, elas cantavam uma música que demarcava o início da roda, repetindo a canção ao término da leitura da história.

A participação nessa comunidade de ouvintes permite às crianças exercitar a capacidade de escuta e, consequentemente, a capacidade de dizer. Como ressalta Yunes

(2009, p. 17), desenvolver a escuta nas rodas de leitura é um trabalho essencial, já que representa "o primeiro passo e está necessariamente articulado com o falar: escuto, imagino coisas, sou provocado, penso e sinto vontade de falar".

Assim, o mais importante é que as crianças e suas professoras estejam confortáveis e verdadeiramente presentes no espaço de leitura e que a professora dê voz ao texto e às crianças, de modo que assumam sua condição de ouvintes ativos que escutam, refletem e elaboram seus pensamentos.

Yunes (2009) salienta ainda que o contato com as histórias permite às crianças um desenvolvimento que vai muito além de uma ampliação de vocabulário, tendo em vista que, ao ouvir histórias, as crianças exercitam a compreensão, por exemplo, ao imaginar e refletir sobre o que está sendo lido e mostrado a elas por meio das imagens do livro. Em outras palavras, a autora chama a atenção para as contribuições das narrativas lidas ou contadas nas rodas e para o aprimoramento de habilidades sociocomunicativas das crianças, tais como: saber escutar, concentrar a atenção na palavra do outro ou esperar para poder falar, expressar comentários e opiniões.

No entanto, ao tornar as rodas de história uma atividade potencialmente favorável ao desenvolvimento oral das crianças, Yunes (2009) também alerta que é preciso pensar em procedimentos em que o grupo se interesse por escutar atentamente a história, expressando suas opiniões sobre o texto lido e produzindo, assim, seus próprios enunciados.

Nessa direção, a autora enfatiza que não há como desenvolver a oralidade numa roda de história em que as crianças apenas preenchem as lacunas deixadas pelo enunciado de sua professora, sem oportunidades reais para conversar sobre o texto lido e de revelar seus anseios, dúvidas e apreciações, entre outros aspectos que julgarem relevantes. A esse respeito, vale refletir sobre um trecho de transcrição de uma roda de leitura extraído do estudo de Nascimento e Brandão (2010) com crianças de 5 a 6 anos:

Fragmento 1 – Conversa sobre o livro "Um presente de Natal"

Professora: O nome da história que a gente leu! PRE...
Criança 1: SENTE!
Professora: Presente no...
Crianças [Todos] – Natal!
Professora: "Presente no Natal". E o que foi que apareceu nessa história?
Criança 2: Um pinheirinho.
Professora: Apareceu um pinheirinho. Esse pinheirinho antes de nascer ele pediu pra nascer em que lugar?
Crianças [Coro] – Na favela!
Professora: Ele queria nascer na favela?! Antes, em que lugar?
[As crianças não respondem]

Professora: Num lugar...
Criança 1: Rico
Professora: Ri-co, fala pessoal, num lugar rico! Mas onde foi que ele nasceu?
Criança 3: Na favela [uma criança fala bem baixinho]
Professora: Na...
Crianças [Coro]: Na favela.

Fonte: Fragmento da transcrição da 1ª Roda de história do estudo de Nascimento e Brandão (2010).

O diálogo evidencia a necessidade de estarmos atentos à qualidade das interações nas rodas, especialmente, às práticas de monólogo disfarçado de diálogos que pouco contribuem para a construção de sentidos e formação de leitores éticos. Isso porque o diálogo no formato de monólogo contamina o pensamento autêntico, a capacidade de enxergar as individualidades dos participantes e suas reações.

Assumir uma concepção de leitura interativa e consequentemente promover a formação de um leitor que ativamente busca construir sentidos sobre o que leu ou ouviu exige pensar fora do automatismo e do óbvio, exige uma ressignificação do nosso diálogo com os pequenos. Afinal, como ressalta Yunes (2005):

> Ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. Não seria, pois, o caso de inverter o processo e investigar como a formação do leitor pode fazer passar da mera alfabetização à condição efetiva de "pensador"? (YUNES, 2005, p. 16).

No próximo e último tópico desta seção, daremos continuidade a essas reflexões, enfatizando a conversa nas rodas de leitura, enquanto oportunidade para formar leitores que pensam longe do óbvio e do automatismo.

3.4.1 A conversa na roda de leitura: conversar para pensar e pensar para conversar...

É provável que profissionais da educação, ao ouvirem nossa tese de que a conversa nas rodas de leitura contribui para a formação do leitor/ouvinte ativo ético, considerem essa afirmação óbvia ou até mesmo uma consequência natural dessa atividade. Algumas professoras que trabalham nos últimos anos da Educação Infantil podem, inclusive, afirmar que já conversam diariamente com os pequenos e que a presente pesquisa seria uma maneira de confirmar, valorizar o que elas já fazem.

De fato, o tema "conversa" tem de certa forma uma aproximação com todos nós.

Afinal, por ser uma prática social e cultural, cotidianamente conversamos para resolver problemas, deliberar sobre algo que envolve o coletivo, para pedir uma informação, explicar um atraso, solicitar algum serviço, aconselhar e divertir-nos, entre tantas outras possibilidades de cenários da vida privada ou pública.

No entanto, é preciso deixar em evidência que a conversa[21] que nos interessa aqui não tem como eixo central os assuntos banais do cotidiano, mas as questões mais complexas que merecem reflexão e que podem ser suscitadas pelos textos/temas que emergem dos livros lidos pelas professoras na roda. Ou seja, interessa-nos uma conversa que possa construir sentidos sobre a palavra e consequentemente sobre o mundo, seus valores, conceitos e contradições, entre outros aspectos.

Para Platão, o pensamento é uma conversa da alma consigo mesma (SARDI, 1995). Então, ao conversarmos com os outros, nós abrimos um horizonte para que o nosso pensamento dialogue com outras "almas", outros pontos de vistas, enriquecendo as nossas habilidades cognitivas e, sobretudo, nosso ser.

Nessa direção, compreendemos a conversa na roda enquanto espaço de cuidado do pensamento, com potencialidades para encorajar a admiração, o espanto, a pergunta, a dúvida, o silêncio e o erro, assim como a coragem de nos transformarmos com os olhares do outro, sem perdermos nossa autenticidade e criticidade.

Como já pontuamos em tópicos anteriores, a dádiva de ser um leitor e de passar por essa experiência é justamente termos a oportunidade de refletirmos e compartilhamos o nosso olhar "após" a leitura. Ou seja, as inquietudes e perguntas ou não perguntas que o texto nos deixou.

Larrosa (2015) nos sugere, então, questionarmos o sentido dessa experiência de leitura. Para ele, a dádiva desse momento, ou seja, o apogeu dessa experiência, é a partilha, é a exploração da maneira como enxergamos as mesmas coisas após a leitura. E o encantamento por essa experiência reside exatamente na impossibilidade de haver uma receita ou certa previsibilidade sobre a forma como vamos olhar o mundo.

Nesse sentido, reiteramos que a palavra é indissociável da experiência da leitura. Leitores críticos, criativos e que refletem sobre o que leem ou ouvem sentem a necessidade de

[21] Em vários autores (BUBER, 2012; TOZZI, 2008), é possível localizar conceituações distintas para os termos "conversa" e "diálogo", demarcando este último como algo superior à conversa, já que implicaria na construção e partilha de ideias genuínas. Nesta pesquisa, não faremos, porém, essa distinção. Assim, tomaremos a conversa como diálogo genuíno, exercício da liberdade de expressão, escuta, silêncio e respeito ao pensamento compartilhado entre os participantes.

expressar suas ideias, desde que o diálogo seja de fato verdadeiro e os sujeitos sejam encorajados a se envolver em tamanha empreitada (YUNES, 2005; 2009; BAKHTIN, 2003; BAJOUR, 2012).

Ainda em relação à conversa e sua importância na roda de leitura, concordamos com Geraldi (2002), ao destacar que:

> Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar, modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. (GERALDI, 2002, p. 10).

Reconhecemos, porém, que oferecer sua contrapalavra ao texto lido/ouvido não é uma tarefa simples e muito menos uma prática que ocorre em curto prazo. Alguns estudos com crianças de 4 a 6 anos (NASCIMENTO,2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014, BAGNASCO, 2014) dedicados às rodas de leitura/conversa reconhecem os desafios, especialmente para as docentes que medeiam todo o processo e que necessitam romper com algumas práticas que vão de encontro a um diálogo verdadeiro.

Nessa direção, aprofundaremos nossas reflexões sobre a formação do leitor ético nas rodas de leitura da Educação Infantil a partir de três questões que serão respondidas a seguir. São elas: qual o lugar da conversa com crianças na Educação Infantil?; por que a conversa sobre textos e temas dos livros pode ajudar a formar o leitor ético já a partir dessa etapa?; e qual o valor das perguntas durante a conversa nas rodas de leitura?

3.4.1.1 Qual o lugar da conversa com crianças na Educação Infantil?

Como já pontuamos anteriormente, dificilmente encontraremos professoras que afirmem que não conversam com seus grupos de crianças ou que não consideram relevante um trabalho nesse sentido. Os documentos oficiais (BRASIL, 2012; 2018), as propostas curriculares (RECIFE, 2019; PERNAMBUCO, 2019) e autores que discutem as práticas cotidianas de ensino na Educação Infantil (DEVRIES; ZAN, 1998; MURRIS, 2000; ROCHA; KRAMER, 2011; BRANDÃO, ROSA, 2010a; 2010b) também são unânimes quanto à relevância de conversar diariamente com as crianças.

Assim, é possível percebermos certa popularização quanto ao reconhecimento dessa atividade, ou melhor, dessa prática sociocultural. Em estudos anteriores (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), pudemos observar que as conversas aconteciam em diferentes situações e estavam predominantemente associadas: (i) às atividades de acolhida (reunião de todas as turmas e suas professoras no espaço coletivo da instituição); (ii) à realização de atividades permanentes (escrita da agenda, hora da novidade, calendário e combinados do dia) ou relacionadas a algum projeto específico; (iii) às rodas de conversa sobre temas selecionados previamente pelas professoras e/ou temas surgidos, a partir dos livros lidos nas rodas.[22]

Ainda com base nos estudos citados acima, vimos que nas salas das professoras havia um cartaz fixado na parede com as atividades permanentes da rotina. A acolhida e a roda inicial (agenda, escolha do ajudante do dia, lista de presença, calendário e roda de conversa sobre algum tema de interesse das crianças) eram os momentos sugeridos para a conversa em grandes ou pequenos grupos de crianças, embora, certamente, a conversa ocorresse em outras situações.

Os dados relatados por Ryckebusch (2011) reafirmam as nossas observações. Ao investigar as rodas de conversa na Educação Infantil em contextos colaborativos de pesquisa, a autora faz uma densa crítica às concepções reducionistas dessa atividade, ressaltando a predominância de intervenções docentes e a ausência de uma conversa genuína/verdadeira. Assim as interações das crianças ilustram, na visão da pesquisadora, um esvaziamento da linguagem, desconsiderando os aspectos social, histórico e cultural.

Ainda sobre essa questão, Buber (2014, p. 36) destaca que o diálogo só ocorre quando "cada um dos participantes realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua existência presente específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles".

Também a esse respeito, Lipman (1995) destaca em seus estudos o quanto as crianças perdem o senso crítico e criativo ao chegarem à escola. Segundo o autor, isso acontece porque, embora a conversa integre, na maioria das vezes, o quadro de rotinas da instituição, ainda se mostra inflexível, artificial e não verdadeira.

Em outras palavras, Lipman (1995) chama a atenção para as conversas vazias,

[22] Os referidos estudos mostram que as professoras realizavam a roda de leitura diariamente, mas não tinham a prática de conversar com as crianças sobre os textos. Essa prática foi, na verdade, introduzida na escola a partir do início da pesquisa.

mecânicas em que coisas são ditas todos os dias, da mesma maneira e sem consulta às crianças sobre o que elas pensam a respeito. Esse tipo de conversa é *inflexível*, porque não abre espaço para entender o que as crianças pensam, e *artificial*, porque, se não há reciprocidade, os interlocutores não constroem sentidos juntos. Vejamos um exemplo na hora da novidade:

Fragmento 2 – Conversa na hora da novidade

Professora: Como foi o final de semana de vocês? O que você fez? Cr [Grazi]: Tomei sorvete! / Professora: E o teu Rebeca? Cr [Rebeca]: Tomei Sorvete! Cr [Ícaro]: Tomei sorvete. [...] [* E todos afirmaram que tomaram sorvete, a professora termina a roda e prossegue com outras atividades.]

Fonte: Diário de campo do estudo de Nascimento (2012).

Vemos que a professora não parecia escutar verdadeiramente as crianças, já que não questionou o fato de todos fazerem a mesmíssima coisa no fim de semana. Por outro lado, as crianças também perceberam que não estavam sendo ouvidas e, consequentemente, repetiam sem critérios as falas dos outros.

A nosso ver, esse tipo de mediação da conversa é nocivo à formação das crianças e das professoras. Para as crianças, porque diz, nas entrelinhas, que conversar e/ou estar numa conversa é repetir o que o outro diz, sem pensar com cuidado e sem se esforçar para marcar sua singularidade. E para as professoras é nocivo porque pode levá-las, ingenuamente, a acreditar que, ao cumprirem determinada orientação ou proposta, estão "conversando" com os pequenos, quando, na verdade, apenas vivenciam um simulacro de conversa.

A crítica feita por Lipman (1995) é também reforçada nos estudos de De Angelo (2011), Motta (2011), Ryckebusch (2011) e Bertonceli (2016). Para os referidos pesquisadores, é preciso ressignificar a concepção das rodas de conversa na Educação Infantil. Assim, De Angelo (2011, p. 61) enfatiza que,

> O desafio é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas [...].

A respeito da afirmação feita acima, é interessante destacar dois aspectos. O primeiro

é que a crítica feita pelo autor está direcionada à qualidade das interações durante a conversa. Ou seja, não se questiona a presença da conversa entre as atividades permanentes na rotina da Educação Infantil. O segundo aspecto relaciona-se ao fato de que aparentemente as conversas para pensar sobre os livros e os temas suscitados por eles ocupam um lugar secundário nas práticas das professoras, tal como indicam os estudos mencionados anteriormente nesta seção. Assim, a conversa parece estar associada apenas à comunicação ou informes do dia, não incluindo a possibilidade de conversar para pensar ou formar leitores.

Tal constatação reitera a pertinência de investirmos em práticas que valorizem o lugar da conversa também nas rodas de leitura, já que temos bons motivos para acreditar nas potencialidades dessa prática sociocultural. A seguir retomaremos e discutiremos essa questão com maior profundidade.

3.4.1.2 Por que a conversa sobre textos e temas dos livros pode ajudar a formar leitores/ouvintes ativos e éticos?

Entendemos que a conversa com as crianças, nas rodas de leitura, mais do que um esforço metodológico para formar leitores/ouvintes ativos e éticos, compatíveis com a concepção interativa, representa um reconhecimento de que o sentido da leitura está no encontro dos leitores com o texto, com o mundo e com eles mesmos.

Tais encontros, por sua vez, só são possíveis através de interações dialógicas. É na conversa, por exemplo, que os sujeitos se colocam enunciativamente, fortalecem suas singularidades e as dos demais participantes, aguçam a imaginação e constroem sentidos, reestruturando seus pensamentos num processo de coconstrução do raciocínio (PONTECORVO, 2005).

Seria quase impossível, portanto, pensar na formação de um leitor/ouvinte ativo e ético, dissociado da prática dialógica. Formamo-nos e tornamo-nos leitores com os outros, até mesmo os leitores mais experientes ou amantes da solitude intelectual necessitam de interlocutores para compartilhar suas apreciações e inquietudes sobre os textos lidos e as questões mobilizadas por eles.

Para Chambers (2011), a prática de conversar sobre livros é comparada a um voo desconhecido para novos lugares aonde possivelmente não chegaríamos numa leitura solitária. De fato, quantas vezes vivenciamos momentos em que, ao compartilhar com outros leitores nossas leituras, ficamos maravilhados com as possibilidades de sentidos que não conseguimos

construir quando estávamos lendo sozinhos? Quantas vezes na conversa revemos falsas interpretações ou ajudamos o outro a fazer o mesmo? E quantas vezes sentimos na conversa a necessidade de reler o texto?

Em consonância com essas ideias, Bajour (2012) destaca a conversa sobre os livros como uma oportunidade para "voltar a lê-los". Assim, a conversa na roda é compreendida como uma releitura coletiva/compartilhada do livro. Nas palavras da autora:

> O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: os das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra. O texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. (BAJOUR, 2012, p. 23).

Autores como Lipman (1995) e Pontecorvo (2005) também enfatizam que a vitalidade do pensamento está no diálogo. Ou seja, é por meio do diálogo que ampliamos o que pensamos, já que passamos a ter acesso à perspectiva do outro e à maneira como o outro compreende as nossas ideias.

Nesse sentido, argumentamos que a conversa na roda ajuda a formar o leitor/ouvinte ativo e ético, desde a Educação Infantil, pelos seguintes motivos:

a) A conversa na perspectiva da educação para o pensar protege a criança da doutrinação e cuida do pensamento;

Em termos ideológicos, poderíamos dizer que a conversa na roda sobre os livros e temas suscitados por eles tem um valor ético, especialmente porque a capacidade de dialogar pressupõe a escuta do outro, o esforço para entendê-lo e de se fazer compreendido.

Além disso, pressupõe respeito ao que o outro pensa, não importando a sua idade, e capacidade para mudar de opinião, para se colocar no lugar dos personagens dos livros, entre outras possibilidades. Assim, desde muito cedo, as crianças podem começar a perceber que as crenças, os valores e os conceitos que fundamentam as suas opiniões e as dos demais na roda podem ser discutidos, apreciados, e não meramente negados ou submetidos ao pensamento do adulto, sem reflexão.

Sobre esse tópico, Lipman (1995) chama atenção para o fato de que não seria interessante, confundir a capacidade de julgar de maneira crítica e criativa com o "julgamento doutrinário". Santos (2002) também destaca a necessidade de a professora evitar uma postura doutrinária, ou seja, de quem medeia uma conversa para impor, mesmo que sutilmente, o que considera certo e errado, como se as crianças não pudessem desenvolver um pensamento crítico sem, necessariamente, estarem subordinadas ao moralismo socialmente imposto.

Portanto, a conversa na roda que pretende educar para o pensar pressupõe a existência de um mediador de leitura que conduza o diálogo de maneira ética, sem tutelar o pensamento infantil. Com isso, além de formar leitores/ouvintes ativos, colabora também para sua formação ética.

O discurso de um leitor ético pode parecer utópico na contemporaneidade, no entanto, é possível darmos os primeiros passos. De fato, como ressalta Sátiro (2012) ao comentar as ideias de Mélich e Barcena (2000; 2001), tornar alguém ético é um projeto formativo para toda a vida, já que, ao longo dessa trajetória, certamente, passaremos por certos dilemas que nos farão duvidar de nossos valores, princípios e regras, bem como dos grupos dos quais participamos.

b) A conversa na roda ajuda a construir sentidos: conversar para entender e entender para conversar;

Podemos afirmar que a conversa ressignifica a postura do leitor ao buscar a construção de sentidos. No caso das crianças pequenas, a prática de conversar sobre os livros contribui para que elas adotem algumas posturas, características de um leitor criterioso, exigente e que deseja compreender o texto antes mesmo de aprender a ler.

No exercício de conversar, crianças ainda pequenas podem fazer comentários sobre a capa do livro ou possíveis temas, antes de a professora iniciar a leitura. Tecem perguntas e/ou comentários durante a leitura, elaboraram inferências e/ou previsões, e, no caso de uma releitura, até corrigem a professora se percebem que algum trecho foi lido de forma diferente do que está escrito no livro.

Em alguns momentos, a depender das obras, as crianças também fazem comentários críticos e de apreciação estética acerca dos textos verbais e não verbais, e aproximam-se do livro para visualizar melhor as ilustrações ou tocá-las, observando detalhes, entre outras posturas (BRANDÃO; ROSA, 2010a, 2010b; TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A adoção desses comportamentos que caracterizam um leitor/ouvinte ativo demonstra

o quanto, desde pequenas, as crianças desejam compreender o texto e também participar com qualidade do momento da conversa sobre o que é lido. Nessa direção, o exercício do *pensar para conversar e conversar para pensar* sobre os livros e o que pensamos além deles pressupõe a "compreensão". Em outras palavras, conversar sobre o tema de um texto requer uma compreensão de suas ideias centrais. E, de fato, para Colomer e Camps (2002) bons leitores são capazes de identificar o tema dos livros que escutam ou leem.

A esse respeito, Brandão e Rosa (2010a, p. 43) destacam a relevância de promover "boas conversas" em torno da leitura e da escuta compartilhada para que as crianças pensem e compreendam o texto. Afinal, "se para nós adultos, um texto que nos parece truncado, hermético acaba sendo desagradável, nos afastando da obra porque não compreendemos o que lemos, por que, esperar, então, que, ao ouvir a história, todas as crianças naturalmente entendam e apreciem o texto?" (BRANDÃO; ROSA, 2010a, p. 43).

Assim, como salientam as autoras, não é "qualquer conversa" que mobiliza a construção de sentidos. Crianças que são ouvintes ativos e que tecem perguntas sobre o texto, certamente, tiveram a oportunidade de participar de conversas em que suas professoras a encorajaram, não apenas com palavras de incentivos, mas, sobretudo, com questões instigantes, antes, durante e depois da leitura, modelando uma maneira ativa de ler e conversar com o texto e seus possíveis temas.

c) A conversa na roda instaura a cultura da pergunta;

A conversa, quando se pretende exercitar o pensar, inquieta as crianças e as encoraja a expressar o que elas têm de mais genuíno: a curiosidade e seu potencial de fazer boas perguntas e duvidar do que apresentamos para elas.

Como sabemos, as crianças são também exímias observadoras e isso não é diferente em relação às perguntas. Assim, elas percebem quando a pergunta da professora pretende repreender o seu pensamento ou em que medida quem a formulou está verdadeiramente interessado em escutar, o que elas têm a dizer, seus pensamentos, suas ideias (DUTHIE; MORIYÓN; LORO, 2018; BAJOUR, 2012).

Nesse sentido, ao fazer perguntas que instiguem o grupo de crianças a pensar, a professora vai modelando um jeito de perguntar sobre o texto e demais temas gerados a partir dele podendo ou não instaurar entre as crianças uma cultura dialógica na qual a pergunta é acolhida e valorizada.

Quando uma cultura dialógica se instala nas rodas de leitura, estas podem se constituir

enquanto comunidades de investigação. Isto é, espaços seguros para que os pequenos possam perguntar sem receio de errar e/ou parecer que não “sabem das coisas” e por isso fazem perguntas. Nesse contexto, contribuímos para a ressignificação da concepção da pergunta e, consequentemente, para o entendimento de que perguntas não são realizadas para repreender o pensamento do outro, mas para, por exemplo, entendê-lo melhor, explorando-o com mais critérios, conhecendo o que o outro diz com maior profundidade.

No último item desta seção, retomaremos a reflexão sobre as perguntas e o seu papel nas rodas de leitura com o propósito de educar para o pensar.

d) A conversa na roda ajuda a ler o mundo;

Como já mencionamos em tópicos anteriores, uma das características da experiência da leitura é a possibilidade de mudança do olhar do leitor após o ato de ler. Em outras palavras, entendemos que bons leitores constroem sentidos sobre o que leem ou escutam e estendem suas reflexões sobre o texto para as suas vivências. De fato, quantas vezes nós, leitores mais experientes, após o final da leitura, permanecemos pensando em dilemas provocados pelos textos, que têm relação com as nossas experiências de vida?

Alguns leitores, como destaca Pennac (1993), chegam até a preferir não expressar certos sentimentos provocados pelo texto, justamente por serem tão pessoais e particulares que eles sentem-se constrangidos de partilhar com os demais interlocutores.

Nesse contexto, vale frisar que ler o mundo não significa fugir do assunto central do texto, divagar, ou não ter compreendido o que foi lido ou escutado. Ao contrário, é atribuir sentido ao ato de ler, pois, quando lemos e conversamos nas rodas com as crianças, é necessário que elas tragam o seu mundo para a roda (conhecimentos prévios), assim como também devem ser encorajadas a levarem o texto para o seu mundo, ampliando seus conhecimentos, seus valores e, evidentemente, questões para continuar refletindo.

Vários autores, como Wiseman (2011) e Maine (2013), ao compreender a roda de leitura enquanto um evento de letramento, sinalizam a importância de investirmos em práticas de leitura que valorizem a função social do ato de ler, reconhecendo as experiências das crianças e encorajando-as a exercitarem uma habilidade fundamental: pensar sobre o texto e sobre a vida.

O estudo de Wiseman (2011), por exemplo, ressalta a relevância de “estender” a discussão com as crianças sobre os livros durante as rodas de leitura, conduzindo-as para a construção de um significado mais profundo, identificando um tema ou ideia importante de

seu próprio interesse. Vale reforçar que, quando falamos em estender o assunto, é preciso estar atento ao nível de interesse das crianças, bem como à força do tema. Ou seja, é um tema polêmico? Tem realmente potencialidade para fomentar a curiosidade das crianças?

Em sua pesquisa, Wiseman (2011) afirma ainda que o aprofundamento da discussão ocorreu, especialmente, quando a professora explorou a literatura multicultural e a justiça social por meio da leitura do livro: "Shades of black: A celebration of our children"[23]. As crianças do livro eram todas afro-americanas e as fotos mostravam como a cor das suas peles era muito diferente, chamando a atenção dos leitores para esse tema. Depois da leitura, a professora-colaboradora do estudo incentivava os comentários das crianças que estendiam a reflexão sobre o livro, apresentando ideias e situações que tinham relação com suas experiências pessoais. Consideramos que investir em diálogos dessa natureza contribui para a formação do leitor na perspectiva do letramento e, mais precisamente, para a formação de um leitor ético, comprometido com o seu contexto social, histórico e cultural.

e) A conversa na roda exercita a escuta verdadeira;

Com sugere Bajour (2012), "ler se parece com ouvir", ouvir a voz do outro, no caso, o autor daquilo que lemos e também a escuta dos participantes da roda de leitura e conversa. A escuta na roda, portanto, é fundamental para o desenvolvimento de uma comunidade de investigação, na qual as crianças e suas professoras desfrutem da oportunidade de exercitar a "escuta verdadeira".

É através da escuta verdadeira que criamos a possibilidade de um diálogo genuíno, no qual os pequenos e suas professoras possam se comprometer em construir sentidos sobre o texto coletivamente e, ao mesmo tempo, exercitarem o respeito, a solidariedade e, sobretudo, a alteridade (BUBER, 2014; LIPMAN, 1995).

Para Buber (2014), o diálogo genuíno ou conversa verdadeira só é possível quando estamos voltados uns para os outros com sinceridade e comprometimento para tentar compreender o outro, assim como o outro assume nos compreender.

Dessa forma, a roda de conversa, quando associada a princípios de uma educação para o pensar, tem como objetivo acolher as dúvidas e os questionamentos sobre os textos e temas mobilizados pelos livros, praticando o respeito às opiniões divergentes e a problematização

[23] PINKNEY, Sandra L. *Shades of black*: A celebration of our children. New York: Scholastic, 2000.

das ideias apresentadas no coletivo.

Mas instaurar uma conversa verdadeira (diálogo genuíno) é um processo que exige do grupo disponibilidade afetiva e, sobretudo, persistência. No início, é muito provável que as crianças adotem um comportamento imitativo na roda, ao repetir o que disse um colega e foi ouvido com atenção por todos, especialmente, pela professora, que, na ocasião, pode ter, inclusive, sinalizado que gostou da opinião dada pela criança, mesmo sem ter dito algo verbalmente.

Segundo Pontecorvo (2005), tal comportamento imitativo deve ser observado com reflexão, e não confundido com uma mera cópia ou falta de identidade e originalidade das crianças. Assim, ao imitar a professora ou um colega, elas demonstram que não só pensam sobre "o que" dizer na hora da discussão, mas também refletem sobre "como" devem fazer isso. Em outras palavras, elas, além de refletirem sobre suas respostas frente ao que está sendo discutido, imitam formas de se expressar e de conduzir a conversa. Nesse sentido, a imitação não se trata de uma mera reprodução, mas de uma atitude interpretativa das crianças.

Ainda em relação à imitação, Buber (2014), ao discutir os elementos da relação inter-humana, ressalta a dualidade do *ser* (a vida determinada por aquilo que você é) e *parecer* (a vida determinada por aquilo com que se quer parecer). Ao refletir sobre esses conceitos, o autor destaca a importância de compreendermos que uma vida autêntica, verdadeira, só é possível a partir do "ser" em sua plenitude. No entanto, o autor nos convida a olhar mais detidamente a questão do "parecer ser", especificamente, no que se refere ao comportamento imitativo. Assim diz Buber:

> Tenho em mente o reino da "aparência genuína", em que, por exemplo, um jovem imita o herói que tem por modelo e é dominado pela faticidade heróica [sic] nesta sua atitude; ou a manifestação de um destino, que evoca o destino autêntico. "So lasst mitch scheinen bis ich werd" – Deixe-me, pois, parecer até eu ser. Aqui justamente não há nada de falso, a imitação é imitação genuína [...] (BUBER, 2014, p. 142).

Vale salientar ainda que, assim como as crianças imitam e se esforçam para "parecer" até realmente "ser", a mediadora da conversa, no caso a professora, também enfrenta o mesmo desafio. Dessa forma, é provável que, ao conversar com as crianças com a finalidade de pensar sobre o texto e temas advindos dele, ela se sinta angustiada e, diante dos complexos desafios de escutar os pequenos, teça perguntas instigantes e/ou comentários que aprofundem e desenvolvam o diálogo. Tal ansiedade pode gerar certa precipitação e monopolização da fala de quem conduz a roda com as crianças, alterando o ritmo da conversa.

Nessa direção, concordamos com alguns autores, tais como Duthie, Moriyón e Loro

(2018) e Wells (2002), ao defenderem a importância das professoras também exercitarem a escuta, a empatia, o encanto e respeito pela palavra da criança e suas inúmeras tentativas e esforços para se expressar e se fazer compreendida.

Dessa forma, vale frisar que, assim como é necessário combatermos o monólogo disfarçado de diálogo, é preciso não cair no simulacro de escuta, em que ela serve apenas para "reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra" (BAJOUR, 2012, p. 24). Esse tipo de atitude é o oposto do diálogo, já que acolhe intenções de controle sobre os sentidos e repreensão do pensamento, promovendo uma celebração acrítica da escuta.

A esse respeito, também é importante notar a reação de silêncio das crianças relativamente frequente, diante de uma falsa escuta. Entendemos que, por vezes, esse silêncio pode sinalizar a ausência de uma resposta no momento e/ou a falta de desejo de compartilhar o que foi pensado. O silêncio numa roda de conversa pode ainda estar relacionado à resistência, ou seja, um refúgio, uma alienação da própria palavra ao temer dar uma opinião divergente do adulto (SONTAG, 2015; BAJOUR, 2012).

É interessante ressaltar que todos os motivos indicados acima para o silêncio são, igualmente, razões que justificam a relevância da conversa no desafio de formar leitores/ouvintes ativos e éticos.

Por fim, as reflexões feitas até aqui mostram o importante papel da professora na maneira como conduz o diálogo de modo a atuar como andaime nesse processo, ajudando seu grupo de crianças a prosseguir, ampliando suas habilidades de pensamento e de expressão, criando, ao mesmo tempo, um clima de confiança e de segurança afetiva no grupo. Essa não é uma tarefa fácil, tal como pontua Lipman (1995):

> Uma coisa é afirmar que um pensamento de qualidade é necessário nas escolas; outra é fornecer um currículo e pedagogia capazes de trazer à tona este resultado. Inúmeros estudos foram produzidos procurando demonstrar como alunos pensam, como as professoras ensinam, como empresários debatem suas ideias e como cientistas preparam e conduzem suas experiências; mas poucos destes estudos em relação àquilo que é feito fornecem um quadro claro de como os professores devem ensinar a fim de que consigam com que as crianças pensem melhor – isto é, da maneira como deveriam. (LIPMAN, 1995, p. 46).

De fato, planejar e adotar procedimentos didáticos que materializem a realização de um trabalho para estimular as crianças a "pensarem melhor" é um grande desafio. E consideramos que contribuir para a formação leitora das crianças por meio de rodas de

história e de conversa sobre livros é uma das possibilidades de resposta frente a esse desafio. No próximo tópico, daremos continuidade às nossas reflexões, fechando a discussão desta seção.

3.4.1.3 Qual o valor das perguntas durante a conversa nas rodas de leitura?

Ao mediar a conversa nas rodas de leitura, a professora pode assumir a tarefa de "cuidar" do pensamento reflexivo das crianças e, simultaneamente, ensinar os pequenos a fazer o mesmo. Na verdade, o exercício de uma prática dialógica genuína e comprometida em exercitar o pensar sobre os livros e com os livros (o texto em si mesmo e temas que ele pode suscitar) é que alimenta a vitalidade do pensamento (LIPMAN, 1995; LELEUX, 2008; SÁTIRO, 2012).

Em outras palavras, quanto mais conversamos uns com os outros, mais exercitamos o pensar e, portanto, mantemos vivo o pensamento reflexivo. No entanto, como já pontuamos em tópicos anteriores, não é qualquer conversa que dá esse alimento, afinal, dialogar com o objetivo de formar leitores e/ou ouvintes ativos e éticos implica o investimento em uma conversa fundamentada numa cultura da pergunta.

Nessa mesma direção, Tozzi (2008) destaca a relevância de uma pedagogia da pergunta, tendo em vista a possibilidade de encorajar a curiosidade das crianças e, sobretudo, possibilitar uma eclosão de reflexões ao adotar a seguintes posturas:

- Empatia coletiva, exercício da escuta atenta, fala significativa, olhar acolhedor, sentimentos de solidariedade, respeito e responsabilidade;
- Admiração e espanto, tomada de distância do pensamento da vida cotidiana, do senso comum e da vida comezinha para, então, vislumbrar novos olhares para o próprio discurso, num ato inventivo, criativo;
- Posicionamento crítico ao exercer a própria liberdade de dizer o que pensa sem coerção;
- Interesse pelo problemático ao estimular uma conversa de natureza investigativa, ao expor as razões das opiniões, entre outros motivos.

Vale salientar que as posturas mencionadas acima dialogam com a concepção de pergunta que problematiza e atrai as crianças para o diálogo verdadeiro. Nesse contexto, a pergunta movimenta o diálogo porque, neste caso, ela é feita para explorar as múltiplas

possibilidades ao compreendermos, contestarmos, criticarmos e repensarmos um mesmo assunto (LIPMAN, 1995; SÁTIRO, 2012).

A “pergunta”, portanto, mantém a vitalidade do diálogo verdadeiro quando se desprende de uma concepção associada ao erro, à avaliação, ao medo e/ou à repreensão do pensamento.

De fato, há perguntas que fomentam mais a doutrinação do que, propriamente, a capacidade de refletir. Sua intenção é o exercício da memória, com base numa lógica de domínio do conteúdo do texto e de construção de um sentido único, predeterminado. Tais perguntas, na verdade, programam e tutelam a reflexão da criança. Ou seja, são perguntas que já chegam mortas no diálogo, como destacam Duthie (2017) e Duthie, Moriyón e Loro (2018), e tornam o binômio pergunta/resposta limitado e limitante. *O que te parece cede lugar ao que é*, ou seja, cada vez mais, somos levados a nos relacionar com a pergunta em termos de encontrar uma resposta certa para ela, ao invés de sermos estimulados simplesmente a pensar com a pergunta e para além dela.

Nesse sentido, é possível encontrarmos, por exemplo, adultos que, ao longo da sua vida, deixaram de exercer o pensamento reflexivo, justamente porque não foram oferecidas oportunidades para continuar refletindo e questionando. Sobre esse assunto, Lipman complementa:

> Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornam exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. (LIPMAN, 1995, p. 55).

Precisamos ressignificar, então, nossa relação com as perguntas, desmistificando certas representações cultuadas e que são predominante e insistentemente associadas a avaliação, punição e identificação do erro. Ao contrário, o ato de perguntar pode e deve converter-se no ato de pensar, refletir, aprender com critério. Afinal,

> o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isso não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Em síntese, é preciso compreender a pergunta como força do pensamento autônomo,

assim como propunham Freire (1996), Lipman (1995), Duthie (2017) e Duthie, Moriyón e Loro (2018), entendendo que o pensamento autônomo na roda de diálogo, implica:

- Pensar por si mesmo. Ou seja, não repetir sem critério o que os outros dizem;
- Exercitar o pensamento numa dimensão social, comunitária, e não meramente individual, embora refletir também seja uma atividade individual;
- Realizar o seu próprio julgamento a partir das provas que formam sua própria visão.

Partindo da ideia, já anunciada aqui, de que dificilmente conversamos/pensamos sobre algo que não compreendemos e/ou estamos ansiosos para explorar, Splitter e Sharp (1999), inspirados na taxionomia das perguntas criadas por Richard Paul (1993; 2005), recomendam alguns tipos de perguntas para mobilizar uma conversa de dimensão crítica e criativa, tal como temos proposto. Vejamos:

1. Perguntas que pedem esclarecimentos, explicação, definição;

Exemplos: O que você quer dizer exatamente quando diz isso? Você poderia dar um exemplo?; Você pode explicar de outra forma o que acabou de dizer?; O que você pensa poderia ser colocado de outra forma?

2. Perguntas que pedem opiniões diferentes, alternativas, contraexemplos;

Exemplos: Há outras maneiras de se ver esse assunto? Por acaso, alguém tem um ponto de vista diferente?; Quem pode explicar a diferença entre o que eles disseram?; Vocês estão dizendo a mesma coisa de formas diferentes?

3. Perguntas que contestam a sua opinião ou a sua coerência;

Exemplos: O que você pensa de opiniões contrárias à sua? Vocês estão dizendo a mesma coisa ou estão se contradizendo?

4. Perguntas que pedem razões ou pressupostos de uma opinião;

Exemplos: Como você sabe disso?; Que razões fazem você pensar isso?; Como você chegou a essa opinião?; Em que você se apoia para afirmar isso?

5. Perguntas referentes a consequência, inferência;

Exemplos: O que eu posso concluir do que você disse?; O que você está sugerindo com o que disse?; Se o que você diz que é correto, o que podemos concluir?

6. Perguntas que estabelecem relações;

Exemplos: Você poderia dizer as diferenças e semelhanças entre o que vocês disseram?; É possível ver outras relações entre as opiniões de vocês?

7. Perguntas sobre perguntas;

> Exemplos: Você acha que essa é uma pergunta apropriada?; Essa pergunta vai nos ajudar a pensar?; Você poderia pensar numa outra pergunta sobre esse mesmo assunto sobre o qual estamos perguntando?

É importante salientar que as perguntas listadas acima nos introduzem num processo de reflexão e investigação, mas não garantem a sua continuidade, se não cuidarmos de procedimentos que nos ajudem a manter o foco, garantindo, ao mesmo tempo, o aprofundamento da investigação sobre os problemas.

Ao mencionar os estudos de Dillon (1994), Colomer e Camps (2002, p. 85) recomendam às professoras algumas possibilidades de intervenção durante o comentário coletivo sobre os textos lidos para crianças pequenas. Assim, com o intuito de prolongar com qualidade a participação das crianças, as autoras também sugerem que a professora faça afirmação declarativa, ou seja, afirme de forma reflexiva o que a criança já disse na roda; solicite que as crianças expliquem suas ideias, opiniões; estimule as crianças a perguntarem entre elas; e, por fim, algo que consideramos essencial, permaneça em silêncio para ouvir mais as crianças.

Em relação à última recomendação, silenciar/ouvir mais as crianças, Colomer e Camps (2002, p.86) recorrem aos estudos de Rowe (1974), cuja pesquisa constatou que a maioria das professoras espera apenas um segundo antes de repetir uma pergunta ou de dirigir-se à criança seguinte. Outros pesquisadores assinalaram que, caso as professoras esperassem uns segundos a mais, o envolvimento das crianças e a extensão de suas respostas aumentariam.

De acordo outros estudos, como os de Santos, Cavalcanti e Brandão (2005), Nascimento (2009), Nascimento e Brandão (2010); Nascimento (2012) e Silva (2014), é possível identificar um padrão de mediação da leitura/conversa ainda muito preso à necessidade de controlar o sentido, oferecendo às crianças pouco tempo de reflexão para pensar sobre as perguntas das professoras e até para formular suas próprias perguntas.

Os estudos mais clássicos e os contemporâneos nos chamam a atenção para a necessidade de que os diferentes tipos de pergunta não sejam meramente reproduzidos de forma acrítica, mas sirvam de inspiração para que as professoras despertem e construam uma cultura da pergunta (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Como destaca Lipman (1995), não é o ato de perguntar por perguntar que garante o pensamento verdadeiro. Crianças podem responder às perguntas de suas professoras sem refletir, sem demonstrar qualquer tipo de dúvida ou perplexidade, já que o processo ocorreu

artificialmente, provavelmente num simulacro de conversa e escuta, como já abordamos anteriormente.

Dessa forma, ao planejar a conversa com as crianças, especialmente no que tange à seleção das perguntas, compartilhamos as colocações de Duthie (2017) e Duthie, Muriyón e Loro (2018), ao sugerir que o mediador se faça os seguintes questionamentos: Qual o objetivo dessa pergunta?; Para quê?; O que pretendemos conseguir com ela?; Eu me interessaria em responder/pensar sobre essa pergunta?; O que será que as crianças vão dizer sobre essa pergunta?

Ao se colocar na perspectiva das crianças, além de reestruturar seu planejamento, a docente demonstra empatia, sensibilidade e capacidade para compreender que está numa interação dialógica com outros interlocutores, menos experientes, mas também donos de seus enunciados, e que, portanto, merecem respeito.

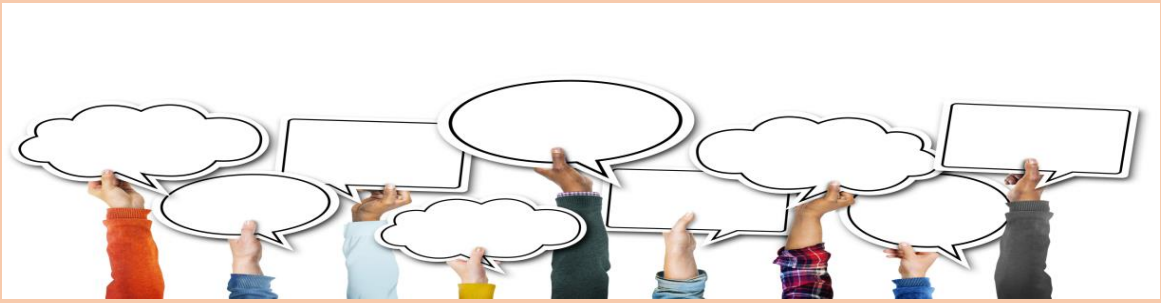
Assim, quando a professora planeja, prepara seu roteiro com perguntas, antes, durante e depois da leitura, não se trata de iniciar um filme em que já se sabe o final. O roteiro de perguntas deve servir apenas para iniciar uma conversa e as primeiras reflexões, com a expectativa de que os pequenos também apresentem suas próprias perguntas e inquietudes.

Como vemos, conversar/perguntar não é uma tarefa simples, pelo contrário. Trata-se de uma atividade altamente complexa e que está intimamente relacionada à maneira como lidamos com o pensamento e o conhecimento. Porém, é preciso ter certo cuidado para que a reflexão sobre o seu "fazer pedagógico" não se torne um instrumento de bloqueio ou frustração. Às vezes, a preocupação exagerada em fazer muitas perguntas de diferentes tipos pode comprometer a mediação e, consequentemente, a participação das crianças na roda.

Nesse sentido, retomando a questão inicial: Qual o valor das perguntas durante a conversa nas rodas de leitura? Concluímos com outra questão: seria possível conduzir uma roda de leitura, para fins de uma educação para o pensar, sem fazermos perguntas? Evidentemente, a resposta é não! Um texto, um tema, uma opinião, enfim, a vida em sua totalidade sem questionamentos são simulacros de diálogos e da própria vida.

Não perguntar é não correr riscos, é se render ao caminho fácil da mera reprodução das ideias, do que já está posto e/ou do que já foi pensado antes de nós. Pode parecer utópico, mas, na conjuntura atual, "Educar para o Pensar" na perspectiva de formação de leitores éticos que pensam com critérios e questionam sobre tudo é uma questão de sobrevivência e uma tarefa não só para educadores, mas para a sociedade em geral.

Na seção a seguir, apresentamos o percurso metodológico da presente pesquisa-colaborativa.



4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Assim, eu estou gostando de participar da pesquisa, acho interessante a proposta, ter acesso a todo o material gravado. Mas será que não vai prejudicar a pesquisa você (pesquisadora) conversando comigo assim, sobre minha a prática?

(Professora Sol – Diário de Campo, Maio/2018)

4.1 PESQUISAR COM AS PROFESSORAS: ALGUNS PRINCÍPIOS QUE NOS INSPIRAM A REFLETIR E CONSTRUIR SABERES NA AÇÃO

De natureza qualitativa, o presente estudo se caracteriza como pesquisa colaborativa, em que o percurso trilhado para produzir e analisar os saberes das professoras é construído numa perspectiva espiral, cujo processo é cíclico, flexível e, ao mesmo tempo, busca um aprofundamento das reflexões desencadeadas ao longo de toda a trajetória formativa da pesquisa (CARR; KEMMIS, 1988; IBIAPINA, 2008; PIMENTA; FRANCO, 2008).

Nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada da pesquisa é a autorreflexão das professoras, na tentativa de redimensionamento da própria prática e produção de saberes para colaborar com o seu fazer pedagógico. Por isso, o trabalho estimulou a criação de um ambiente de estudo, discussão e abertura para a escuta e troca de saberes.

Assim, as pesquisadoras medeiam todo o processo formativo e de geração dos saberes, à medida que as professoras assumem o papel de colaboradoras da pesquisa, tendo em vista o investimento incessante na reflexão sobre a prática, planejamento/replanejamento e experimento de diferentes procedimentos que ajudem as crianças a “pensarem melhor”.

Antes, porém, de apresentarmos o desenho metodológico, convém explicitar o porquê de optarmos por uma pesquisa do tipo colaborativo. Essa escolha metodológica revela um esforço para materializar uma concepção de “pesquisar com professores” e, consequentemente, de “pesquisar para a educação”.

Basicamente três motivações nos levam a investir nesse tipo de pesquisa. São elas:

1. As experiências exitosas em nossos estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012). Mesmo com tempo reduzido para produção e análise dos dados, no caso desses trabalhos, era perceptível o quanto as docentes se mostravam engajadas, interessadas e inquietas com a experiência de participar da pesquisa. Essa relação de pertencimento e colaboração aprimorou e despertou, inclusive, a capacidade de avaliar/criticar sua própria prática, com aproximação da teoria por convencimento íntimo e não por mera prescrição didática;
2. A natureza do nosso objeto de estudo pede uma pesquisa colaborativa. Parece-nos algo totalmente distanciado dos nossos anseios e perguntas de pesquisa estimular o pensar nas rodas de leitura/conversa sem as professoras refletirem e/ou trocarem ideias e, de fato, entenderem os objetivos do trabalho. Ou seja, investigar a mediação docente

> e mobilizar o pensar crítico e criativo requer um professor reflexivo, aventureiro, estudioso e curioso em desbravar o universo infantil;
>
> 3. Nossa adesão a um discurso de pesquisa, ensino e formação docente, com base em duas ideias: (i) os professores precisam ser vistos como sujeitos, colaboradores e produtores de saberes; (ii) a academia necessita produzir pesquisas não apenas "sobre o ensino e professores", mas "com os professores e para a educação", buscando a indissociabilidade entre teoria e prática (TARDIF, 2010).

Mesmo diante de bons motivos para investirmos nesse tipo de pesquisa, reconhecemos que desenvolver um estudo colaborativo exige do pesquisador uma ressignificação conceitual do que é pesquisar. Em outras palavras, não é fácil romper com a cultura acadêmica, em geral, adepta à diagnose, à comparação de professores a partir da idealização de um educador perfeito, cujo foco está no fracasso do ensino e da aprendizagem das crianças.

De certa maneira, a lógica positivista, ainda predominante no âmbito acadêmico, instaurou uma tradição de pesquisa, produtora de hierarquias intelectuais e sociais, naturalizando a divisão entre quem produz e quem consome o conhecimento educacional, geralmente, voltado ao processo formativo dos professores e demais profissionais da educação (PIMENTA; FRANCO, 2008).

Além disso, a perspectiva positivista contribuiu para uma crise do papel docente, cujo apogeu parece se dar na propagação de uma "ideologia da incompetência". Essa ideologia é manifestada através da culpabilização do professor e da escola por todos os problemas de ensino e aprendizagem das crianças. Isso, inclusive, tem levado muitos intelectuais a se posicionarem a favor do movimento "antiescola", dedicado mais à denúncia do que à própria transformação da realidade (GERALDI, 2003).

Sair dessa "pedagogia da queixa" representa uma reconstrução do cenário de identidade e formação docente, propondo uma pesquisa que, no nosso caso, busca oportunizar a valorização do fazer pedagógico e da capacidade de o professor refletir não apenas sobre as metodologias de uma educação para o pensar, mas sobre o porquê de utilizar tais metodologias.

A esse respeito, Hargreaves (1996) destaca que as práticas docentes só mudam por convicção. E as convicções só mudam quando nos relacionamos de forma interativa e colaborativa com o que nos aflige e nos desafia.

Vale salientar que valorizar o papel do professor reflexivo não se contrapõe ao protagonismo infantil no campo de investigação. Assim, tal concepção dialoga com a

perspectiva de pesquisar com crianças, que, mais recentemente, tem sido enfatizada nos objetos de estudo da sociologia da infância (SARMENTO; GOUVEA, 2008). Acreditamos, portanto, que professores reflexivos e produtores de suas teorias e metodologias estarão munidos de competências e habilidades para pesquisar com crianças, respeitá-las e valorizá-las na sua interação com elas.

Se por um lado a pesquisa colaborativa reivindica um professor reflexivo, autocrítico e engajado, há também a necessidade de um pesquisador disposto a sair de seu casulo teórico e buscar aprender com os professores e crianças.

Em outras palavras, é necessário que o pesquisador tenha capacidade para lidar com um esquema de trabalho mais aberto, envolvendo maior flexibilidade em seus procedimentos e convivência com dúvidas. É preciso ainda ter habilidade comunicativa e formular questionamentos adequados, desenvolvendo uma escuta atenta e sensível.

Além de tudo que mencionamos até aqui, é preciso, sobretudo, desenvolver a empatia, saber se colocar no lugar do outro, buscando entender melhor o que dizem e sentem os professores, construindo, assim, um clima de confiança para que os dados produzidos ao longo do processo sejam realmente significativos. Assim, é necessário ressignificar o olhar do pesquisador e compreender que cada professor é único e está imerso em condições pessoais e profissionais diferentes. Por isso, faz-se importante respeitar o tempo e o espaço das professoras para organizar emocional e cognitivamente suas possibilidades de mudança.

Em síntese, tanto para os pesquisadores quanto para os professores, a pesquisa colaborativa sugere uma relação crítica entre discurso e ação, possibilitando a revisão teórica e prática (FRANCO; LISITA, 2008).

Vale ressaltar ainda que essa perspectiva mais flexível não pressupõe uma secundarização do processo de produção do conhecimento. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento que está vinculado à transformação da realidade, mais do que nunca, busca-se uma produção rigorosa, sistemática e, sobretudo, ética.

Além disso, consideramos que “refletir na ação” deve ir muito além de um jargão pedagógico que autoriza pesquisadores a utilizarem o termo “professor pesquisador”, sem a devida fundamentação sobre o que significa uma pesquisa que preconiza a reflexão. Portanto, concordamos que

> não basta que os professores em processo de formação construam imagens e representações sobre uma futura atuação ou firmem compromissos com transformações. É preciso também que vivenciem processos participativos de efetiva construção do conhecimento que favoreçam a percepção da importância de assumirem a definição de caminhos para seu processo formativo. (ALMEIDA, GHANEM; BICCAS, 2008, p. 74).

Por fim, é importante esclarecer que, nesta pesquisa, partimos do conceito de reflexão proposto por Dewey (1979a; 1979b), Lipman (1995), Zeichner (1993, 2008) e Schöm (2000), cujos pilares para refletir na prática implicam nas seguintes atitudes:

1) crítica à prática de nossos colegas;
2) autocrítica;
3) corrigir a prática dos outros;
4) autocorreção.

Sendo assim, esperamos que, por meio desta pesquisa, as professoras apresentem melhorias significativas não apenas nas suas práticas didático-pedagógicas, ao conduzir as rodas de leitura e conversa com as crianças. Esperamos, sobretudo, que compreendam a necessidade de investir numa prática refletida, através da qual seja possível repensar escolhas didáticas, respeitar as crianças e estarem dispostas a compartilhar saberes e aprender todos os dias.

Apresentamos nos próximos dois tópicos, os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados, construídos com as professoras-colaboradoras e seus grupos de crianças.

4.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Como será detalhadamente descrito a seguir, estruturamos o nosso plano de produção dos dados em etapas (ver Apêndice A). Sendo assim, partimos de um estudo exploratório, envolvendo a oferta de um curso de extensão para professoras de Educação Infantil, seguido de um estudo-piloto com observação das rodas de leitura/conversa de uma das professoras participantes do curso.

Na etapa seguinte, realizamos novas observações videogravadas de rodas de leitura/conversa com mais quatro professoras. Também realizamos, ao longo das observações, minientrevistas semiestruturadas com as docentes. Na etapa final, fechamos o ciclo da pesquisa com um encontro de avaliação e reflexão com as cinco professoras participantes.

A finalidade desse encontro foi dar um fechamento ao percurso da pesquisa e dialogar sobre as experiências vivenciadas, refletindo sobre pontos positivos e negativos. Também nesse encontro, buscamos ouvir as professoras sobre certas questões que nos inquietaram

diante das observações das rodas de leitura e conversa. Assim, alguns pontos de discussão foram levantados para conduzir essa conversa final, tal como explicitaremos mais adiante.

4.2.1 Etapa 1 - Estudo exploratório: conhecendo o campo de pesquisa e as potenciais professoras-colaboradoras do estudo

1º Momento - Realização do Curso de Extensão: Educação para o pensar nas rodas de leitura da Educação Infantil

Em consonância com a concepção de pesquisa que adotamos, cujo ponto de partida é a reflexão, planejamos um curso de extensão para professoras de Educação Infantil sobre a educação para o pensar nas rodas de leitura. Com o curso, buscávamos testar a força das perguntas de pesquisa que nos inquietavam/inquietam, assim como refletir e ajustar os objetivos do estudo, avaliando a relevância do nosso objeto de pesquisa, especialmente, para a prática docente com vistas à formação do leitor crítico na Educação Infantil.

Em outras palavras, entendemos que o curso seria uma oportunidade para trocar ideias com as professoras, perceber como elas entendem as discussões que temos feito na academia, aprender ouvindo suas experiências e, consequentemente, poder contribuir com as nossas reflexões sobre o assunto, já que a formação do leitor crítico tem sido nosso objeto de estudo e pesquisa nos últimos anos (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Sendo assim, o curso foi idealizado levando em consideração as categorias teóricas de nosso campo de investigação, tais como: roda de leitura/conversa, mediação de leitura, formação docente, literatura infantil, educação para o pensar e pedagogia da pergunta.

A estrutura do programa do curso buscou contemplar as expectativas de professoras desejosas em estudar, discutir e ressignificar suas práticas de leitura sobre livros de literatura infantil e de conversa com as crianças, na perspectiva da educação para o pensar.

O curso foi registrado formalmente como um projeto de extensão universitária no início de 2017 (ver Apêndice B e Anexo A) e contou com o apoio e coordenação da orientadora desta tese, a Profª Drª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, que esteve presente tanto na idealização da proposta, quanto no planejamento e mediação dos encontros com as

educadoras ao longo do curso.

Após aprovação e registro da proposta, visitamos seis instituições de Educação Infantil[24] e formalizamos o convite para o curso a ser oferecido, apresentando o tema, objetivos e estratégias formativas planejadas para os encontros.

Na ocasião, também definimos, em conjunto com as coordenadoras pedagógicas das instituições, o calendário que melhor se adaptaria à realidade de cada unidade de ensino, já que, ao liberar docentes e demais profissionais (auxiliares de desenvolvimento infantil, professoras de biblioteca) para participar do curso, as coordenadoras pedagógicas teriam que criar condições para que o atendimento às crianças não fosse prejudicado. O mesmo curso foi ministrado, portanto, em cada uma das seis escolas parceiras, em dias e horários disponibilizados pelas coordenadoras de cada instituição.

É importante frisar que, inicialmente, havíamos pensado em realizar o curso aos sábados na UFPE e, no caso, o público-alvo convidado das diferentes escolas viria ao nosso encontro. No entanto, após a visita às instituições e conhecendo mais de perto a realidade da jornada de trabalho dos profissionais, optamos por oferecer o curso durante a semana, indo ao encontro das professoras em dias e horários combinados com cada uma das seis instituições convidadas.

Tal natureza itinerante do curso foi extremamente importante, pois pudemos estabelecer uma relação mais próxima com as professoras, conhecendo melhor seu espaço de trabalho e instaurando um maior clima de confiança para ouvir, criticar e sugerir, ao longo dos nossos encontros. Assim, acreditamos que o formato de itinerância qualificou significativamente a participação das professoras, já que, em pequenos grupos, houve maior tempo e espaço para a democratização da fala e para uma escuta atenta de todas elas, que também se sentiam mais à vontade para opinar e relatar suas experiências.

Em linhas gerais, o mesmo curso e todo o conteúdo programático foram ministrados para os seis grupos das escolas participantes, respeitando o tempo, espaço e interesses das professoras e demais profissionais da comunidade escolar que também se dispuseram participar.

O curso teve carga horária total de 30 horas, distribuídas em quatro encontros

[24] O curso atendeu grupos de professoras e demais profissionais interessados, pertencentes a seis instituições da Rede Municipal do Grande Recife. Essas escolas são conveniadas com o Centro de Educação da UFPE e, regularmente, recebem estudantes do curso de Pedagogia para realização do seu estágio curricular, no componente de Pesquisa e Prática Pedagógica 6: Estágio em Educação Infantil.

presenciais. Os conteúdos abordados nos encontros foram concentrados em dois blocos temáticos, a saber:

> Bloco 1, no qual discutimos a mediação de leitura de textos literários com crianças pequenas, envolvendo a reflexão sobre a qualidade e adequação do acervo disponível nas escolas, o acesso das crianças aos livros de literatura e a qualidade da conversa nas rodas de história. Nessa direção, abordamos as seguintes questões: O que seria o literário?; O que caracteriza boas obras de literatura infantil?; Como organizar o espaço de leitura nas salas das crianças?; Que aspectos poderiam contribuir para a formação do leitor literário na Educação Infantil?
>
> Bloco 2, no qual discutimos os fundamentos da educação para o pensar, refletindo sobre os conceitos de ética, moral e doutrinação, a partir das seguintes questões: O que é conversar?; Por que conversar sobre textos literários com crianças pequenas?; Qual o papel da "pergunta" durante a conversa sobre textos literários?; Quais as relações entre a educação para o pensar e a literatura infantil?; Como planejar uma conversa sobre o texto literário que mobilize a reflexão/o pensamento das crianças?

Durante o curso, foi possível observar o envolvimento das professoras com o tema e, com base nisso, cinco professoras dos Grupos IV e V, do segundo ciclo da Educação Infantil, foram convidadas para colaborar no estudo.

> 2º Momento - Convite a cinco professoras-colaboradoras para participar da pesquisa: definição de critérios de colaboração e as primeiras conversas

Como foi anunciado acima, considerando as professoras participantes do curso (ver Apêndice C), convidamos cinco docentes para colaborar com a pesquisa nas três etapas posteriores do estudo. Para esse convite, levamos em consideração os seguintes critérios:

> (i) ser professora dos Grupos IV ou V da Educação Infantil;
> (ii) ter participado ativamente e regularmente do curso de extensão oferecido;
> (iii) ter experiência mínima de três anos na Educação Infantil;
> (iii) concordar em ter sua prática de leitura e conversa videogravada;
> (iv) ter formação em Pedagogia ou áreas afins e interesse em estudar/pesquisar na área

de leitura e literatura infantil;

(vi) ter a roda de leitura como uma atividade de rotina no seu trabalho com as crianças;

(vii) ter disponibilidade para participação de encontros/conversas nos intervalos das sessões e do encontro final da pesquisa.

Após formalização do convite, as professoras-colaboradoras que aceitaram contribuir com a pesquisa foram visitadas individualmente para realização de uma entrevista semiestruturada (ver Apêndice D).

Na sequência, foram entregues às cinco professoras e gestoras das instituições a carta de anuência com autorização da Secretaria de Educação da Rede Municipal do Recife (Anexo B), bem como o resumo da proposta da pesquisa (Apêndice E) e termos de autorização para participação na pesquisa a serem assinados pelas professoras e responsáveis legais pelas crianças[25] (Apêndices F e G).

Ainda nessa ocasião, as professoras-colaboradoras receberam *pendrives* para armazenamento das videogravações das rodas de leitura/conversa que iriam conduzir durante a pesquisa. Também nesses *pendrives* estavam algumas sugestões de textos de referência sobre o tema do nosso estudo.

4.2.2 Etapa 2: Observações videogravadas das sessões de leitura e conversa mediadas por uma professora-colaboradora

1º Momento - Conversa inicial sobre a pesquisa e alguns combinados

Nesse primeiro encontro, sugerimos que a professora conduzisse dez sessões de leitura e conversa para seu Grupo V. A sala tinha um espaço muito pequeno e por isso havia apenas nove crianças matriculadas, algo que, no nosso caso, favorecia a videogravação das sessões. Ficou acordado, então, que nessa conversa sobre o texto/tema do livro, a professora utilizasse estratégias para estimular o pensamento crítico e criativo das crianças na roda.

Sendo assim, ela foi solicitada a planejar individualmente essas sessões, bem como a

[25] Das quatro instituições que contribuíram com a pesquisa, em três já havia autorização prévia dos pais para participação de seus filhos em pesquisas. Assim, em apenas uma delas foi necessário solicitar às famílias a assinatura do termo de consentimento. Em todas instituições, reiteramos nosso compromisso ético com a imagem das crianças e professoras, garantindo seus anonimatos.

selecionar livros de literatura infantil que julgasse pertinentes para esse propósito. Também ficou acordado que a professora receberia os vídeos com as rodas de leitura, à medida que fossem realizadas, bem como as transcrições por escrito. Nos intervalos das sessões de rodas leitura, foi combinado ainda que a professora poderia compartilhar suas experiências, discutindo algumas estratégias adotadas com a pesquisadora ou outros pontos que fossem considerados relevantes.

A professora-colaboradora de nome fictício Luna, na primeira etapa da geração dos dados, tinha experiência como docente na Educação Infantil há seis anos. Tinha graduação em Letras (UFPE) e Mestrado em Teoria da Literatura (UFPE). Participou ativamente do curso de extensão, lia diariamente para as crianças tanto livros do seu acervo pessoal quanto do acervo da própria escola, que, inclusive, era muito bem conhecido e explorado por ela[26].

2º Momento: Conhecendo as crianças

Antes de iniciarmos as observações das rodas de leitura/conversa, reservamos uma semana antes para visitar as crianças e nos conhecermos melhor. Na ocasião, participei da roda de conversa realizada com todas as turmas, na "hora do boa tarde".

Assim que nos dirigimos à turma do grupo V, a professora explicou a presença da pesquisadora, o que pretendíamos realizar e perguntou às crianças se elas concordavam em participar das leituras com a minha presença.

De imediato, as crianças demonstraram interesse, inicialmente, por curiosidade, quando viram a câmera, alguns livros, um novo adulto, e aproveitaram o momento para fazer algumas perguntas. Várias questões surgiram, desde o número do sapato que eu calçava, onde eu morava e estudava, se tinha filhos e o porquê de estar filmando com a câmera, entre outras.

Conversamos alguns minutos e minha primeira impressão foi muito positiva. Fiquei impactada com o brilho no olhar das crianças e a recepção calorosa com direito a abraços coletivos na despedida e desenhos de presente, sinalizando apenas um "até logo".

Como era um pequeno grupo, brinquei de memorizar o nome das crianças e em determinado momento, por exemplo, cheguei a perguntar a uma delas: "Você gosta de

[26] No momento em que fui apresentar a proposta da pesquisa e organizarmos o calendário das rodas de leitura que seriam videogravadas, a professora apresentou um pequeno acervo em sua sala, comentou sobre os livros de que mais gostava e os que considerava não muito adequados para o trabalho proposto. Mencionou a rotina de empréstimo de livros para crianças e famílias, reiterando que havia um projeto de leitura em andamento, em parceria com a professora da biblioteca da instituição.

conversar? Eu pelo menos adoro, por isso que estou aqui para ouvir a conversa de vocês nas rodas de leitura". Uma menina respondeu: "Eu gosto, sim, de conversar, tia! Mas ouvir a conversa dos outros, não!"

Nesse primeiro encontro, após algum tempo, algumas das crianças pediram para manusear a câmera e para filmar os colegas e a professora. Na sequência, fui convidada para assistir a uma roda de leitura, sem usar ainda a filmadora.

Foi incrível, a professora lendo e algumas crianças se colocando, mesmo timidamente. Minha impressão foi de que havia no grupo um clima muito propício ao desenvolvimento do "pensar bem".

3º Momento: primeiras observações videogravadas das rodas de leitura e conversa

Especificamente nessa etapa, que teve início no segundo semestre de 2017, fizemos uma primeira modificação no plano inicial da ação traçado em conjunto com a professora-colaboradora. Ao invés de dez sessões de rodas de leitura e conversa, como havíamos projetado, optamos pela realização de seis sessões.

Dessa forma, pretendíamos garantir à professora-colaboradora um maior tempo para reflexão e análise do seu trabalho, propiciando maior tranquilidade para que ela pudesse assistir sua mediação, ler as transcrições, trocar ideias com a pesquisadora, realizar outras rodas de leitura e conversa (não videogravadas), bem como selecionar livros que pudessem ser utilizados nas próximas sessões a serem observadas.

É importante ressaltar que, nos intervalos das sessões de rodas de leitura/conversa, sempre que o tempo da professora permitia, conversávamos um pouco sobre a sessão, o que havíamos feito e o que poderíamos melhorar numa próxima roda, entre outros aspectos.

Especialmente na metade do percurso, reservamos um encontro com maior duração para assistirmos juntas algumas rodas de leitura/conversa. Na ocasião em que a professora foi autoconfrontada com sua própria prática no vídeo, discutimos alguns pontos, partindo de questões como, por exemplo: Que livros pareceram estimular de modo mais marcante o pensamento crítico e criativo das crianças?; Em que ocasião as crianças participaram com maior frequência?; Que estratégias adotadas pela docente pareciam contribuir para essa maior participação?; Que outras estratégias poderiam ser adotadas para ajudar as crianças a pensar de forma crítica e criativa?

Tal como combinado, todo o material transcrito e videogravado foi devidamente compartilhado com a professora-colaboradora. Além do material recebido no curso,

sugerimos alguns materiais para leitura e, inclusive, releitura de textos que já haviam sido disponibilizados no curso de extensão.

Ao término das videogravações, realizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice H), com o intuito de avaliarmos em conjunto todo o processo vivenciado com a professora. E aproveitamos a ocasião para agendar com a docente sua participação no encontro formativo e avaliativo final com a presença das demais professoras que também seriam colaboradoras do estudo.

4.2.3 Etapa 3 - Observações videogravadas das rodas de leitura/conversa mediadas por quatro professoras-colaboradoras

Assim como ocorreu com a primeira professora-colaboradora, realizamos uma entrevista semiestruturada inicial (ver Apêndice D) com as quatro docentes. Também nesse primeiro encontro, reservamos um momento para conversarmos sobre o percurso metodológico da pesquisa e definirmos alguns novos encaminhamentos, com base na experiência com a produção-piloto dos dados. Dessa forma, em conjunto com as docentes, tomamos as seguintes decisões:

- Redefinir o comando com mais clareza, enfatizando que a ideia central seria a condução das rodas de leitura para estimular e desenvolver o pensamento *crítico* e *criativo* das crianças, valorizando *a conversa sobre os textos e temas dos livros*;
- Indicar alguns livros e temas a serem abordados nas rodas de leitura/conversas, de modo que o mesmo livro fosse lido por diferentes professoras. Propusemos, então, a leitura de quatro livros para as mesmas professoras e seus respectivos grupos de crianças. A justificativa para esse procedimento será indicada mais adiante;
- Sugerir que as professoras fizessem a releitura de alguns livros de literatura, cujos temas tivessem interessado às crianças, podendo ser mais explorados numa segunda conversa;
- Garantir a realização das entrevistas de autoconfrontação, depois de uma ou duas sessões de leitura e conversa;
- Compartilhar semanalmente o material videogravado em *pendrive* para as quatro professoras. As transcrições também seriam compartilhadas, caso a professora solicitasse;

- Garantir que, em alguns momentos, as professoras assistissem às rodas de leitura e conversa mediadas por outras professoras. Ao nosso ver, esse recurso foi muito interessante para o processo formativo das docentes, que poderiam aprender e sugerir estratégias para as demais colegas, principalmente, quando tinham lido e conversado com as crianças sobre os mesmos livros;
- Dar um maior intervalo entre as sessões de leitura/conversa com as crianças, para que as professoras tivessem certo tempo para refletir e assistir às sessões que mediaram, selecionar livros, planejar as próximas sessões de leitura e ter a possibilidade de trocar ideias (informalmente) com as outras professoras participantes do estudo. Nesse caso, organizamos um calendário de observações para cada professora, respeitando um intervalo de duas semanas para cada sessão de roda de leitura e conversa com as crianças;
- Não determinar uma quantidade fixa de sessões de leitura/conversa a serem observadas. Ao invés disso, ficou acordado um mínimo de sete sessões, o que acarretou uma variação no que diz respeito à quantidade de sessões mediadas pelas quatro professoras.

O Quadro 4, abaixo, apresenta alguns dados sobre as professoras-colaboradoras e sobre as observações conduzidas ao longo do ano de 2018. Vale salientar que, assim como a primeira professora, as quatro docentes dessa etapa participaram ativamente do curso de extensão. Além disso, eram docentes experientes, que conheciam o acervo de literatura infantil e demais livros disponíveis na escola e que, diariamente, liam para os seus grupos de crianças. Vejamos as informações do Quadro 4:

Quadro 4 – Perfil das docentes

Professora-colaboradora	Formação	Tempo de docência	Turma/ grupo	Número de sessões de leitura/conversa observadas
Aurora	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Estudos Afro-Brasileiros	20	G4	7
Estrela	Pedagogia; Especialização em Educação e Motricidade	07	G4	8
Sol	Pedagogia/ Especialização em Psicomotricidade e Psicopedagogia	10	G5	7
Celeste	Pedagogia	07	G5	10

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, houve uma variação no que diz respeito à quantidade de sessões mediadas pelas quatro professoras. Na verdade, isso não representou um problema, já que, a partir da sétima sessão, de fato, notamos que algumas intervenções das professoras passaram a se repetir.

Ainda a respeito das sessões de leitura e conversa, é importante frisar que o planejamento da roda, antes, durante e depois da leitura, ficou sob a responsabilidade das professoras. No entanto, em praticamente todo o percurso, deixamos um canal aberto para diálogo entre as docentes e pesquisadora, seja para solicitar ajuda, compartilhar experiências, angústias, sugestões de livros e/ou até mesmo partilhar estratégias de mediação.

Assim como no projeto-piloto de produção de dados da pesquisa mencionado no item anterior, antes da realização das observações videogravadas, reservamos algumas semanas para visitar as instituições, conhecer as crianças e nos apresentarmos. Como já era esperado, as crianças pediam para manusear a câmera e olhar mais de perto como ela funcionava. Nesses momentos, também aproveitamos para participar de algumas brincadeiras e atividades da rotina dos pequenos.

Esse primeiro contato com as crianças e suas professoras foi crucial não apenas pelo fato de elas poderem se acostumar com a ideia de ter um adulto na sala filmando, mas, sobretudo, pela oportunidade de conhecê-las. Buscamos perceber do que cada grupo mais

gostava ou não, saber o nome de cada uma das crianças, enfim, demonstrar para elas que realmente queríamos construir um laço seguro de amizade, empatia, compromisso e de aprendizado.

Com o término da geração dos dados da pesquisa, seguindo o mesmo procedimento do estudo inicial, realizamos uma entrevista semiestruturada final com cada uma das quatros professoras (ver Apêndice H para o roteiro). Nesses encontros, cada professora, individualmente, avaliou suas experiências e confirmou sua participação no último encontro previsto, com a presença de todas as professoras-colaboradoras, que seria realizado no semestre 2019.1.

Por fim, vale destacar os laços que foram construídos com as demais professoras e profissionais das escolas que não estavam sendo observados, mas que, por terem participado do curso de extensão, tinham conhecimento sobre o que estávamos vivenciando com as docentes e crianças. Nesse contexto, desde o projeto-piloto de produção de dados, fui recebida de forma extremamente calorosa por toda a comunidade escolar.

Não raro, professoras e coordenadoras pedagógicas se sentavam comigo para trocar ideias, pedir sugestões de livros, perguntar como a pesquisa estava caminhando. Ou seja, durante toda a pesquisa, havia uma atmosfera de total aconchego nas instituições que nos receberam, o que era perceptível na disponibilidade afetiva e formativa das professoras.

Também é preciso registrar que a rotina movimentada das professoras-colaboradoras, que tinham mais de uma jornada de trabalho, além dos dias de paralisações e do calendário da rede municipal com formações continuadas, entre outros eventos, representara um enorme desafio para realização da pesquisa no formato colaborativo. Assim, contar com o grande interesse e envolvimento das cinco professoras foi essencial para encaminhar todo esse processo de pesquisa, tal como planejáramos.

4.2.4 Etapa 4 - Encontro de avaliação com a presença das cinco professoras-colaboradoras

Nesse último encontro, reunimos as cinco professoras participantes da pesquisa para avaliarmos a experiência, levando em consideração o formato da investigação, desde a primeira etapa, com o curso de extensão, passando pelo estudo exploratório com uma professora, até as sessões de roda de leitura com as demais docentes participantes. A ideia desse encontro também foi de compartilhar o andamento da pesquisa, apresentando uma análise parcial dos dados, colocando-a sob apreciação das professoras-colaboradoras, antes do

término do estudo. No Apêndice I, apresentamos o roteiro mais detalhado desse encontro final.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS

Em consonância com os procedimentos da técnica de análise dos dados de Bardin (2010), organizamos inicialmente todo o material produzido, seja videogravado, audiogravado e/ou transcrito, em pastas individuais correspondentes ao trabalho de mediação de cada professora-colaboradora. Assim, seguimos criteriosamente as seguintes etapas nesse processo de análise:

1) Leitura da transcrição dos dados produzidos no estudo-piloto: uma primeira versão da análise

Nessa etapa, foi feita a leitura/releitura dos relatórios de observação e entrevistas transcritas. O plano era que esses relatórios fossem organizados em quadros para facilitar a identificação/compreensão dos turnos de fala de cada criança e docente, no momento das interações dialógicas.

Como se tratava de uma análise inicial, apresentada no exame de qualificação do projeto de tese, categorizamos e concentramos os dados produzidos em basicamente três eixos temáticos de reflexão: (i) Mediação docente; (ii) participação das crianças nas rodas de leitura e conversa sobre os textos/temas dos livros; e (iii) olhar da professora para o seu próprio percurso formativo durante o estudo.

Os depoimentos obtidos nas entrevistas (antes, durante e depois das sessões), bem como as demais informações advindas do diário de campo da pesquisadora, foram utilizados durante a análise e discussão desses dados.

2) Definição de critérios para seleção e delineamento final dos dados produzidos: olhares para a prática de três professoras-colaboradoras

Nessa fase, demos continuidade à exploração do material organizado na etapa anterior. Após o exame de qualificação, pudemos reestruturar o plano de análise, acrescentando à

discussão dados produzidos de mais duas professoras-colaboradoras.

Assim, ao invés de analisarmos e discutirmos os dados das cinco professoras, utilizamos, para fins desta pesquisa, os dados de três docentes (Luna, Celeste e Aurora), totalizando, assim, vinte e três sessões de leitura e conversa com as crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, dos grupos IV e V da Educação Infantil. Para essa seleção do material, levamos em consideração os seguintes aspectos:

> (i) As professoras do Grupo V (Celeste e Luna) tinham lido e conversado com as crianças sobre, ao menos, duas obras em comum, o que nos pareceu interessante, tendo em vista a possibilidade de refletir sobre diferentes possibilidades de mediação de uma mesma obra;
> (ii) A professora do grupo IV (Aurora), explorou todo o livro "Mundo Cruel", da Wonder Ponder, produzido por Ellen Duthie e Daniela Martagón, em 2014. Nosso primeiro contato com essa obra aconteceu no curso *online*: *Arte, palavra y lectura en la primera infancia,* oferecido pelo Laboratório Emília[27] e destinado a mediadores de leitura, bibliotecários e pesquisadores interessados nessa temática. Nessa fase da pesquisa, havíamos concluído o projeto-piloto e estávamos nos preparando para iniciar a etapa de produção dos dados com as quatro professoras-colaboradoras.

Além do projeto gráfico pouco usual, com uma narrativa não linear sobre o tema "crueldade", distribuída em quatorze cartelas, no Mundo Cruel, as autoras sugerem um roteiro diversificado de possíveis perguntas que podem mobilizar uma conversa crítica e criativa com os pequenos. Nesse sentido, a obra atraiu bastante o nosso interesse, afinal, entre os materiais produzidos sobre metodologias para educar o pensar, a sugestão das autoras representava certa autenticidade, especialmente, no que diz respeito à concepção de pergunta e silêncio/escuta genuína na hora da conversa.

Mais adiante, especificamente, na primeira seção de discussão dos resultados, é feita uma análise mais aprofundada do material, apontando os aspectos positivos, assim como também as limitações dessa proposta de filosofia para crianças, que já tem sido traduzida em

[27] Iniciativa não governamental, vinculada ao Instituto Emília, do Brasil, e Neturity, da Espanha. Conta com o apoio de uma rede de profissionais procedentes da América Latina, Espanha e Portugal. O objetivo do laboratório é difundir o debate sobre questões relacionadas à Educação, Literatura, Formação do Leitor, dentre outras mediadas por especialistas, pesquisadores e profissionais.

vários países e adotada em programas de formação continuada de mediadores de leitura, da Espanha, Argentina e México, entre outros países da América Latina.

(iii) A professora Celeste também foi a única professora que conseguiu usar, além dos livros de literatura, o material "Mundo Cruel" que citamos acima. Assim, nos pareceu significativo analisar a experiência de uma professora que utilizou diferentes artefatos para fomentar o pensar entre as crianças do seu grupo;

(iv) Embora as docentes tenham perfis diferentes quanto à maneira de conduzir as sessões de leitura/conversa, os dados analisados das três professoras selecionadas para a pesquisa apresentaram algumas características positivas e semelhantes: o tempo médio da conversa sobre o texto/tema (em torno de 15 a 20 minutos); uma distribuição mais equilibrada entre os seus turnos de fala e os das crianças de seus grupos; uma boa diversificação dos tipos de pergunta durante a condução da conversa; e uma escuta muito atenta às colocações dos pequenos.

3) Reanálise do material: refinando o olhar e socializando os dados produzidos

Essa etapa se refere à apresentação dos dados produzidos a partir de uma organização temática, levando em consideração as categorias teóricas/analíticas e empíricas construídas.

Assim, o primeiro passo foi fazer uma cuidadosa reanálise de todo o material para estruturar essas categorias temáticas a partir de três eixos de reflexão:

(i) os livros utilizados nas rodas de leitura/ conversa;

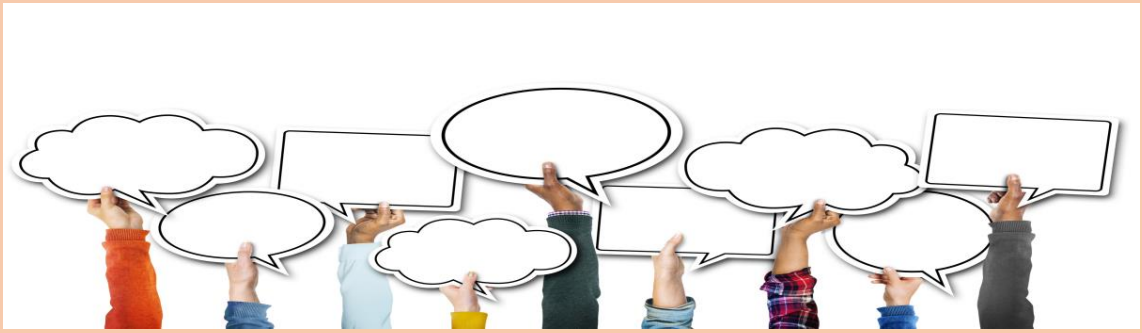
(ii) a mediação docente, ou seja, suas principais intervenções ao estimular o pensamento crítico e criativo das crianças;

(iii) a participação das crianças nas rodas ao conversar sobre os textos e temas advindos dos livros lidos por suas professoras.

Especialmente nessa fase, em que os dados foram devidamente revisados e categorizados, iremos identificar e analisar interações regulares e irregulares das professoras, assim como a participação de cada criança ao conversar sobre os textos/temas dos livros.

Por fim, ainda nessa etapa, como forma de ampliar a leitura dos resultados, serão analisados, enquanto dados complementares da análise, as notas do diário de campo, as entrevistas semiestruturadas realizadas no início, durante e ao final do estudo e demais

depoimentos extraídos do encontro final de avaliação. Vale ressaltar que, ao final da análise conduzida, a pesquisa será devidamente compartilhada com as professoras-colaboradoras e instituições parceiras que contribuíram para a sua realização. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos saberes produzidos nas rodas de leitura e conversa.



5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS SABERES PRODUZIDOS COM AS PROFESSORAS E CRIANÇAS NAS RODAS DE LEITURA E CONVERSA

Meu cérebro é de ferro. Meus olhos são de águia, eu vejo tudo direitinho!

(David, 5 anos; Diário de Campo; Setembro/2018)

Nesta seção, analisamos os saberes produzidos ao longo de dois anos de um intenso intercâmbio de ideias com as professoras-colaboradoras desta investigação.

Como já anunciamos no percurso metodológico, os dados selecionados para análise e produção dos saberes serão ilustrados com as práticas de três professoras: Luna, Celeste e Aurora. No entanto, consideramos que as demais quarenta e duas docentes que participaram do estudo exploratório, especialmente, as professoras Estrela e Sol que também tiveram suas práticas observadas e participaram do encontro final de avaliação da pesquisa, deram uma contribuição importante para que chegássemos até aqui.

O engajamento coletivo com o intuito de refletir sobre as teorias e materializá-las em metodologias significativas reforça a natureza da pesquisa-colaborativa, valorizando os aspectos formativos dos professores e, igualmente, dos pesquisadores. Nesse sentido, o contato com diferentes instituições e profissionais nos proporcionou experiências e aprendizagens não apenas sobre o objeto de estudo investigado, mas, sobre o que é "fazer pesquisa em colaboração".

Nesse contexto, entendemos que a proposta deste estudo é duplamente certificada, tanto pela nossa experiência anterior com esse tipo de pesquisa (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012) quanto pelas professoras que, ao estudarem sobre o tema da educação para o pensar e planejarem rodas de leitura com esse propósito, puderam compreender por "convencimento crítico e reflexivo" a importância de investirmos numa formação leitora crítica e criativa, desde a Educação Infantil.

Ainda sobre a relevância do objeto investigado, vale ressaltar que, nos vários depoimentos apresentados pelas participantes do curso de extensão[28], dos mais tímidos aos mais empolgados, percebíamos uma posição discursiva muito forte em relação ao interesse das professoras de ler e de estimular a imaginação e o pensamento crítico dos pequenos. Não encontramos, portanto, educadoras que discordassem do trabalho de formação leitora nessa direção ou que excluíssem a importância de conversar e pensar sobre os textos e temas, advindos dos livros.

Algumas cursistas, especificamente as professoras dos grupos IV e V, diziam em nossas rodas de estudo e debate: "Que alívio ouvir falar sobre a importância de conversar e perguntar na roda de leitura, da Educação Infantil. Puxa vida, eu já faço tudo isso!" Outras

[28] Estamos nos referindo ao Curso: "Educar para o pensar nas rodas de leitura da Educação Infantil", ofertado no estudo exploratório da pesquisa, relatado na quarta seção, em que apresentamos a Metodologia.

diziam: “Eu leio na roda com as crianças, mas conversar nessa linha de filosofar, refletir, nunca fui por esse lado, mas acho interessante essa possibilidade!”

Uma delas, inclusive, questiona a ideia do “ler por ler” apenas para ocupar o tempo e valoriza os textos que criticam tal postura e a conversa sobre o lido como instrumentos que podem elevar o “*status* do leitor”. Vejamos o que ela diz:

> […] ensinar a ler não é alfabetizar, mas ensinar a ler, né? A ter essa visão diferente. Acho que a leitura proporciona isso à gente. Eu dizia assim, no curso de letras, eu aprendi a ler com Guimarães Rosa e Clarice Lispector. Aí, eu explicava que nos textos desses autores, quando eu entrei em contato, era tudo diferente, então, eles me passaram a ensinar a ler. Assim, é um esforço porque não é uma leitura fácil. A introspecção de Clarice, aquele mundo linguístico confuso de Guimarães Rosa, né? Você procura um enredo e não tem. Você tá acostumada a ler algo linear... Eu também gostei, isso tem a ver com a identificação da gente também. Porque a gente se identifica com as obras e com as coisas diante do mundo que a gente tem. De Clarice Lispector fui pegando gosto, pegando gosto, li tudo (sorri). A experiência de vida tá atrelada a isso, né? Quanto mais experiência de vida, mas você tira proveito daquela leitura ou você é desafiado a ler. A conversa na roda melhora o *status* do leitor. Eu acho que tem níveis de leitor. A mediação da conversa é muito interessante e válida. Ela tem que acontecer, dá outro resultado, porque fica assim aquela leitura, como é? Sem compromisso, você leu como se foi para ocupar o tempo (Entrevista inicial com Luna, setembro/2017).

Assim como Luna, as demais professoras-colaboradoras, Celeste e Aurora, também ressaltaram a relevância de uma formação leitora crítica. Dessa forma, pelo menos no plano do discurso, a importância da leitura e da conversa sobre os livros não parece ser alvo de discordâncias.

No entanto, outros questionamentos centrais se colocam diante de nosso objeto de investigação: o que dizer das práticas de leitura que, comumente, acontecem na Educação Infantil?; Como as professoras têm conversado diariamente com as crianças na roda?; Que procedimentos/estratégias essas professoras têm adotado para ajudar as crianças a pensarem melhor e por si mesmas?

Como vimos acima, a professora do último depoimento, já adulta, recorda que aprendeu a ler de maneira crítico-reflexiva com Guimarães Rosa e Clarice Lispector. E, quanto aos pequenos, que ainda não leem convencionalmente? Que oportunidades são oferecidas para que se tornem ouvintes ativos? Do que necessitam para se tornarem leitores que constroem sentido de forma crítica, reflexiva e criativa?

Compreendemos que as propostas de “ler para pensar”, “pensar para conversar” e “conversar para pensar” com as crianças pequenas, no contexto de uma comunidade de

investigação (rodas de leitura/conversa), representam um caminho possível na Educação Infantil. E, portanto, para além do discurso, precisamos avançar na reflexão sobre práticas produtivas e significativas voltadas para a formação do leitor crítico e criativo, tal como temos defendido e que se constitui, justamente, no objeto de estudo desta tese.

No curso de extensão itinerante, proposto em nosso estudo exploratório, sugerimos às cursistas atividades de natureza mais prática, tais como: análise dos livros de literatura infantil e elaboração de planos e/ou esboços de estratégias para mediar a conversa com as crianças sobre livros selecionados, numa perspectiva mais reflexiva, crítica, criativa e ética.

Curiosamente, durante o curso, tivemos que prolongar os estudos e as discussões dos assuntos relacionados ao eixo da prática de mediação docente. Ou seja, subtópicos como os critérios para seleção de livros de literatura infantil de boa qualidade (TEBEROSKY, COLOMER, 2003; RITER, 2009), compreensão de conceitos relativos às rodas de leitura e conversa (BRANDÃO; ROSA, 2010a; 2010b), pedagogia da pergunta (LIPMAN, 1995; FREIRE, 1985; DUTHIE; MORIYÓN; LORO, 2018;) eram assuntos, aparentemente, muito novos e tratados na prática pelas docentes ainda de forma muito intuitiva.

No contato com as professoras durante o curso, confirmamos ainda que a mediação da conversa com as crianças está comumente associada a uma concepção centrada na perspectiva do adulto. Ou seja, trata-se de uma "conversa para explicar" os mais variados assuntos para as crianças, enfatizando explícita ou implicitamente, um comportamento de leitor comprometido com um proselitismo potencializado pelo adulto (DEVRIES, 1998; DUTHIE, 2017).

Nessa direção, as escolhas dos livros de literatura tendem a vincular-se, não raramente, aos temas que interessam à professora, ficando em segundo plano a qualidade estética, textual e gráfica das obras selecionadas. Também observamos uma tendência geral de formular questões durante a leitura e conversa que ajudavam pouco as crianças a construírem sentido sobre o texto e sobre possíveis valores éticos implicados, o que comprometia as possibilidades de instigar o pensamento crítico e criativo dos pequenos.

Com a finalidade de organizar nossas reflexões sobre os dados produzidos em consonância com os objetivos da presente pesquisa, apresentados na introdução, concentraremos a nossa análise em três eixos temáticos:

1. Os livros selecionados pelas professoras ao longo das sessões de leitura e conversa observadas por entendermos que a escolha das obras é crucial para a qualidade da leitura e, consequentemente, da conversa, conforme apontam nossos estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010;

NASCIMENTO, 2012);

2. A mediação docente durante as rodas de leitura, com ênfase nas interações verbais, ao conduzir as sessões de leitura e conversa para pensar com os respectivos grupos de crianças;

3. As reações e participações das crianças, especialmente, nas situações dialógicas significativas durante as rodas de leitura e conversa.

A seguir, então, apresentamos e analisamos os onze livros selecionados e utilizados pelas professoras Luna, Celeste e Aurora ao longo das rodas de leitura/conversa com a finalidade de instigar o pensar crítico e criativo das crianças.

5.1 LIVROS QUE AJUDAM A PENSAR: DISCUTINDO AS OBRAS SELECIONADAS PELAS PROFESSORAS-COLABORADORAS DO ESTUDO

A escolha do livro é sem dúvida um dos elementos fundamentais para a realização das rodas de leitura e conversa, especialmente com crianças pequenas. Boas obras instigam, alimentam a imaginação, convidam-nos a exercitar a empatia, conhecer novas perspectivas, mas, sobretudo, ajudam-nos a sermos leitores mais exigentes e criteriosos.

Em linhas gerais, as professoras-colaboradoras eram leitoras experientes e contavam com um apurado senso estético e crítico para escolher os livros a serem lidos nas rodas com as crianças. Especificamente as professoras do grupo V, Luna e Celeste, selecionaram livros que atendiam a uma maior diversidade, no que diz respeito aos textos e às suas “maneiras” de dizer. Ou seja, elas ofereceram às crianças textos de natureza mais narrativa (clássica), alguns mais abertos, outros mais fechados, alguns que despertavam graça, outros mais tristes. Livros com ilustrações de traços mais convencionais e outros para aflorar a imaginação.

Em relação à professora Aurora (grupo IV), como seu grupo já estava engajado no trabalho de leitura de imagens e conversa a partir, por exemplo, de fotografias e pinturas diversas, decidimos utilizar um livro cartonado, com 14 imagens que tratavam sobre um mesmo tema: “a crueldade”. E, embora Aurora não tenha selecionado livros de literatura para a pesquisa, era perceptível o apurado senso estético e crítico dessa docente em relação à literatura. Em vários momentos, ela relatou suas experiências de leitura com as crianças, destacando os livros de que gostava e que tinha lido recentemente, revelando um rico repertório de literatura infantil.

Assim, podemos afirmar que os livros selecionados pelas três docentes preservavam um elemento comum: a qualidade. Mesmo quando era claro o objetivo de conversar sobre determinados temas, as docentes selecionavam os livros levando em consideração não apenas o assunto pretendido e/ou de interesse das crianças para a discussão, mas, também, a qualidade textual, gráfica e editorial das obras.

Vale salientar ainda que as obras selecionadas e lidas para as crianças pertenciam ao acervo das instituições onde as professoras trabalhavam, eram dos seus acervos pessoais ou mesmo da pesquisadora, já que, durante o curso de extensão, compartilhamos vários livros de literatura infantil, inclusive, a coleção pequenos filósofos, que despertou o interesse das docentes.

Ao ser questionada sobre os livros escolhidos para as sessões de leitura, uma das professoras-colaboradoras argumentou:

> Acredito que sim, foram boas escolhas! Aqui a gente recebe muitos livros e tem livros que a gente não indica [...] Um texto "não literário" não dá espaço para você questionar, ele não dá essa oportunidade de questionamento e de imaginar outras possibilidades. Penso que a escolha de bons títulos faz um diferencial na roda de leitura, não é pegar qualquer livro que ele não vai permitir a gente a fazer isso. Senão tudo era boa literatura, né? Não é somente os clássicos, como referência. Nos nossos tempos atuais, há muita gente que escreve bem para crianças, né? Assim pra todas as idades. E, às vezes, num tem um texto de [só para] criança ou [só para] adultos. Isso é um texto para adultos e crianças. (Entrevista com Luna, outubro/2017).

Além de reconhecer que foram boas escolhas, Luna também nos chamou atenção para outro aspecto muito importante e que revela seu olhar atento para as crianças e para o que revelam em relação às escolhas que ela faz dos livros de literatura para ler nas rodas. Vejamos:

> Essa coisa que todo livro vai ter a mesma recepção, o mesmo interesse [...] pode ser que você vai abrir o livro e vai gostar. E, depois, vai acompanhando e percebendo que aquela história encantou mais e a outra deu mais papo, outra deu menos [...] Você vai percebendo que isso vai acontecer. A leitura é uma experiência. Então, como é uma experiência, não temos controle, né? Escapa da mão da gente. Então, elas (as crianças) podem gostar ou não. (Entrevista inicial com Luna, setembro/2017).

De fato, a escolha do livro é fundamental para a qualidade da conversa (BRANDÃO; ROSA, 2010a; 2010b), mas há também um elemento importante a considerar, que é a

participação das crianças e sua relação afetiva com determinadas obras. Assim, é preciso observar a manifestação afetiva dos pequenos diante de determinados livros, seja ao pedirem para folhear as obras a sós, com mais tempo e intimidade, seja ao solicitarem para um adulto reler/contar novamente para elas a mesma história.

Durante a pesquisa, as professoras Celeste e Luna, inclusive, escolheram alguns livros que já tinham sido lidos para as crianças, tais como: “Meu primeiro amor” e “Leo e Albertina”. Nossa suposição é a de que, na releitura, a conversa tende a ser mais aprofundada, já que as crianças, supostamente, já compreenderam bem o texto, observaram as ilustrações e desenvolveram uma relação mais íntima com o livro. Dessa forma, talvez seja mais fácil conversar e refletir sobre questões que vão além do que diz o texto, estendendo a conversa e, consequentemente, ampliando suas ideias, horizontes, e até mesmo a compreensão geral do texto já conhecido.

A respeito da releitura, Teberosky e Colomer (2003) salientam que ela contribui para que as crianças memorizem os textos desenvolvendo com eles uma relação afetiva e familiar. Como sabemos, os pequenos gostam de escutar uma mesma história, principalmente, quando relembram um momento significativo, em que emoções e prazeres são revividos. As autoras também destacam que a releitura concede aos pequenos ouvintes-ativos um sentimento de segurança e controle da leitura realizada pelo adulto, ao tecer comentários sobre os personagens, títulos ou até mesmo ao fazer “previsões” de acontecimentos que se apresentam na narrativa.

Ferreiro (2007, p. 62) destaca ainda que “o encanto das crianças pela leitura e a releitura da mesma história está relacionado, de fato, com a seguinte descoberta fundamental: a escrita fixa a língua, controla-a de tal modo que as palavras não se perdem, não desaparecem, nem se substituem umas às outras”. Não por acaso, portanto, as crianças reagem diante do adulto que lê um texto de forma diferente do que está escrito.

No Quadro 5 abaixo, apresentamos os títulos dos 11 livros selecionados individualmente pelas docentes, organizados em três blocos que serão explicitados a seguir.

Quadro 5 – Livros selecionados e lidos pelas docentes nas rodas de leitura

OBRAS SELECIONADAS[29]		PROFESSORAS-COLABORADORAS		
		LUNA	CELESTE	AURORA
BLOCO 1	O guarda-chuva do vovô	X	X	
	Como gente grande	X		
	Berimbau	X		
	Princesa Arabela, mimada que só ela!	X	X	
	Meu primeiro Amor		X	
	Leo e Albertina		X	
	Chapeuzinho Amarelo		X	
BLOCO 2	Passarinhando	X		
	Mundo Cruel		X	X
BLOCO 3	A questão de Deus		X	
	Por que eu existo?		X	

Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível notar no Quadro 5, três obras foram lidas por mais de uma professora. Tal como veremos nos próximos tópicos sobre a análise da mediação docente e da participação das crianças, esse elemento foi importante para refletirmos sobre a recepção das crianças e a mediação das docentes diante de um mesmo livro.

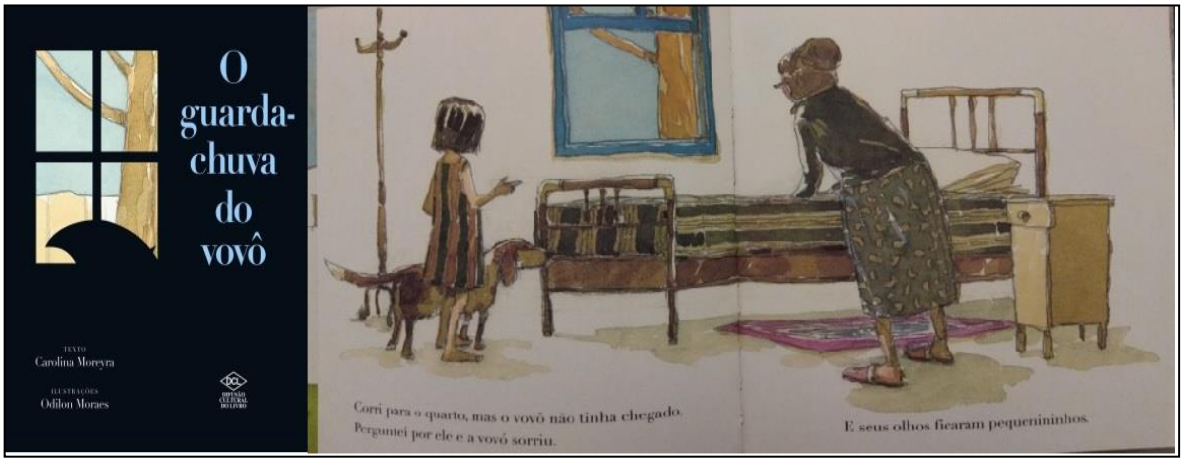
Em relação aos livros selecionados pelas professoras, vejamos a seguir uma breve síntese e análise quanto ao potencial dessas obras para uma leitura e conversa que busca instigar o pensamento reflexivo das crianças.

[29] As referências dos livros utilizados serão apresentadas ao longo das resenhas de cada um deles mais adiante.

Bloco 1: Livros, com textos em prosa ou em versos e que podem mobilizar discussões tanto para compreender o texto em si, como para refletir sobre temas suscitados a partir deles;

Livro 1: O guarda-chuva do vovô

Figura 5 – Capa e fragmento do livro "O guarda-chuva do vovô



Fonte: MOREYRA, C.; MORAES, O. *O guarda-chuva do vovô*, 2. ed. São Paulo: Brochura, 2013 (p. 20-21).

O livro narra a história de um vovô que sempre recebia visitas da neta e seu pai, mas "nunca saía do quarto". Intrigada com a situação, a menina tenta compreender o que se passa, já que, diante de suas inquietações, pairava certo silêncio dos adultos. Certo dia, ao retornar à casa dos avós, ela encontra o quarto do avô vazio, questiona sua ausência, mas ninguém fala nada. Na despedida da casa da vovó, começa a chover e ela recebe de presente, "o guarda-chuva do vovô". No final da história, a neta parece ter compreendido o que realmente aconteceu. Assim, nos dias chuvosos, ela saudosamente abria o guarda-chuva que ganhou de presente e, inevitavelmente, lembrava do avô.

Consideramos que o livro apresenta um forte potencial para discussão e reflexão entre as crianças e sua professora. Afinal, o tema da morte, geralmente, é delicado, envolve crenças, experiências pessoais e diversas perspectivas de entendimento, o que possibilita um enriquecimento da conversa e representa uma oportunidade para os pequenos aprenderem uns com os outros sobre o tema.

Os personagens da narrativa, ou seja, a neta, o avô, a avó e o pai da menina, despertam uma certa empatia no universo infantil. Dificilmente, teremos uma criança na faixa etária de 4 a 6 anos que não tenha tido uma experiência com a figura do(a) avô/avó, o que, por sua vez, também torna o texto instigante e convidativo para uma conversa sobre o livro e/ou tema.

A obra pede uma leitura atenta por parte do mediador e das crianças. No caso, a

professora necessita realizar uma leitura em que faça uso do tempo necessário para que os pequenos possam compreender “o não dito” nos textos verbal e não verbal.

Assim, em toda a obra, a criança é convidada a inferir, tendo em vista que tanto a doença quanto a morte do avô não estão ditas de maneira literal no livro. É preciso ler nas entrelinhas do texto e das ilustrações. E é justamente nesse tom de mistério que reside a estética da palavra na literatura, dizer de forma indireta, deixar que o leitor pense, invista nas subjetividades e possíveis portas de entrada do texto. Vejamos um trecho do livro que exemplifica bem isso:

> Corri para o quarto, mas o vovô não tinha chegado. Perguntei e a vovó sorriu. E seus olhos ficaram pequeninhos. Na hora de ir embora, o tempo estava feio e a vovó falou pro papai tomar cuidado na estrada. Começou a chover e ela me deu um guarda-chuva. – O guarda-chuva do vovô! Mas ninguém disse nada. (MOREYRA; MORAES, 2013, p. 21-25).

Em nenhum momento, o texto fala de morte, mas o quarto vazio, o silêncio constrangedor diante da pergunta da neta e o guarda-chuva que era do vovô e que agora é entregue à menina são pistas que colaboram para inferir que o avô morreu, tudo feito de uma maneira leve e sensível.

Isso é possível porque os autores nos convidam a acompanhar todo o enredo, na perspectiva dessa criança (a neta), que vai compreendendo, preenchendo os silêncios, as expressões faciais dos adultos, que, de maneira indireta, falam sobre a morte. Ao nosso ver, é aí que capturamos adultos e crianças numa singela reflexão sobre o texto/tema.

Em resumo, o texto dá margem, portanto, para a professora questionar as crianças e convidá-las para um importante exercício numa roda que pretende estimular o pensar, ou seja, colocar-se na perspectiva do outro, no caso, da personagem (neta). Assim, seria possível conversar tanto sobre o texto em si mesmo quanto sobre a morte, de modo mais geral. Vejamos, abaixo, alguns exemplos de questões que poderiam orientar essa conversa:

**Textual*: Por que o vovô estava sempre deitado na cama? (p. 11-14); O que deve ter acontecido para que o vovô não estivesse mais no quarto? (p. 20-21); Por que o guarda-chuva, que era do vovô, agora é da menina?; Qual a razão para a menina gostar tanto dos dias chuvosos? (p. 29-32).

**Temática:* Você já vivenciou alguma experiência parecida com a da menina? Conte para gente; Como lidamos com a saudade que sentimos das pessoas que se foram? (Explorar o

conceito do que é morrer, sentir saudade, enfim, ouvir as crianças sobre esses temas).

Vale salientar ainda que, antes mesmo de iniciar a leitura, a capa do livro preta, com parte do guarda-chuva aparecendo na janela, pode também gerar uma conversa interessante sobre do que possivelmente o texto vai tratar. Assim, podemos, então, instigar as crianças a tecerem previsões, antecipar sentidos e, possivelmente, conectá-las aos pontos-chaves do texto: o avô, o guarda-chuva, a menina (neta) e a morte.

Livro 2: Como gente grande

Numa perfeita sincronia entre os textos verbal e não verbal, o autor lança, de forma humorada, aos pequenos leitores uma lista de coisas que "gente pequena e grande podem ou não fazer". Ao mesmo tempo, deixa explícito o dilema: é melhor ser adulto ou ser criança? O texto deixa nas entrelinhas alguns elementos para as crianças refletirem que há perdas e ganhos, nas duas situações (ser adulto e ser criança). Vejamos alguns trechos do livro:

Figura 6 – Capa e fragmentos do livro "Como gente grande"

Fonte: RICARD, Anouk. *Como gente grande*. Trad. Graziela Marcolin. São Paulo: Hedra, 2007 (p. 14-15; 16-17; 24-25).

Assim como o livro 1, mesmo em contexto diferente, o texto convida as crianças a se posicionarem, ou melhor, a se colocarem na perspectiva do outro, exercitando habilidades imprescindíveis do pensamento, ao tentar entender o conflito do menino sobre ser adulto ou criança. Nessa direção, durante a leitura, podemos conversar com as crianças, parando em alguns momentos do texto e dando oportunidade para que elas reflitam, discordem ou não dos argumentos e contra-argumentos apresentados pelo personagem.

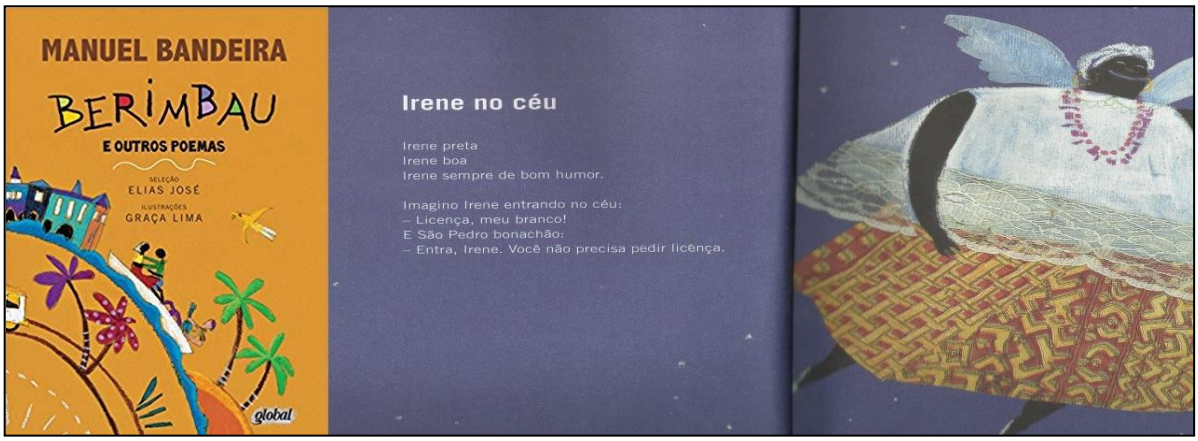
Dessa forma, no momento da conversa, a professora pode tanto explorar questões

relacionadas à base textual (por exemplo: o que o menino do livro preferia ser?; “parece” que preferia ser gente grande ou pequena?; por que você acha isso?; você concorda com as comparações que o menino faz de que gente grande, ao contrário das crianças, não pode brincar no banho?; por quê?) quanto fazer perguntas articulando o que foi lido com as experiências das crianças (por exemplo: assim como o menino, você já pensou como será sua vida quando você for gente grande?; o que você pensou?; ou ainda: o que você prefere ser – grande ou pequeno?; Por quê?).

Livro 3: Berimbau e outros poemas

O livro apresenta uma reunião de poemas clássicos de Manuel Bandeira, tais como “Menino doente”, “A estrela”, “Pardalzinho”, “Céu” e, por fim, “Irene no céu” (ver na figura abaixo). A obra foi, no momento da roda de leitura, o escolhido pelas crianças e professora para conversarem a respeito.

Figura 7 – Capa e fragmento do livro “Berimbau e outros poemas”



Fonte: BANDEIRA, Manuel. *Berimbau e outros poemas.* Seleção Elias José. Ilustração Graça Lima. 2. ed. São Paulo: Global, 2013 (p. 21-22).

Com a oportunidade de se aventurar no universo subjetivo, a expectativa era que crianças e professora pudessem nessa conversa resgatar conhecimentos prévios/experiências que dialogassem com o poema e possíveis temas, tais com a vida após a morte, o céu, a bondade e a maldade, entre outros que os pequenos pudessem sinalizar diante da leitura do texto.

A professora-colaboradora também poderia lançar uma ou duas questões para iniciar a conversa, após a leitura, como, por exemplo: Qual é o céu a que o poeta se refere?; Por que será que ele diz que Irene não precisa pedir licença para entrar no céu?; Por que se diz que

pessoas boas vão para o céu? E as pessoas más, para onde poderão ir?; O que será o céu, como ele deve ser?

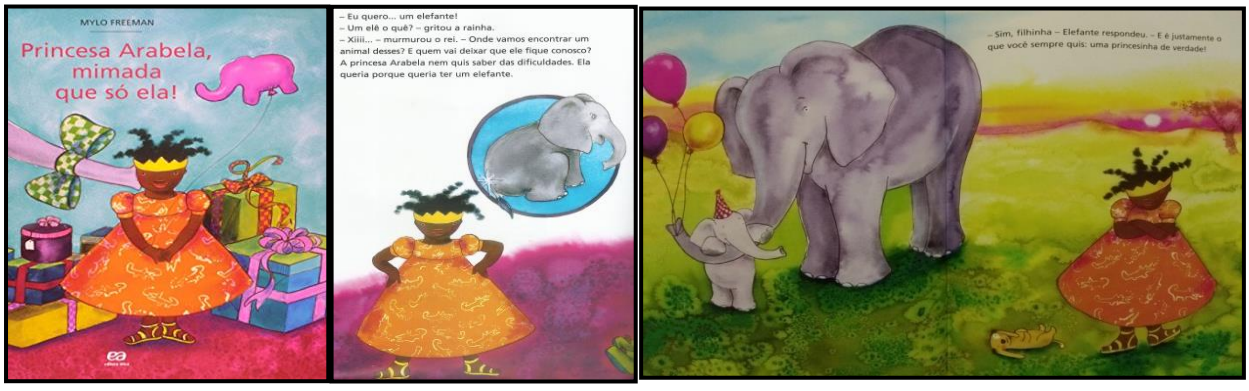
Sobre a escolha do livro, a professora-colaboradora destacou que as crianças apreciavam bastante ouvir e recitar poesias, inclusive, elas conheciam e tinham memorizado alguns poemas de Elias José. Assim, segundo ela,

> A poesia é mais antiga que a literatura, tem um jeito específico de dizer as coisas. Acho que encanta porque eles têm essa coisa de receber bem a poesia, percebem a poesia fácil! Eu acho muito importante ler poema para as crianças. Eu sinto muito, quando chegam esses programas de leitura e a gente nunca consegue encontrar um livro com poemas. (Minientrevista com Luna, novembro/2017).

Livro 4: Arabela, mimada que só ela!

O livro conta a história de uma princesa mimada que, por ter muito mais do que precisava, decidiu pedir algo inusitado como presente de aniversário, um elefante. Os pais da princesinha, imediatamente, atenderam a mais esse capricho dando a ela um filhote de elefante. No decorrer da narrativa, a princesa Arabela, porém, se compadece do elefante, ao vê-lo chorar, e decide devolvê-lo à natureza. Assim, resolve ir com ele até a sua casa. Para sua surpresa, descobre que, assim como ela, o elefantinho também havia pedido a sua mãe algo inusitado de presente de aniversário, uma menina!

Figura 8 – Capa e fragmento do livro “Arabela, mimada que só ela!”



Fonte: FREEMAN, Mylo. *Princesa Arabela, mimada que só ela!* Trad. Ruth Salles. Ilustração Mylo, Freeman. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008 (p. 14; 28-29).

O livro colabora para uma discussão sobre o texto e também sobre possíveis temas associados a ele. Em relação ao texto, compreender o que significa “ser mimada” nos parece ser um elemento importante para compreender a narrativa e, consequentemente, refletir sobre

seu conflito central, ou seja, é possível ter tudo que se quer e a qualquer custo?

O conflito apresentado na narrativa dialoga com o universo infantil, já que, independentemente de crença, questão racial e/ou classe social, há momentos em que queremos agir como a princesa Arabela. Certamente, algumas crianças poderão identificar esse conflito da narrativa em suas vidas e/ou reconhecê-lo em determinadas situações com outras crianças ou adultos.

Com várias entradas para discussão e reflexão sobre o conflito da narrativa, percebemos que há possibilidades de explorar questões de elaboração pessoal, em estrita relação com o texto/tema, tais como: Por que será que Arabela pediu um elefantinho de aniversário?; Você conhece alguém parecido com Arabela?; Você já agiu como a princesa do texto?; E seus pais, são como os de Arabela, ou seja, fazem tudo que vocês pedem?; Você concorda com a atitude dos pais da menina, ao atender a todos os caprichos dela?; Só crianças podem ser mimadas ou adultos também podem ser mimados?

Como podemos observar, o texto apresenta várias possibilidades para uma conversa enriquecedora, guiada por questões de elaboração pessoal e, assim como no livro 2, também é possível conversar durante a leitura do texto.

Também nos parece oportuno continuar conversando ao final da leitura, partindo de questões de elaboração pessoal/subjetivas, como as citadas anteriormente. Dessa forma, as crianças podem ser estimuladas a refletir criticamente sobre o assunto, aprofundando as suas ideias, compartilhando experiências e aprendendo a entender o mundo com os seus pares.

É interessante ressaltar, um aspecto destacado pela professora-colaboradora, no momento da escolha desse livro. Para ela, é preciso não confundir a questão central da narrativa (uma menina mimada) com as “questões raciais”, tal como fazem algumas colegas segundo sua percepção. Assim diz Luna:

> […] Eu leio esse livro como qualquer outra menina que podia ser Arabela. Ela tava num contexto de uma criança rica, né?!, abastada que queria ter um elefante, uma coisa impossível, mas ela era caprichosa, aí eu não sei o porquê das pessoas lerem procurando o preconceito [referindo-se à mediação das suas colegas professoras]. Muita gente pega esse livro para trabalhar racismo. Mas o bom é que ele [o autor] pega esse livro no contexto da África, ou seja, pessoas que não foram escravizadas. E escravo não é uma condição, é uma situação, num é? Aí você vê que, em nenhum momento, as crianças questionaram: e por que ela é negra, pode ser rica? Depende de como a pessoa conduz a leitura. Às vezes, o preconceito está no professor. A criança vai ler normalmente, não percebe. […] Acho que a gente tem que tratar os temas, o amor, a morte, o preconceito, sim! Mas não procurando aquilo ali, pra trabalhar aquela coisa bem didática. Então vamos fazer isso, para colher aquele resultado. Isso não é literatura! (Entrevista final com Luna, dezembro/2017).

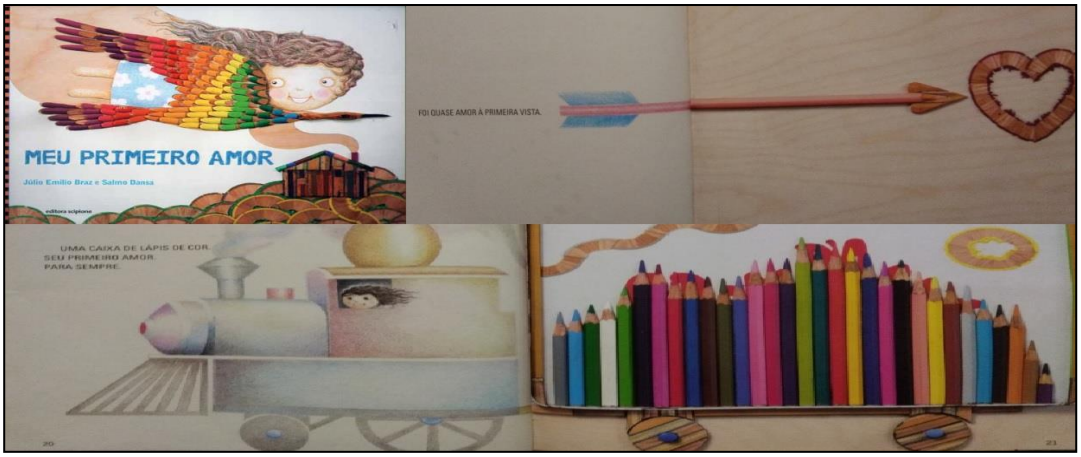
A esse respeito, concordamos inteiramente com a professora. Claramente, o texto sobre Arabela não aborda racismo e/ou preconceito, mas contempla uma representatividade étnica, já que a história se passa na África, numa família real negra.

Perceber isso, como fez a professora, é fundamental para ajudarmos os pequenos leitores a discutirem o texto/tema de forma crítica, reflexiva e ética, afastando-se do viés doutrinário e do "mau didatismo" (DEVRIES, 1998; SANTOS, 2002; SÁTIRO, 2012). Esse, sim, deve ser observado com atenção e, sobretudo, evitado na formação leitora dos pequenos (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2003).

Livro 5: Meu primeiro amor

O texto apresenta de uma maneira poética, o relato de uma menina que conta como aconteceu o seu primeiro amor. Sem dizer ainda quem foi esse amor, o texto, desde a capa do livro, nos dá pistas para elaborar inferências e chegar à conclusão de que esse amor é uma caixa de lápis de cor. Não por acaso, portanto, todas as ilustrações trazem consigo essa relação com as cores, desenhos, traços e descobertas da menina, com a possibilidade de criar e recriar com seus lápis de cor.

Figura 9 – Capa e fragmento do livro "Meu primeiro amor"



Fonte: BRAZ, Júlio Emílio. *Meu primeiro amor.* São Paulo: Scipione, 2011 (p. 6-7; 21-22).

Ao nos depararmos com o título do livro, veremos de imediato a palavra *amor*, sobre a qual todas as crianças têm direta ou indiretamente alguma experiência e/ou algo a comentar. Com esse texto, é possível explorar uma conversa a partir de questões, como, por exemplo: Qual o primeiro amor da menina?; Qual o motivo do primeiro amor dela ser a caixa de lápis

de cor?

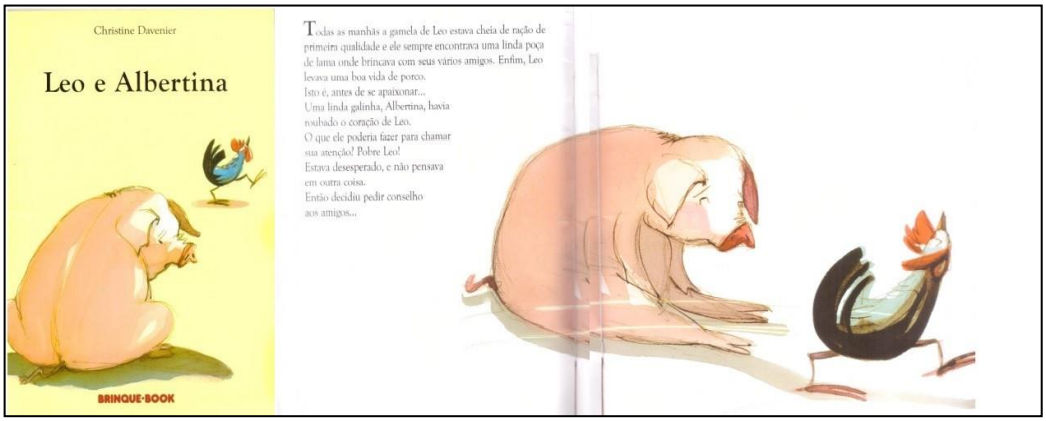
No momento da escolha desse livro, a professora Luna ressaltou que, sendo uma obra que as crianças já conheciam, a discussão seria mais para relembrar e retomar alguns aspectos do texto que as crianças desejassem comentar.

A força do diálogo nessa releitura seria, portanto, a exploração das questões de elaboração pessoal, numa discussão mais aberta e subjetiva, partindo de perguntas como: E você, já teve um primeiro amor como essa menina?; É possível amar objetos/coisas?; Por quê?; O que é amar?; Como sabemos que amamos ou somos amados?; O amor por um objeto, como uma caixa de lápis de cor, é diferente de um amor por uma pessoa e/ou animal de estimação?; De que forma?.

Livro 6: Leo e Albertina

O texto narra a história de Leo, um porquinho romântico e que se apaixona perdidamente por Albertina, uma galinha. Na tentativa de conquistá-la, Leo tenta chamar a atenção de Albertina, imitando as qualidades que ele admirava em outros animais (o galo com seu canto, o pavão com seu estilo colorido, o coelho com sua rapidez e o touro com sua força). Mas, todas as vezes que tentou imitar as qualidades desses animais, sua presença não era notada pela amada. Certo dia, cansado e frustrado por não conseguir impressionar Albertina, o porquinho decide aceitar o convite de um amigo para brincar na lama. Nesse ponto, Albertina, inesperadamente, começa a prestar atenção em Leo e percebe o quanto ele é divertido. Encantada, decide, então, brincar com ele, e, nessa atmosfera, Leo, finalmente, revela o seu amor dizendo em alto e bom som: “Eu te amo, Albertina!”.

Figura 10 – Capa e fragmento do livro “Leo e Albertina”



Fonte: DAVENIER, Christina. *Leo e Albertina*. São Paulo: Brinque-Book, 1998 (p. 4-5).

É possível identificar nesse livro a pretensão da autora em convidar os pequenos leitores e, até mesmo os adultos, à reflexão sobre os nossos relacionamentos. Por meio de uma narrativa bem-humorada e criativa, acompanhada de ilustrações bem cuidadas, vamos aos poucos compreendendo e nos convencendo de que é melhor e mais fácil sermos nós mesmos.

Nesse sentido, o tema de "ser quem você é" é profundamente desafiador, especialmente, por evocar nossos relacionamentos interpessoais e, consequentemente, nosso autoconhecimento e o "ser autoconsciente". No caso das crianças, quantas vezes, vemos os pequenos adotarem comportamentos imitativos dos colegas ou adultos mais próximos que admiram. Como isso, eles tentam se encaixar nos grupos sociais em que convivem, buscando compreender o seu lugar no mundo e ao mesmo tempo se autoconhecer (VYGOTSKY, 2007; BUBER, 2012; 2014).

Certamente, desencadear uma conversa nessa perspectiva é apresentar desafios reflexivos para os pequenos, alimentando-os com questões que os acompanharão, mesmo depois da roda de leitura e conversa. Esse é o tipo de tema que não precisa ser fechado apenas numa conversa, mas, sim, aberto para outros possíveis diálogos.

Um outro tema passível de discussão a partir da obra selecionada é o relacionamento com o diferente. Afinal, trata-se de uma paixão entre um porco e uma galinha, algo, certamente, inusitado.

Nesse sentido, podemos dizer que os textos verbal e não verbal nos convidam a pensar criticamente e criativamente, a partir de perguntas sobre o texto (por exemplo: Quando foi que Albertina começou a notar a presença de Léo?; Por que será que ela só começou a prestar atenção em Leo nesse momento?); e sobre os possíveis temas (O que representa ser você mesmo?; Quando sabemos que estamos sendo nós mesmos?; Algum dia você já agiu parecido com alguém?).

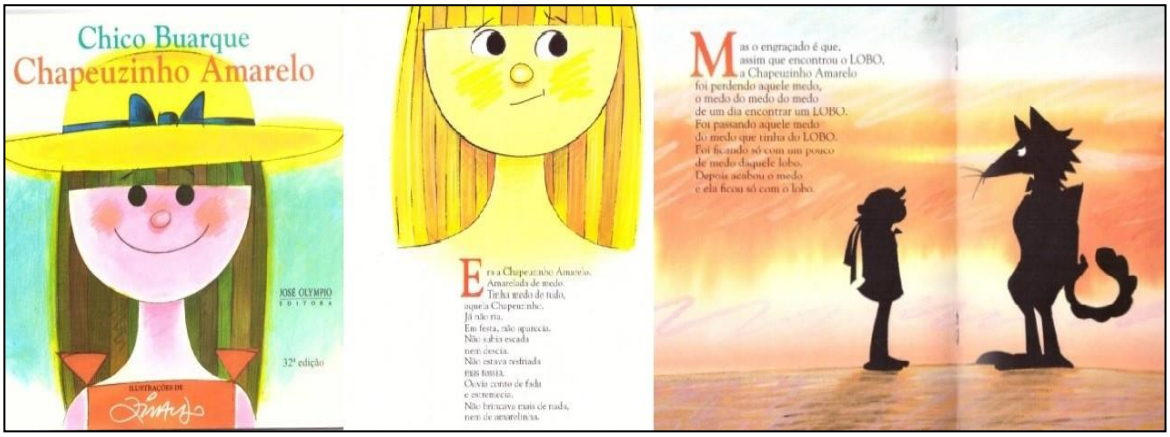
Vale salientar que a professora Celeste leu e releu essa obra para seu grupo de crianças. Segundo a docente, as crianças ficaram encantadas com as novas palavras/expressões aprendidas durante a primeira leitura. Ler numa segunda vez, na sua opinião, daria oportunidade para compreender melhor o texto e conversar por mais tempo com as crianças.

Livro 7: Chapeuzinho Amarelo

O texto nos apresenta Chapeuzinho Amarelo, uma menina que tinha medo de tudo: de trovão, de sair à rua, de brincar e até de falar para não se engasgar. E, assim, ela vivia parada,

deitada, mas não dormia porque também tinha medo de pesadelo. De todos os seus medos, o mais medonho era o medo do lobo. Porém, certo dia, ao encontrá-lo e ficar frente a frente com ele, foi perdendo o medo do lobo e todos os seus antigos medos foram se transformando em novas palavras. O lobo virou bolo, o raio, virou orrái, barata, tabará, bruxa, xabru... E a Chapeuzinho, que era amarelada de medo, ficou rosadinha, como na capa do livro.

Figura 11 – Capa e trecho do livro “Chapeuzinho amarelo”



Fonte: BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. 32. ed. Ilustração: Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012 (p. 12-13).

O livro, além de apresentar um texto criativo, recheado de trocadilhos que arrancam boas risadas dos pequenos, criando um clima lúdico de brincadeira com as palavras e expressões, apresenta ilustrações interessantes, que despertam a curiosidade e instigam a imaginação das crianças. Logo na capa, é possível provocar uma relação intertextual, já que as crianças, com certeza, conhecem o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho e de imediato podem se perguntar: Como assim Chapeuzinho “Amarelo”?!

Dessa forma, logo na capa é possível convidar as crianças a pensar: por que o título Chapeuzinho Amarelo? Por que ela usava um chapéu amarelo? Que outros sentidos poderiam haver? Compreender o que significa amarelar de medo durante a leitura pode ser, portanto, um primeiro passo para construir significativamente sentidos sobre o texto.

Além da brincadeira com as palavras e a presença de rimas e do ritmo do texto, o livro aborda um tema conhecido das crianças: o medo. Assim, muito provavelmente, haverá uma identificação dos pequenos com os alguns medos de Chapeuzinho, estabelecendo relações com suas experiências de vida. Nesse sentido, o livro convida para diversas questões de elaboração pessoal, tais como: Você já sentiu medo de algo e depois deixou de sentir? O que você fez para o medo passar?

A professora Celeste, inclusive, decidiu utilizar a obra após uma conversa intensa com

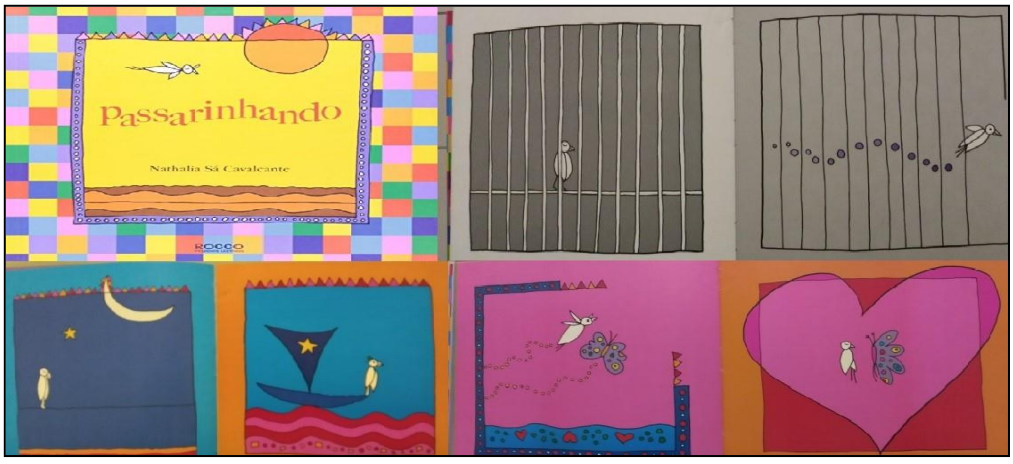
as crianças sobre os seus maiores medos. Na ocasião, falaram sobre medo de tubarão, de assalto e de dormir sozinhos em casa, entre outros. Aproveitando, então, a possibilidade de estender a reflexão sobre um tema trazido pelas crianças, a professora decidiu ler a referida obra, que, segundo ela, trata-se de uma maneira engraçada de lidar com um tema tão familiar dos pequenos e adultos, o medo.

Bloco 2: livros de imagens que exploram a criatividade do pensamento e convocam de modo mais direto a expressão das crianças.

Livro 8: Passarinhando

O texto apresenta a saga de um passarinho que, ao sair da gaiola e conquistar a liberdade, descobre um mundo repleto de novas experiências, cores e olhares renovados que apenas um ser livre poderia contemplar e desfrutar. Assim, a obra oferece uma oportunidade para pensar sobre o conceito de liberdade, ao comparar a vida aprisionada do passarinho com a vida livre. Como se trata de um livro de imagens, a narrativa pode ser vista como o voo da imaginação em que, tal como a autora sugere, o leitor deve "passarinhar" e se aventurar pelos traços delicados e multicoloridos das imagens.

Figura 12 – Capa e trechos do livro "Passarinhando"



Fonte: CAVALCANTE, Nathalia de Sá. *Passarinhando.* Rio de janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2009 (p. 2-3; 8-9; 14-15; 18-19).

Como ocorre com livros de imagem, a narrativa vai sendo construída em conjunto com as crianças. À professora cabe instigar o pensamento crítico e criativo dos pequenos, já que estão diante de um texto não verbal que, por sua natureza, é mais aberto que os livros com

texto verbal.

O livro de imagens possibilita ainda uma familiarização das crianças com a ideia de pensar, imaginar e criar para conversar. Para isso, a mediação precisa valorizar o que as crianças estão percebendo nas imagens e, sobretudo, além delas, já que em vários momentos é preciso inferir ou antecipar sentidos sobre algumas situações vivenciadas pelo passarinho.

O texto também é um exercício para a professora-colaboradora mediar em silêncio, escutar mais as crianças e intervir apenas quando necessário, a fim de que os pequenos percebam, por exemplo, que o mundo do passarinho, quando preso na gaiola, era cinzento e as cores vão surgindo à medida que ele vai conhecendo novos horizontes, possibilidades e lugares (o mar, o sol, jardins, as pessoas...).

Ao explorar o texto não verbal, algumas questões poderiam mobilizar a conversa, por exemplo, “O que aconteceu ao passarinho?; Como se tornou livre?; Como ele experimentou e experienciou a liberdade conquistada?”.

Uma discussão sobre o tema poderia também ser mobilizada por questões mais abertas, tais como: O que é ser livre?; Como sabemos que alguém é livre?; Você se sente livre?; Por quê?; Se estivesse no lugar do passarinho, que lugares gostaria de conhecer?.

Livro 9: Mundo Cruel[30]

Constituído de 14 cenas do cotidiano em torno do tema da crueldade, o livro Mundo Cruel é o primeiro da Série Filosofia Visual para Crianças. De maneira sensível e cuidadosa em relação ao pensamento infantil, o livro convida crianças e adultos a confrontarem seus valores, abordando questões de natureza ética e estimulando sentimentos de empatia, responsabilidade e alteridade.

Associadas às imagens, há ainda legendas instigantes que apresentam pequenas falas dos personagens, expressões ou onomatopeias que complementam a situação colocada em discussão. As autoras também sugerem algumas questões que podem ser feitas durante a leitura das imagens e do diálogo com os pequenos.

Por exemplo, diante da cena em que uma criança mata formigas, há a legenda: “Te peguei!” e são sugeridas questões do tipo: “Você já matou uma formiga ou algum outro bicho de propósito? Por que fez isso?”.

[30] O livro é inspirado nas obras de autores como Bruno Munari e Katsumi Komagata, cujos tipos de livros exploram imagens criativas e que aguçam a imaginação das crianças, através de um projeto gráfico cartonado (livro-jogo).

Figura 13 – Capa e alguns cartões do livro “Mundo Cruel”

Fonte: DUTHIE, Ellen; MARTAGÓN, Aniela. *Mundo cruel*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

Diante de outra cena de um leão comendo um cabrito, com a legenda: “Grr! Nham-Nham! Grrrr!”, são feitas perguntas como: “A natureza pode ser cruel? Explique.”. Na cena de uma criança chorando no banho, com a legenda: “Quanto mais cedo você parar de chutar, mais cedo sairá da banheira!”, há sugestões do tipo: “O que você faria se fosse pai ou mãe e seu filho ou filha estivesse sujo e não quisesse tomar banho?”.

Como as autoras ressaltam, “Mundo Cruel”, não é um livro ecológico, pró-vegetarianismo ou militante dos direitos dos animais, entre outros temas contemporâneos. É verdade que a conversa sobre certas cenas pode levar a reflexões sobre nossos hábitos de comer carne de animal, sobre a existência de zoológicos, sobre a importância (ou não) da vida de uma formiga. Muitas das cenas também contêm ações secundárias, paralelas à principal, que levantam novas questões ou acrescentam complexidade à ação principal. Assim, outras questões filosóficas podem ser suscitadas quando, por exemplo, a crueldade é praticada por obediência à autoridade. Por fim, há perguntas implicitamente presentes, tais como: “Como definimos crueldade?; Quais elementos devem ser levados em consideração para avaliar a crueldade de uma ação?; A crueldade é um fenômeno exclusivamente humano?”.

Como destaca Duthie (2017), trata-se de um livro que não vem com respostas prontas e que muito menos conduz a um ponto de chegada ao qual os leitores devem ir. O que é oferecido às crianças e mediadores é um ponto de partida para observação, investigação e

questionamento real do nosso mundo, da vida, dos nossos comportamentos e atitudes.

Em síntese, as cenas do livro integram uma narrativa não linear, apresentando situações independentes e, ao mesmo tempo, interligadas por um mesmo tema apresentado para a reflexão a partir da formulação de perguntas genuínas que os leitores tentarão responder na discussão com os demais participantes da conversa.

Por fim, vale destacar que as autoras recomendam o livro para crianças a partir de oito anos de idade. No entanto, ao analisar a obra detidamente, especialmente, as questões sugeridas para conduzir as rodas de leitura/conversa, as professoras Aurora e Celeste decidiram encarar o desafio e apresentar o livro para seus respectivos grupos de crianças.

Bloco 3: livros dirigidos para estimular a reflexão de temas específicos

Livro 10: A questão de Deus

O livro pretende discutir o tema Deus, partindo de questões universais, como: "O que é Deus?; O que você acredita que seja Deus?". Nessa direção, são apresentadas doze ideias sobre Deus e, paralelamente, doze ideias contrapostas ao que foi colocado. O diálogo apresentado na obra ilustra, portanto, um olhar reflexivo para o que alguns acreditam e sobre o que outros pensam, na tentativa de que o leitor chegue às suas próprias conclusões. Por exemplo: "Alguns pensam que Deus existe de verdade, outros acreditam que Deus é apenas uma ideia que serve para nos explicar a origem do mundo"; "Alguns pensam que não existe senão um Deus todo-poderoso; Outros acreditam que há inúmeros deuses, cada um com sua personalidade". No final, o autor pergunta diretamente ao leitor: "E você?".

Figura 14 – Capa e fragmentos do livro "A questão de Deus"

Fonte: BRENIFIER, Oscar. *A questão de Deus*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (p. 5-6; 27-28).

O referido livro escolhido pela professora Celeste partiu da necessidade de discutir sobre um assunto que, segundo ela, estava intrigando as crianças em outras rodas de leitura. Predominantemente cristã, a maioria do grupo acreditava em Deus e isso apareceria nas opiniões que formulavam ou em argumentos que justificavam certas posições. Assim, era comum ouvir das crianças argumentos do tipo: “Porque Deus quis”; “Porque Deus não gosta”; “Porque não vai para o céu”, entre outros.

Ter o cuidado de escolher livros com temas que interessam às crianças demonstra sensibilidade para perceber que leitores gostam de ler/ouvir e conversar sobre textos e temas que contemplem suas expectativas. No entanto, como já pontuamos anteriormente, essa escolha também precisa estar comprometida com a qualidade da obra em seus aspectos textuais e gráfico-editoriais (TEBEROSKY; COLOMER, 2003; RITER, 2009). Nesse sentido, apesar de o texto ser pouco imaginativo e/ou criativo, ele se comunica com o que as crianças pensam sobre Deus. O livro traz ainda ilustrações que fogem do clichê das imagens sobre a figura divina, o que é algo interessante.

Do nosso ponto de vista, a força do texto e seu potencial residem na capacidade de apresentar diferentes pontos de vista sobre o que seria Deus. As crianças podem encontrar semelhanças com suas ideias e podem conhecer outras diferentes, contribuindo dessa maneira para um diálogo significativo. Consideramos, portanto, que mais do que propor questões, a intenção é acolher e ouvir as questões das próprias crianças, como claramente propõe o autor: “E você?”, ou seja, o que você pensa a respeito de Deus?

Livro 11: Por que eu existo?

O texto nos apresenta Felipe, um garoto questionador e que a todo o momento faz perguntas difíceis para os adultos. Certo dia, aborda sua mãe com uma pergunta existencial: “Por que eu existo?” A mãe, muito ocupada, não tem uma resposta no momento e o menino, com ajuda do seu amigo imaginário e inseparável, o ursinho Zof, sai perguntando aos personagens que encontra: “Por que você existe, flor? Por que você existe, parede? Por que você existe, relógio?…” O mais interessante é que nessa jornada de perguntar o porquê da existência das coisas, Felipe compara as respostas dadas com as suas ideias sobre o assunto, ilustrando para o leitor a capacidade de refletir logicamente sobre o que é existir, sem a pretensão de fechar o conceito.

Figura 15 – Capa e trechos do livro “Por que eu existo”

Fonte: BRENIFIER, Oscar. *Por que eu existo?* 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2012, p. 2-3.

O texto é criativo, solicita o pensamento imaginativo das crianças, já que o garoto conversa com um relógio, um grão de areia e outros objetos inanimados encontrados por ele. Além disso, nessa conversa, há ainda outro interlocutor, o seu ursinho Zof, que o ajuda a refletir a partir de seus contra-argumentos.

Embora conversar sobre a questão da “existência”, um tema universal, seja algo complexo e desafiador para qualquer idade, especialmente para uma criança que existe há 4/5 ou 6 anos, levantar perguntas com esse foco na roda com os pequenos revela a preocupação da professora em ouvir o que eles pensam a respeito. Tal proposta dá ainda a oportunidade para que as crianças comecem a pensar sobre o tema, sem a necessidade de fechar uma explicação ou um conceito, uma definição sobre o tema “existir”.

Assim como no livro anterior sobre a “Questão de Deus”, a obra “Por que eu existo?” solicita que o mediador faça menos perguntas e se disponha a ouvir as respostas/comentários das crianças sobre as questões colocadas nas obras.

Como já afirmamos aqui, os 11 livros selecionados pelas três professoras-colaboradoras têm claramente potencial para instigar o pensamento criativo e crítico das crianças.

Tal como destacam os autores que fundamentam a nossa análise (BRANDÃO; ROSA, 2010a; SÁTIRO, 2012; BAJOUR, 2012; DUTHIE, 2017), os livros, além de qualidades textual e gráfico-editorial, apresentam temas interessantes, com textos que mais mobilizam perguntas do que respostas prontas, deslocando as crianças e suas professoras para novas possibilidades, criando horizontes que podem estender suas reflexões e despertar novas ideias, maneiras de ler as pessoas, o mundo e as coisas.

No próximo tópico, analisaremos a mediação das docentes ao conduzirem as rodas de leitura e conversa. Veremos ainda os livros que mobilizaram maior interesse das crianças para conversar.

5.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS RODAS DE LEITURA: O QUE DIZEM E FAZEM AS PROFESSORAS QUANDO CONVERSAM COM AS CRIANÇAS?

Como já foi mencionado na metodologia do estudo, as docentes colaboradoras (Luna, Celeste e Aurora) foram convidadas a conduzirem, no mínimo, seis sessões de rodas de leitura/conversa, com o intuito de instigar o pensamento crítico e criativo das crianças.

No geral foram mediadas vinte e três sessões de rodas de leitura[31], totalizando aproximadamente 9 horas e meia de videogravações. Os diálogos observados nessas rodas demonstram os esforços das professoras e das crianças para instaurar uma cultura do pensar com os livros e sobre os possíveis temas advindos deles. E, embora reconheçamos que boas obras têm um significativo passo para mobilizar conversas interessantes na perspectiva de uma educação para o pensar, compreendemos que representa um aspecto central da mediação docente a maneira como as docentes leem os livros, tecem perguntas e/ou comentários e escutam e democratizam os turnos de fala entre elas e as crianças.

Especificamente nesse bloco de análise, discutimos a mediação nas rodas de leitura/conversa, com ênfase nas características que marcaram mais intensamente as interações das professoras com as crianças, bem como destacamos certas interações que ocorreram de maneira mais esporádica, embora não menos relevante para as nossas reflexões no presente estudo.

Antes, porém, de apresentarmos essa análise, refletiremos brevemente sobre os estilos educativos das professoras-colaboradoras, já que em todo o percurso da pesquisa foi possível observarmos o quanto os estilos das docentes influenciam no currículo vivo, ao materializar ideias, concepções pedagógicas e singularidades. Tais elementos ilustram diferentes perfis das profissionais e, ao mesmo tempo, colaboram para o enriquecimento do debate sobre a

[31] Foram seis sessões de rodas de leitura mediadas pela professora Luna, dez sessões realizadas pela professora Celeste, enquanto a professora Aurora conduziu sete sessões. Cada professora respeitou o mínimo acordado para a realização das sessões, no entanto, ficaram livres para realizar as quantidades de sessões necessárias à colaboração da pesquisa.

formação do leitor.

5.2.1 Estilos das professoras-colaboradoras do estudo diante do propósito de educar para o pensar

Ao longo da produção dos dados, tivemos a oportunidade de conhecer as professoras em suas particularidades e descobrir, nas experiências proporcionadas pela pesquisa colaborativa, que cada docente trazia, em suas práticas de leitura e conversa, marcas cultivadas ao longo de suas jornadas acadêmicas, profissionais e pessoais.

Concordamos, portanto, com Tardif (2010, p. 11), ao enfatizar que os saberes docentes estão relacionados com "a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola".

Desde o estudo exploratório, ao discutir tópicos específicos da formação leitora na perspectiva de uma educação para o pensar, bem como a partir das conversas informais na escola ou de forma virtual, fomos nos convencendo de que, assim como as crianças têm suas singularidades, aprendem e se relacionam com os saberes de diferentes maneiras, cada professora também tem suas "peculiaridades", mesmo quando compartilham de objetivos e semelhantes concepções de criança.

Essas "diferenças" contribuem para o que Paniágua e Palácios (2007) têm chamado de *estilos educativos,* ou seja:

> o conjunto de características que marcam seu selo pessoal na sala de aula, sua forma de agir e de relacionar. É constituído por um amplo leque de qualidades ligadas às características pessoais do adulto (idade, gênero, habilidades, interesses), assim como sua história e ao seu perfil profissional (suas ideias sobre a educação, sua formação, sua experiência, suas habilidades educativas). O estilo do educador abrange aspectos tão diversos como a criatividade, o ardor nas relações com as crianças, os objetivos que considera essenciais, a paciência e o senso de humor. (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2007, p. 131).

Vale salientar que essas características que constituem os perfis docentes não são estáticas e, portanto, não são indicadores para rotular e/ou limitar a visão das professoras. Pelo contrário, esses estilos educativos podem ser ampliados e constantemente transformados, ressignificados, tendo em vista as diferentes dimensões dos saberes docentes.

Durante o contato com as professoras, percebemos que, apesar de estilos diferentes, as

professoras-colaboradoras tinham em comum três características que, a nosso ver, revelavam aspectos positivos para o estilo de uma boa mediadora de leitura:

a) *Disponibilidade afetiva e física*. As professoras eram afetivas, dedicadas e extremamente atenciosas com as crianças, não apenas nas rodas de leitura, mas também nas demais atividades da rotina. No caso das rodas, era perceptível o olhar personalizado em relação aos pequenos, o cuidado com a organização do espaço e com a escolha do melhor momento para a realização da leitura/conversa. Era comum nas sessões de leitura as crianças se aproximarem das docentes, abraçá-las, enroscar suas mãos no cabelo das professoras, tocarem seu rosto, deslocando-o para o seu olhar, enquanto falavam. De fato, havia um clima realmente de muita reciprocidade, respeito, comunhão e intimidade construído com generosas doses de afeto entre as docentes e os pequenos;

b) *Sensibilidade e empatia.* As professoras se esforçavam para pensar como as crianças pensavam e sentir como elas sentiam, demonstrando total respeito às ideias, histórias de vida e algumas posturas das crianças, no momento da conversa na roda. Em várias situações em que comentavam sobre seu trabalho, era muito comum a preocupação com a repercussão do que diziam e/ou pediam para as crianças, com questionamentos do tipo: "Será que eles entenderam o que eu quis dizer?" ou "Acho que a conversa não foi legal, poderia ter feito 'tal' comentário e/ou pergunta";

c) *Liderança e autoridade.* As professoras, diante do grupo, tinham capacidade para coordenar/liderar e atrair a atenção das crianças que demonstravam confiança, empatia, engajamento e respeito por elas. Ao mesmo tempo, era nítido o desejo das professoras Luna, Celeste e Aurora em garantir a fala das crianças, tanto na relação com elas individualmente quanto no coletivo, em que, claramente, buscavam construir uma mediação não diretiva.

Além de características comuns entre os estilos educativos das professoras, pudemos identificar também um interesse comum quanto à apropriação e/ou aprimoramento de habilidades relacionadas à comunicação, ou seja, os jeitos de dizer, de conversar com as crianças.

A professora Aurora demonstrava maior experiência e conforto com um estilo comunicativo menos diretivo, e era visível o esforço por parte das professoras Luna e Celeste em relação a esse aspecto. Assim, ao longo do percurso, foi possível, por exemplo, identificar

mudanças no tom, na velocidade da voz e na gesticulação facial dessas professoras. A esse respeito, concordamos mais uma vez com Paniágua e Palácios (2007) ao ressaltarem que:

> Ceder o protagonismo comunicativo às crianças requer uma grande capacidade de escuta no adulto, capacidade que se revela de forma espontânea em alguns profissionais, enquanto em outros exige um esforço de exercitação. A escuta supõe que, durante toda a jornada, se dê tempo para que as crianças se expressem e que se tolerem os pequenos silêncios, sem que a linguagem adulta invada tudo. Um bom indicador de que o protagonismo reside nas crianças é que são elas que, na maioria das vezes, iniciam a comunicação, que chamam, que perguntam ou que lançam ou fazem comentários. (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2007, p. 142).

Além da necessidade de investimento no protagonismo comunicativo das crianças nas rodas, as docentes passaram a ter um olhar mais atento às valorações que faziam em relação aos pequenos. Esse movimento tornou-se mais evidente, após assistirem aos vídeos de suas próprias mediações e identificarem o quanto essas valorações (positivas e/ou negativas) eram sempre atribuídas a certo grupo de crianças.

Também foi interessante notar que as docentes foram surpreendidas com a participação significativa de muitas crianças nas rodas de leitura que, comumente, pouco se expressavam e/ou não tinham sido percebidas por elas como protagonistas de um pensamento crítico e criativo em outras atividades do cotidiano. Assim, não raro, ao final das sessões, quando a pesquisadora perguntava/comentava "Hoje você viu como aquela criança falou tantas coisas interessantes?", a professora respondia surpresa: "Qual? Aquela criança x? Tem certeza? Realmente eu não havia percebido. É uma criança tão difícil e com uma história familiar tão complexa."

Compreendemos que é comum, em qualquer tipo de relação, estabelecer mais afinidades com alguns indivíduos do que outros. No espaço educativo, não é diferente, já que há sempre um grupo de crianças que fala mais e que, por sua vez, tem suas potencialidades mais valorizadas publicamente, recebendo a marca de "crianças mais espertas", seja de forma totalmente aberta ou de forma mais velada. Como sabemos, as valorações que influenciam a autoestima das crianças numa conversa são sutis e, geralmente, não verbais (os olhares de reprovação ou encorajadores, os olhares que afagam e os que são superficiais).

Nesse sentido, as rodas de leitura, ao revelar as crianças pouco observadas ou valoradas (se é que podemos dizer assim), ampliaram os horizontes das professoras, especialmente, na maneira como passaram a olhar para todas as crianças.

A seguir, apresentamos o perfil que conseguimos delinear para cada uma das três professoras que colaboraram com o nosso estudo, explicitando ainda o que elas pensam sobre

sua participação na pesquisa e o trabalho desenvolvido.

Professora Luna do Grupo V

A professora Luna tinha um perfil mais formal e um discurso de formação do leitor coerente com as suas experiências acadêmicas. Leitora experiente e amante declarada das obras de Clarice Lispector, apresentava explicitamente um olhar crítico às excessivas atividades "pedagógicas" nas mediações de leitura, propostas nos cursos de formação continuada da rede municipal de Recife. Inclusive, era muito comum ouvir da própria professora depoimentos como: "Eu acho que essas posturas que a criança vai tendo diante da leitura é uma coisa que se desenvolve sem a intenção didática de fazer... A própria experiência do ler, ela já tem isso..." (Entrevista inicial com a professora Luna, setembro/2017).

Como podemos observar, a concepção da professora sobre o que é "pedagógico" parece estar associada ao "mau didatismo" e, portanto, sua defesa era de que a formação leitora deveria estar comprometida com a liberdade das crianças para ler, pensar, folhear os livros, ouvir as leituras feitas pelos adultos, prolongar a experiência com as obras através dos empréstimos aos familiares, entre outras possibilidades. Vejamos outra observação feita pela docente, ao defender a liberdade para mediar as rodas:

> Quando eu pego um livro que vou ler para eles, eu tenho os seguintes objetivos em mente: eu quero que eles participem do ato de leitura e se envolvam, e por pior que o livro seja, no momento de fantasia, que ele mergulhe na história, que essa leitura abra os olhos para muitas coisas, interagir, despertar! […] Pode ser que alguém veja a minha imagem, mas você não vai mostrar, né? [risos, referindo-se à videogravação]. Mas, caso alguém veja, pode dizer: "Essa professora tá perdendo o controle do grupo!" Eu não quero ter controle sobre ninguém, porque no momento que você controla, você frustra e a pessoa vai e se revolta, até porque estou no grupo com crianças de cinco anos de idade, é diferente se eu estivesse numa turma de graduação, a gente batendo papo, discutindo um tema teórico de literatura. O objetivo da leitura é esse, mas eu não estou dando aula de livros, eu não vou esperar um contexto. Esses contextos da ficção/novela, que tudo é bonito, perfeito, acontece que eu não vou encontrar isso. Eu deixo eles ficarem à vontade! Ah, podem dizer que eu deixo a coisa solta. Literatura é soltura mesmo, ela solta ao invés de fechar. (Conversa no intervalo das sessões com a professora Luna, novembro/2017).

A professora realizou todas as rodas em sua sala. Apenas em um único momento, ela optou em fazer a roda na biblioteca. No quadro abaixo, apresentamos a lista de livros lidos pela professora Luna, bem como a distribuição do tempo dedicado à leitura e conversa.

Quadro 6 – Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela profa. Luna

LIVROS		**TEMPO UTILIZADO**		
		Leitura	**Reconto da história**	**Conversa sobre o texto/temas**
1. O guarda-chuva do vovô		3 min 35 s	-	26 min 21 s
2. Como gente grande		4 min 45 s	11 min 59 s	7 min
3. Berimbau e outros	Poema: Menino doente	26 s	-	-
	Poema: A estrela	1 min 22 s	-	-
	Poema: Pardalzinho	21 s	-	-
	Céu	13 s	-	-
	Poema: Irene	23 s	14 s	35 min
4. Princesa Arabela, mimada que só ela!		8 min 15 s	7 min 26 s	19 min 30 s
5. Passarinhando		14 min 27 s	-	9 min 18 s
6. Meu primeiro amor **(Releitura)**		8 min	-	13 min 20 s

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos notar no Quadro 6 acima, a professora Luna dedicava pouco tempo à leitura do livro em si, em comparação às atividades de recontagem e conversa. Essa postura provavelmente está relacionada à concepção de que, durante a leitura, as crianças deveriam apenas ouvir/contemplar o que estava sendo lido, reservando as dúvidas, perguntas e/ou comentários para o final da roda. Mais adiante, no tópico 5.2.2, retomaremos essa concepção de leitura/compreensão da professora.

No que diz respeito à releitura dos livros preferidos das crianças e que, possivelmente, poderiam render boas conversas com elas, a professora evitava esse tipo de proposta. Segundo Luna, não fazia sentido reler obras para o grupo naquele momento, tendo em vista a chegada de novos livros ao acervo da escola e que eram desconhecidos das crianças. Na sua avaliação, as crianças estariam mais ansiosas para explorar os novos livros do que para ouvir histórias já conhecidas.

Como poderia ser esperado, a professora Luna não tinha experiência com os procedimentos adotados na pesquisa. Ou seja, nunca havia tido a oportunidade de olhar o registro de suas práticas e refletir com seus pares sobre as estratégias adotadas. Assim, em várias oportunidades, demonstrou satisfação com a experiência de refletir sobre a ação e ter

feedback de natureza colaborativa, mesmo com tempo de reflexão reduzido em virtude do seu trabalho, em dois turnos em instituições diferentes.

Ao destacar a importância do presente estudo para a sua prática, a professora, repetidas vezes, chamava-nos a atenção sobre as influências do contexto familiar das crianças, a importância da conversa na escola, bem como os desafios implicados numa tarefa como essa. Para a professora Luna:

> Essas crianças, não estou querendo generalizar, mas a maioria não existe conversa em casa, né?! A criança mal opina, a mãe na maioria das vezes impõe as regras, é condenando o que tá fazendo, castigando porque fez uma coisa errada. Mas não é aquela coisa, vamos assistir ao filme e vamos conversar, né?! Vamos passear no parque e perguntar você tá gostando, tá vendo aquelas crianças brincando? Não existe! Essas crianças são órfãs de diálogos, então, pelo menos a escola oferece esse momento. Pode ter nos dois espaços, mas como desconfio que em casa não acontece, aí a escola pode contribuir, né? [...] É uma tarefa importante, mas não é fácil conversar com as crianças, primeiro que as crianças vêm de um contexto muito silencioso, então ela não tem muito repertório, não são estimuladas a isso, elas ficam até travadas. Porque se fosse uma coisa do cotidiano de casa, era só uma continuação na escola, mas não existe isso, é uma convivência. A conversa sobre a vida é só na escola, né? É o que eu percebo... Começar isso pra quem não tem um hábito, porque é um hábito, não é? É difícil, mas se ele percebe que sempre tem alguém pra escutar o que ele tem para dizer, que ele escuta da colega, escuta da professora, eles vão entrando nessa onda e isso vai ficando natural. É difícil porque tem essa dificuldade familiar e muitos acham até que é uma coisa de autoestima, que o que vai dizer não vai ser aprovado porque em casa, na maioria das vezes, tudo é não, então, a literatura é bom por isso, acho que é o espaço mais democrático. Lá você encontra todo tipo de gente nas histórias, todo tipo de texto e conflito. (Entrevista final com a professora Luna, dezembro/2017).

Professora Celeste do Grupo V

A professora Celeste não tinha grande experiência profissional e era a primeira vez em que estava colaborando com uma pesquisa sobre rodas de leitura. Além disso, nunca havia participado de um estudo em que sua prática era filmada, sendo possível assistir à sua própria mediação das rodas de leitura com as crianças. No entanto, com seu espírito curioso, inquieto e totalmente disponível para ler, discutir, rever e refazer, mostrou-se muito interessada em investir em metodologias para pensar nas rodas de leitura/conversa com as crianças, revelando um perfil característico de quem está numa fase de alquimia pedagógica e, ao mesmo tempo, num processo lúcido, reflexivo e de construção de um estilo educativo com a sua marca.

Um dos aspectos mais interessantes de observarmos no perfil da professora Celeste é o fato de que, mesmo inexperiente com esse trabalho de mediação de leitura e conversas, reunia

características fundamentais para uma professora que deseja refletir sobre a prática numa perspectiva colaborativa. Em outras palavras, era uma docente totalmente aberta ao novo e com energia e motivação para enfrentar os desafios de maneira crítica, sem perder o frescor, a esperança e o idealismo, tão característicos de quem está iniciando sua vida profissional.

Ao comentar, por exemplo, sobre a proposta de uma educação para o pensar, a professora, assim como as demais docentes, ressalta a relevância dessa perspectiva para a formação do leitor. Dessa forma, segundo afirma:

> A educação para o pensar seria uma educação que a gente pensa nessa construção do ser, do ser social que interfere não apenas no amanhã, mas desde hoje, nas relações sociais, na construção do outro. Porque quando uma criança começa a refletir desde cedo, ela intervém na família dela, ela coloca as opiniões dela, ela consegue expressar, refletir sobre atitudes tomadas por outros. Educação para o pensar é isso, é refletir as nossas ações e as dos outros. E a literatura favorece muito essa questão do pensar. (Entrevista inicial com a professora Celeste, maio/2018).

Vale salientar que a professora, no período em que teve suas práticas observadas, estava trabalhando apenas em um único horário. Nesse caso, foram observadas dez sessões de leitura/conversa, que seguiram um fluxo mais tranquilo e com maior tempo de reflexão entre as sessões de leitura.

Sobre a metodologia do estudo, é interessante observar o quanto a professora se identificou com essa perspectiva colaborativa de fazer pesquisa:

> Eu nunca tinha me visto, eu adorei me ver porque essa reflexão que a gente faz e com ajuda dela [se referindo à pesquisadora] começou a chamar atenção principalmente porque eu fazia muita crítica pesada a mim mesma. Eu aprendi que nem tudo é negativo, é preciso olhar o que estamos construindo. Eu acho ótimo essas filmagens porque tudo que eu via de negativo eu sabia que podia melhorar no próximo, eu fui tentando e aí eu acho que teve um crescimento muito grande dessa participação das crianças, essa fala, a construção da fala, da organização do pensamento, o que é que eu vou falar naquela hora porque, inicialmente, eu não fazia assim. (Encontro final com as professoras-colaboradoras, maio/2019).

Esse exercício reflexivo influenciou também na organização espacial das rodas de leitura. Ao longo das dez sessões de leitura, Celeste experimentou diferentes lugares da escola, desde o pátio e espaço de jogos até a sala do grupo V. E foi nesse último espaço, reunidas em pequeno círculo, onde as crianças se sentiram mais confortáveis para ouvir as leituras e conversarem sobre os livros.

No Quadro 7 abaixo, apresentamos a lista de livros lidos pela professora, bem como a

distribuição de tempo dedicado à leitura, à conversa e à recontagem da história ouvida (quando foi o caso).

Quadro 7 – Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela professora Celeste

LIVROS		**TEMPO UTILIZADO**		
		Leitura	**Reconto da história**	**Conversa sobre o texto/temas**
1. Leo e Albertina		10 min 40 s	9 min	-
2. Leo e Albertina **(Releitura)**		13 min	-	9 min
3. Chapeuzinho Amarelo		11 min 23 s	-	12 min 33 s
4. O guarda-chuva do vovô **(Releitura)**		11 min 35 s	-	10 min 59 s
5. Princesa Arabela, mimada que só ela! **(Releitura)**		7 min 20 s	-	15 min
6. Por que eu existo?		10 min 11 s	-	8 min 50 s
7. A questão de Deus		7 min 48 s		22 min 26 s
8. Livro mundo cruel	Cena: Criança matando formigas (Te peguei!)	-	-	15 min
9. Livro mundo cruel	Cena: Animais caçando (Nhac!)	-	-	13 min 34 s
	Cena: Família tomando sopa (Sopa de Gato? Eca!)	-	-	16 min 37 s
10. Livro Mundo cruel	Cena: Criança chorando no banho (“Quanto mais rápido você parar de chutar, mais rápido isso vai acabar!”)	-	-	13 min 54 s
	Cena: Crianças castigando o adulto (“Agora fique aí e pense bem no que acabou de fazer!”)	-	-	12 min 34 s

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 7 acima, o tempo dedicado à leitura do livro é mais próximo do tempo dedicado à conversa conduzida no final da leitura, um padrão que difere daquele constatado na prática da professora Luna. No caso de Celeste, esse maior equilíbrio parece indicar que a docente investiu num maior tempo de leitura, possivelmente, para garantir a construção de sentidos sobre os textos, algo que, sob nosso ponto de vista, pode gerar um impacto positivo na qualidade da conversa sobre o texto e temas advindos dele. No item 5.2.2 retomamos essa questão, tecendo algumas reflexões sobre a concepção de leitura e compreensão da professora.

No que diz respeito à prática de recontar as histórias ouvidas [32], observamos que a professora, a partir da segunda sessão, evitou essa atividade e deslocou o tempo que seria dedicado ao reconto para a proposta de conversa ao final da roda. Outro dado interessante observado no quadro é a quantidade de releituras realizadas pela professora (sessões 2, 4 e 5). Mais adiante, retomaremos essas discussões, especialmente, para avaliarmos as implicações de conversar sobre um livro já conhecido.

Professora Aurora do Grupo IV

A professora Aurora tinha vasta experiência profissional, justificada não apenas pelo tempo de ensino dedicado às crianças da Educação Infantil, mas, também, pelo tempo de prática reflexiva. Ou seja, era experiente em "refletir na ação e sobre as suas ações". Assim, além de já ter participado de outras pesquisas colaborativas, cultivava o hábito de filmar suas mediações e assisti-las para fins de análise e planejamento cotidiano de suas atividades.

Essa experiência com o exercício reflexivo da prática parece ter sido incorporada ao estilo educativo da docente. Ao longo do estudo, Aurora demonstrou capacidades para ler a sua prática de forma crítica, ler as crianças e ainda vislumbrar estratégias para explorar um material pouco convencional, no caso o livro cartonado Mundo Cruel, engajando as crianças na proposta de ler/pensar com as imagens e para além delas.

A esse respeito, é interessante ressaltar que, antes mesmo de ser convidada para participar como colaboradora da pesquisa, a professora Aurora, ao concluir o nosso curso de extensão e inspirada no documentário francês "Apenas o começo[33]", iniciou, por iniciativa própria, rodas de conversa sobre textos não verbais (imagens) numa perspectiva filosófica[34]com seu grupo de crianças.

Quando questionada sobre o que pensava a respeito de uma educação para o pensar na formação leitora das crianças, a docente respondeu:

---

[32] Vale destacar que as professoras Luna e Celeste não tinham o hábito de conversar com as crianças nas rodas de leitura. Havia, porém, uma prática quase naturalizada de que, após a leitura, o livro era entregue a uma das crianças que recontava a história para o grupo, com o auxílio da professora.

[33] O documentário (POZZI, Jean-Pierre Barougier. *Apenas o começo*. Documentário (01h42min), Paris, 2010) foi compartilhado no início do ano de 2018, no Curso Itinerante de Extensão ministrado pelas pesquisadoras.

[34] Esse trabalho da professora Aurora iniciou em 2018 com o Grupo IV e culminou em 2019 na festa de conclusão do Grupo V com a publicação de um livro construído com as crianças, intitulado: "Pequeno dicionário de palavras abstratas: filosofando na Educação Infantil" com verbetes de palavras como pobreza, amor e Deus, entre outras (ver Anexo C).

> Educar para o pensar... Acho que não tem como dissociar. Como é que a gente educa sem pensar? [dá uma pausa]. Quando eu educo para pensar, não estou me referindo apenas ao "Mundo cruel" [referindo-se ao livro que utilizou nas rodas]... não é só para entender o livro Mundo Cruel, o conceito de crueldade, nesse caso específico da pesquisa, mas outras situações, né? (Entrevista final com a professora Aurora, dezembro/2018).

Se educar não está dissociado do "pensar", como bem pontuou a professora, também nos questionamos: seria possível uma pesquisa não reflexiva? Até que ponto a metodologia ajuda as professoras nesse processo reflexivo/formativo para mediar as leituras e conversas com os pequenos. Segundo Aurora:

> Assistir aos vídeos nos ajuda porque às vezes a gente fica assim: Eita! Eu poderia fazer assim ou assado. Não dei conta das crianças que estavam ali quietinhas, não garanti o direito de fala para todo mundo, né? E esse retorno que você trazia [referindo-se aos materiais e vídeos socializados], e até mesmo a conversa que a gente tinha quando encerrava as filmagens, já nos dava um tom do tipo: Foi bom aquilo?! Essa imagem funcionou ou não, essa foi mais polêmica? Eles gostaram de discutir sobre essa imagem? Acho que essa avaliação precisa ser feita, e para mim foi ótimo! Algumas mães estão curiosas para saber o que tanto essas crianças conversam [risos]. (Entrevista Final com a professora Aurora, dezembro/2018).

Apesar do interesse da professora em colaborar com a pesquisa, especialmente, por se tratar de um tema de seu interesse de estudo, a docente dispunha de um tempo reduzido para refletir e participar mais intensamente da pesquisa. Apesar do seu nítido esforço para realizar leituras e assistir aos seus próprios vídeos e das demais colegas, Aurora trabalhava os três turnos em duas instituições diferentes, e isso, evidentemente, trazia um enorme desafio de conciliar as diversas atividades sob sua responsabilidade.

No entanto, mesmo diante desse contexto, todas as sessões de leitura conduzidas por ela foram devidamente planejadas, sendo acordado um intervalo de tempo maior entre as sessões de leitura/conversa com as crianças para que pudesse refletir, assistir aos vídeos com maior tranquilidade e redimensionar sua prática para as próximas sessões. Abaixo apresentamos a organização das sessões de leitura e conversa sobre o livro Mundo Cruel.

Quadro 8 – Distribuição do tempo de leitura e conversa nas rodas conduzidas pela professora Aurora

LIVRO MUNDO CRUEL		**TEMPO UTILIZADO**
SESSÕES DE LEITURA/CONVERSA		**Leitura da imagem, manuseio do livro e conversa sobre o texto/tema**
1ª	Figura 1: Menina matando formigas	14 min
	Figura 2: Menina mordendo o próprio braço	13 min
2ª	Figura 3: Crianças sendo cruéis como bebê	12 min 30 s
	Figura 4: Pessoas rindo de um idoso na feira	13 min 37 s
3ª	Figura 5: crianças e animais presos no zoológico	13 min 45 s
	Figura 6: Animais caçando	9 min 22 s
4ª	Figura7: Caçador e Branca de Neve	14 min 46 s
	Figura 8: Cachorro num espaço aparentemente pequeno	11 min 32 s
5ª	Figura 9: Sopa de Gato	19 min 29 s
	Figura 10: Adulto de castigo	17 min
6ª	Figura 11: Criança chorando no banho	21 min 46 s
	Figura 12: Crianças jogando futebol	12 min 49 s
7ª	Figura 13: Crianças machucando uma menina	11 min 22 s
	Figura 14: Experiência científica com humanos	12 min

Fonte: Elaboração própria.

Como pudemos observar, as 14 imagens do livro Mundo Cruel foram distribuídas em sete sessões. Nesse caso, duas imagens eram exploradas em cada sessão de leitura/conversa, oportunizando às crianças a discussão de duas cenas distintas de crueldade numa mesma roda.

O Quadro 8 mostra ainda que, em cada sessão, o tempo de conversa sobre as imagens do livro era superior a 20 minutos. Isso, certamente, sinaliza que as crianças e a professora demonstraram interesse pelo tema da crueldade, por dias seguidos.

Durante as rodas, a professora organizava crianças em círculo no chão, reforçava os combinados e, no centro, colocava uma vela acesa (que seria apagada no encerramento da conversa)[35]. Vale salientar que as crianças adoravam a ideia da vela e era comum ouvirmos dizerem: “a vela ilumina nosso pensamento!” Também é importante registrar que o grupo

[35] Esse procedimento foi inspirado pelo documentário francês referido anteriormente.

claramente já tinha uma cultura de se sentar para conversar que transcendia o momento dessas rodas.

Ao debatermos no encontro final com as demais professoras colaboradoras a respeito das habilidades e procedimentos necessários para uma boa mediação nas sessões de leitura, a professora Aurora fez o seguinte depoimento:

> Na minha juventude eu fiz curso de teatro no Sesc e tem uma coisa que um dos professores sempre dizia, foram dois anos de curso, ele dizia assim que em teatro e palco é você estar presente, você estar de corpo e alma ali presente porque se o outro esquecer a fala, eu preciso estar tão atento que eu vou dar a deixa para que ele lembre ou pra que a gente dê outro rumo, não perca o contexto e que a plateia não perceba que aquilo foi esquecido. Eu sempre faço essa comparação para o nosso trabalho em sala de aula, mesmo que não seja, necessariamente, na hora da roda, mas, o tempo inteiro. Você tem que "estar" o tempo inteiro e, é óbvio como seres humanos, às vezes a gente não tá presente porque tá cansado. Não tô dizendo que a gente num faz isso o tempo inteiro, no sentido de você não falhar, se é esse o nome, falha... Mas acho que na mediação isso acontece ainda mais. Quando você traz um tema gerador para uma discussão ou um texto, imagens, se você não tiver mergulhada ali, as oportunidades vão passar e você não percebe. Inclusive, havia dias que eu não estava bem por "n" fatores pessoais e a roda naquele dia aconteceu porque estava acontecendo, mas que podia ter tido uma melhor mediação, ou melhor aproveitada até por mim, pelo menos usufruir dessa filosofia. (Encontro final com as professoras, maio/2019).

Esse relato da professora é interessante, especialmente porque nos prepara para os próximos tópicos. Ou seja, mesmo diante de bons livros, de um planejamento e com todas as crianças motivadas para participarem, faz-se necessário estarmos conscientes de que mediar uma roda de leitura/conversa implica "estarmos presentes" e, inclusive, termos sensibilidade para reconhecer que nem tudo depende de técnicas e habilidades.

Assim, compreendemos que há um jogo de improvisação (consciente) que nos induz à necessidade de um mergulho no desconhecido, tal como sugerem Santi (2017) e Santi e Zorzi (2020). Ou seja, há elementos facilitadores que nos aproximam de um pensamento criativo e crítico, mas que não determinam que essas práticas aconteçam com total certeza, pois há sempre um espaço para o imponderável.

A seguir, continuamos as análises e discussões dos resultados produzidos, dessa vez, com ênfase nas interações que chamamos aqui de "regulares" e "irregulares", observadas na mediação das professoras.

5.2.2 As “interações regulares” das professoras ao conduzirem as rodas de leitura

Ao longo das sessões, as professoras-colaboradoras adotaram, em diferentes momentos, distintas maneiras de interagir com as crianças, seja quando conversavam com elas e/ou na hora da leitura. No entanto, certas interações apareceram em basicamente todas as sessões mediadas pelas professoras, indicando um determinado padrão de mediação, mesmo diante de estilos e experiências tão diversificadas nos três grupos de crianças.

Para uma melhor análise e discussão dos dados produzidos, agrupamos essas interações, denominadas de regulares, em sete eixos temáticos apresentados no Quadro 9 e que sintetizam as características mais marcantes observadas nas práticas das três professoras.

Quadro 9 – Eixos temáticos das “interações regulares” observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras

1. A leitura para construir sentidos;
2. A construção de combinados;
3. A capacidade para seguir as ideias e argumentos das crianças;
4. A distribuição dos tempos de escuta, reflexão e fala na roda;
5. A conversa para o adulto explicar uma ideia e/ou assunto;
6. A pergunta fechada para que as crianças escolham uma das alternativas como resposta;
7. A democratização da fala das crianças.

Fonte: Elaboração própria.

A seguir discutimos mais detidamente, cada uma dessas categorias temáticas, com exemplos que ilustram nossas reflexões diante dos dados produzidos pelas professoras e crianças.

1. A leitura para construir sentidos

A ideia de que o texto verbal ou não verbal deveria ser compreendido de maneira literal para depois conversar era uma característica predominante nas interações entre as professoras e crianças nas rodas.

Essa postura adotada pelas docentes nos revelou dois aspectos de suas concepções de

compreensão. O primeiro seria a ideia de que a "conversa para pensar" pressupõe entender o texto que se ouve e/ou lê e que será o motor da discussão com as crianças.

O segundo aspecto, exclusivamente, no caso da professora Luna, parece estar relacionado à ideia de que a garantia dessa construção de sentidos sobre o texto lido/ouvido deveria requerer, num primeiro momento, uma escuta silenciosa e contemplativa, reservando o momento de pós-leitura para esclarecer dúvidas, tecer comentários, fazer perguntas e/ ou retomar trechos dos livros ou ainda produzir recontos.

Vejamos alguns exemplos que ilustram os esforços das professoras para construírem sentido com as crianças sobre os textos verbais e não verbais. Os exemplos estão agrupados em três tipos de interação frequente:

a) A leitura rápida e sem interrupção: ler/ouvir e observar para depois conversar

Como mencionamos acima, a ideia de que o texto lido deveria ser "respeitado", para depois conversar era uma característica marcante da mediação da professora Luna. Essa opção de leitura tinha como argumento central a noção de que, após algumas interrupções, o texto poderia perder, segundo ela, a sua natureza literária, ganhando um tom didático e prejudicial à construção de sentidos da obra e da atividade de leitura em geral.

Assim, a conversa era reservada para dois momentos: (i) antes da leitura, quando a professora costumava explorar a capa do livro e os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema; e (ii) depois da leitura, quando ela geralmente conversava sobre o texto/temas dos livros ou quando as crianças recontavam a história.

Ouvir o texto em silêncio e demonstrar capacidade para recontá-lo, após a leitura, seria então, na concepção da professora, um momento propedêutico para que as crianças conversassem de maneira crítica e reflexiva. Vejamos um exemplo de leitura feita por Luna:

Fragmento 3 – Leitura do livro "O guarda-chuva do vovô"

Profª Luna [lendo]: Às vezes eu ia até lá fazer uma visita e matar a saudade [vira a página]
Profª Luna [lendo]: A vovó fazia bolo de chocolate para o lanche, então chamávamos o vovô/
Cr [Lara]: Tia! [levantando a mão sinalizando que gostaria de falar]
*A professora olha para a criança e faz sinal de silêncio para ouvir atentamente a leitura do texto. E continua:
Profª Luna [lendo]: Mas ele nunca vinha [vira a página]
Profª Luna [lendo]: O vovô não gostava de bolo de chocolate/
Helena levanta a mão e sinaliza que deseja falar.
* A professora prossegue, sinaliza para aguardar o término da leitura:
Profª Luna [lendo]: … E nunca abria a janela do quarto [vira a página]

Profª Luna [lendo]: O vovô não gostava quando eu corria no jardim ou fazia barulho debaixo da janela dele. E também não gostava quando eu brincava com seu guarda-chuva [vira a página]
[...]
Profª Luna [ao concluir a leitura): Quem se emocionou com essa história?
[As crianças pedem o livro para recontar]

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Como podemos observar, enquanto as crianças tentavam se expressar e se colocar diante do texto, a docente evitava a conversa durante a leitura. No entanto, o livro ("O guarda-chuva do vovô") possui várias situações que demandam a realização de inferências, em diferentes partes do texto, conforme já explicitamos no tópico 5.1 sobre os livros que ajudam a pensar. Assim, acreditamos que a leitura com algumas pequenas paradas estratégicas para conversar não significa legitimar e/ou propor um protocolo automático de perguntas e respostas que, necessariamente, descaracterizariam o texto literário (BRANDÃO; ROSA, 2005, 2010a; 2010b).

Ao contrário, ao realizar questões pontuais e, no nosso entender, necessárias (no caso do livro "O guarda-chuva do vovô"), garantiríamos às crianças a oportunidade de acompanhar a leitura de maneira mais ativa/reflexiva, estimulando, ao mesmo tempo, um comportamento leitor importante, que é a busca pela compreensão do que está nas entrelinhas.

A noção de que a conversa durante a leitura prejudica o processo de compreensão das crianças não parece ser um caso isolado, concebido unicamente pela professora Luna. Alguns estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009, 2012; SILVA, 2014) têm revelado que a opção de conversar apenas no final da leitura é uma prática recorrente. Entretanto, tal como afirmamos, a conversa durante a leitura pode representar uma oportunidade para aprender e, consequentemente, assumir um comportamento leitor engajado, crítico e reflexivo. Ao construir sentido durante a leitura do texto, as crianças podem entendê-lo melhor, aprofundando suas ideias, estendendo suas reflexões e, dessa forma, permitindo uma participação mais significativa nas discussõe**s** após a leitura na roda.

Como pudemos observar no Quadro 6 (ver tópico 5.2.1), o tempo destinado às leituras, no caso de Luna, era em torno de três a cinco minutos, com exceção da leitura da obra "Passarinhando", que, por ser um livro de imagens, demandava um tempo maior, já que conversar durante a leitura é inevitável em se tratando de narrativas visuais.

b) Releitura para entender melhor o texto e potencializar a conversa

A professora Celeste não apresentava resistência quanto à conversa durante a leitura, inclusive, em algumas sessões, parava, ouvia e prestava atenção às reações faciais dos pequenos. Ela também relia trechos e/ou tecia breves comentários, criando um ambiente de leitura que deixava as crianças livres para também comentarem quando sentissem necessidade. Vejamos um trecho inicial de uma roda de leitura conduzida pela docente:

Fragmento 4 – Leitura do Livro "Léo e Albertina"

Profª Celeste: Hoje a gente vai fazer a releitura. Está todo mundo confortável, está todo mundo bem?
Cr [alguns]: Sim
Profª Celeste: Tudo tranquilo! A gente vai fazer a releitura. Eu expliquei o que é releitura. O que é a releitura? É quando a gente lê...
Cr [Vinicius]: Outra coisa
Profª Celeste: Outra vez. A gente já leu uma vez e quando a gente vai ler de novo isso se chama/
Cr [Marjorie]: Releitura
Profª Celeste: Então, a gente já leu 'Leo e Albertina', só que tinha algumas crianças que não estavam aqui, tinha pouquinhas crianças, hoje a gente vai ler de novo pra entender melhor [...]
Profª Celeste [lendo]: Todas as manhãs a gamela de Léo estava cheia de ração de primeira qualidade e ele sempre encontrava uma poça de lama onde brincava com seus amigos. Enfim, Léo levava uma boa vida de porco, isto é, antes de se apaixonar apor uma linda galinha. Albertina havia roubado o coração de Leo/
Profª Celeste: Leo decidiu pedir conselhos aos amigos? [Faz uma expressão de espanto] Quais seriam esses amigos? [passa a página e mostra o galo]
Profª Celeste [lendo com entonação]: Cocoricó
Cr [Marjorie]: O galo parece o galo da madrugada
Risos das crianças e da professora
Profª Celeste [lendo]: A melhor maneira de seduzir uma galinha, proclamou, é cantar!
Profª Celeste: Quem disse isso?
Cr [Vinícius]: O galo cocoricó
[outras crianças também apontam para o galo]
P[lendo]: Como pretende conquistar Albertina se você é tão emporcalhado, perguntou o Peru
[risos das crianças]
Cr [Daniel]: Ela parece o galo da madrugada. Parece um elefante com o coiso daqui [imitando a tromba]
[A professora para a leitura, olha para Lucas com ar de riso]
P[lendo]: Comece a melhorar a sua a aparência e aí ela irá notá-lo!
Cr [Daniel]: Anotar? (demonstrando estranhamento)
Profª Celeste: Notá-lo, é notá-lo (fazendo gestos com o olhar). Notá-lo é o quê? Perce/
Cr [todos]: ber!

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; agosto/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Como pudemos observar, as crianças demonstram interesse na releitura do livro e aproveitam o momento para compreenderem melhor o texto e, sobretudo, se divertirem com a leitura. Esse comportamento é observado em outras releituras, também mediadas pela professora Celeste.

Por outro lado, é interessante destacar que a obras exploradas por essa professora, especialmente no bloco 1, foram releituras ("Leo e Albertina", "Arabela mimada que só ela!" e "O guarda-chuva do vovô"). Ao que parece, Celeste via nessa atividade um potencial para compreender melhor os textos lidos na roda. Curiosamente, os textos dos livros relidos apresentavam, por sua vez, algumas lacunas que, de fato, lançavam desafios à construção de sentidos pelos pequenos, que podiam, então, se beneficiar com uma releitura.

A docente parecia partir da noção de que, quanto mais os pequenos compreendessem o texto, maior seria sua participação no momento da leitura e conversa para pensar com os livros. E isso pode ser melhor observado nos exemplos apresentados sobre a participação das crianças (tópico 5.3), em que pudemos identificar, por exemplo, um aprofundamento das ideias ao falar de temas como a morte ou o que significa "ser mimada", "ser diferente", entre outros.

Esse pensamento da professora faz muito sentido e dialoga com o nosso estudo inicial sobre rodas de histórias para fins de argumentação infantil (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010). No referido estudo, pudemos identificar que, nas sessões em que se realizaram releituras, a conversa envolveu ideias mais refinadas, ocorrendo algumas confrontações de opiniões entre as crianças e um maior número de justificativas para as opiniões dadas.

Nesse sentido, um maior tempo com a obra parece representar uma oportunidade para melhorar "o dizer", para estabelecer relações com as experiências prévias e, sobretudo, para desenvolver o pensamento. Porém, isso não quer dizer que uma conversa nessa direção só poderá ocorrer mediante uma releitura, afinal, há vários elementos técnicos e subjetivos que interferem nesse processo.

Além disso, fica evidente, especificamente com o grupo da profª Celeste, que a maioria das crianças apreciava ouvir novamente a mesma história. Por vezes, a pesquisadora ouvia as crianças pedindo para que a professora lesse de novo o livro que ela havia acabado de ler. Em outros momentos, algumas crianças lembravam de outros livros e sugeriam à docente que os relesse.

Isso ocorre, segundo Teberosky e Colomer (2003), porque a experiência da releitura contribui para uma construção afetiva em relação às obras, desenvolvendo um agradável

sentimento de segurança nos pequenos, fruto da sensação de um certo controle da leitura realizada pelo adulto.

c) Ler com os olhos: Observar as imagens, pensar e conversar para compreendê-las

A professora Aurora em todas as sessões explicitava às crianças a necessidade de ler as imagens do livro "Mundo Cruel", explorando cada detalhe, para, posteriormente, aprofundar a conversa e adentrar nas questões de elaboração pessoal que tinham relação com o texto não verbal. Vejamos como isso ocorreu no diálogo abaixo:

Fragmento 5 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: O caçador e Branca de Neve[36]

Profª Aurora: Olha só, agora, por enquanto, eu vou pedir para quem levantou a mão esperar um pouquinho que eu preciso mostrar as imagens, tá bom? E a primeira imagem que eu escolhi pra hoje é essa aqui, oh!
Cr [Mariana]: Cadê?!
Profª Aurora: Calminha, vou passar para todo mundo
Cr [Mariana]: Passa!
Profª Aurora: Olha bem com calma...
Cr [Mariana]: Não, tia, vai passando assim [pedindo para passar de criança para criança]
Profª Aurora: Eu passo de novo. Olha, Eduardo [Eduardo Francisco estava distraído olhando para o lado]
Cr [Tatiana]: O homem tá chorando.
Profª Aurora: Ellen, um minutinho que eu vou voltar pra tu, tá? Ellen já percebeu um detalhe/
Cr [Isaac]: O homem tá chorando
Profª Aurora: Que o homem tá chorando
Cr [Michele]: Uma mulher tá de joelho
Profª Aurora: Uma mulher de joelho e o homem chorando
Cr [Cesar]: O homem tá com uma faca e a mulher tá de joelho
Cr [Isaac]: O homem tá com a faca e quer matar a mulher
Cr [Michele]: Ele quer matar a mulher. Mas ele tá chorando porque ele não quer ao mesmo tempo!
Cr [Ana]: Parece com Chapeuzinho Vermelho!
Cr [Isaac]: É não.
Cr [Michele]: PARECE! [olhando para Isaac]
Profª Aurora: Parece Chapeuzinho Vermelho ou Branca de Neve?
Cr [Ana]: Branca de Neve
Cr [Isaac]: Parece nenhuma das duas!

[36] A imagem apresenta o caçador segurando uma faca e a Branca de Neve ajoelhada no chão, com as duas mãos juntas, como se estivesse rezando, clamando compaixão. De longe, escondida atrás de uma árvore/arbustos, está a bruxa, segurando um espelho.

Cr [Rebeca]: Tá parecendo nenhuma das duas!
Cr [Michele]: Nunca mais leu as palavrinhas que estão embaixo[37]
Profª Aurora: Oh, agora deixa eu dizer/
Cr [Paula]: Lê as palavrinhas!
Profª Aurora: Ah!
Cr [Michele]: A gente nunca mais leu...
Profª Aurora: Desculpa eu não li. Aqui tá dizendo assim, oh [lendo]: "E traga-me o coração dela neste pequeno cofre!"

*Extraído da 4ª Roda de Leitura, outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como podemos observar, mesmo diante das sugestões de questões que vinham acopladas às imagens do livro "Mundo Cruel" para mobilizar a conversa de maneira crítica e criativa, o caminho escolhido pela docente foi, *a priori*, fazer uma leitura da imagem e tentar compreender o que estava acontecendo com os personagens.

Essa perspectiva adotada pela docente demonstra coerência com a concepção de leitura e formação de leitor ativo que temos defendido ao longo do presente estudo. Afinal, a conversa para pensar com os livros e com os temas advindos deles pressupõe a compreensão do que se lê com os ouvidos (texto verbal) e com os olhos (não verbal), tal como propõem Haynes e Murris (2012).

Ao mesmo tempo, observamos que as crianças, em sincronia com a proposta de sua professora, demonstram que são leitoras ativas e se esforçam para construírem sentidos sobre os textos, fazendo uma leitura da imagem de forma muito colaborativa.

2. A construção de combinados

Ao longo do estudo, temos nos reconectado constantemente com o discurso de que uma educação para o pensar pressupõe liberdade de expressão, ampliação dos horizontes e, portanto, oportunidades para desenvolver a criatividade e criticidade do pensamento numa perspectiva ética da formação do leitor.

Com o intuito de cultivar e, ao mesmo tempo, fortalecer um ambiente acolhedor e que, sobretudo, reflita saúde emocional, respeito mútuo, alteridade e empatia entre as professoras e as crianças, é fundamental que numa comunidade de investigação as regras sejam

[37] Fazendo menção ao texto verbal presente abaixo de cada imagem do livro. Geralmente, o texto era uma onomatopeia ou uma pequena fala que poderia ser associada a um dos personagens da imagem.

"construídas com as crianças" e "não para as crianças" (LIPMAN, 1995; DEVRIES, 1998; KOHAN, 2007; SÁTIRO, 2012).

Considerando as rodas de leitura observadas, apesar das regras partirem mais dos adultos, ou seja, das professoras-mediadoras (Luna, Celeste e Aurora), é necessário reconhecer os esforços das docentes para instaurar uma cultura do respeito à palavra das crianças, investindo em conversas com elas sobre esses combinados, ao longo de todo o processo, ao invés de simplesmente impor as regras.

Assim, era nítida a intenção das docentes em garantir a participação dos pequenos nas rodas e zelar pela democratização da palavra no grupo, com respeito às singularidades. Vejamos alguns exemplos nessa direção:

Fragmento 6 – Leitura e conversa sobre o livro "O guarda-chuva do vovô"

Profª Luna: Vamos ler uma história, mas antes disso vamos ter algumas regras para a roda de leitura ficar legal. [...] Depois da história eu vou querer saber se vocês gostaram, o que é que vocês acharam interessante. Vamos trocar ideias sobre a história, aí eu quero a participação de todos. Quem vai participar?
Cr [alguns]: Eu!
Profª Luna: Muito bem! E todo mundo vai ter que participar junto ou vai fazer alguma coisa pra poder esperar a vez do outro?
Cr [Helena]: Esperar a vez do outro!
Profª Luna: Como é que faz?
Cr [Lara] – Esperar a vez do outro
Profª Luna: Mas, para poder falar como é que faz, Lara?
Cr [Lara]: Levanta a mão!
Profª Luna: Isso! Aí, se ela levantou a mão, então, todos vão escutar ela falar. Quando terminar de falar, o outro levanta a mão. Que quando um coleguinha tá falando/
Cr [Lara]: Eu levantei! [sinalizando que gostaria de falar]
Profª Luna: Quando o coleguinha tá falando e a gente não dá atenção a ele, ele fica triste. Já pensou se você vem falar com a tia e eu dou as costas para você. Você ficava triste? Ficava?

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Assim como Luna, a professora Aurora, durante todo o percurso da pesquisa, retomava certos combinados com as crianças, reforçando a importância de o grupo respeitar a palavra do outro, bem como a importância de respeitar a sua vez de falar. Vejamos um exemplo:

Fragmento 7 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: crianças e animais presos no zoológico[38]

Profª Aurora: Hoje trouxe outra imagem pra gente filosofar!
Cr [Roberto]: Êeee! /
Profª Aurora: Primeiro a gente tem que combinar que as pessoas não podem falar todas de uma vez só. E quem vai dizer a hora de falar sou eu, então, você levanta e eu digo.
[Várias crianças levantam as mãos].
Profª Aurora: Ah, não começou ainda! [risos]. Se vocês ficarem gritando: "Eu, Eu!". Gente, levanta a mão que todo mundo fala.
[Várias crianças levantam as mãos].
Profª Aurora: Podem baixar que não é hora agora, tá? [risos]. Vou escolher uma imagem que vocês ainda não viram, tá bom?! Aí, eu quero ver o que é que vocês vão pensar sobre elas [...] vamos começar a observar com calma pra gente entender?
Cr [Ana]: Eu sei! [apontando]
Profª Aurora: Calminha, primeiro a gente olha depois a gente fala! Pra entender/
Cr [Isaac]: O alienígena/
Profª Aurora: Psiu! Isaac você não levantou a mão e ainda está no momento de olhar.

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; Outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Diferentemente de Luna e Aurora, a professora Celeste não tinha o hábito de explicitar e/ou retomar os combinados antes de cada roda. Porém, fazia comentários pontuais sobre a importância de ouvir, de esperar a vez de falar e de respeitar a opinião do outro.

3. A capacidade para seguir as ideias e argumentos das crianças

É interessante observar que as professoras Luna, Celeste e Aurora, cada uma em seu próprio ritmo, foram aos poucos percebendo que um dos elementos que contribui para a vitalidade do diálogo é imaginar como pensam as crianças e, portanto, seguir o pensamento dos pequenos, apresentando possibilidades que aprofundem, repensem e, sobretudo, questionem o que o grupo tem construído, numa perspectiva crítica, criativa e ética (SÁTIRO, 2012; DUTHIE, 2017).

Ao demonstrar interesse no que as crianças expressam sobre os textos e temas dos livros, as professoras ilustram alguns princípios básicos da educação para o pensar: o protagonismo infantil, a horizontalidade dos papéis e a consequente ressignificação do papel

[38] Na cena há quatro gaiolas: três estão com animais com aspecto triste e em uma outra há um menino também preso, com uma das mãos para fora das grades, supostamente, tentando sair.

do adulto na hora da conversa. Em relação ao último ponto, é importante salientar que, mesmo com uma atuação descentralizada, as docentes, enquanto mediadoras do processo, são tão importantes quanto os demais membros da comunidade.

No presente estudo, identificamos dois tipos de situação em que as professoras seguiam o pensamento e argumento dos infantes. No primeiro momento, é possível observar a adesão às ideias ou justificativas expressas por seus grupos de crianças, utilizando-as como mote para ampliar o diálogo e o engajamento de todos os participantes das rodas. Num segundo momento, percebemos uma tendência à valorização das perguntas feitas pelas crianças, focando na continuação do diálogo a partir delas.

Vejamos abaixo alguns exemplos que evidenciam o que foi dito acima.

a) Seguindo as opiniões e/ou justificativas das crianças

Fragmento 8 – Conversa sobre o “Poema Irene no céu”, do livro “Berimbau e outros poemas”

Profª Luna: Olha, como será que Irene era boa para as pessoas. O que é que ela fazia, hein?
Cr [Lara]: Dava carinho [...]
Cr [Lucas]: Dando amor
Cr [Camila]: Convidar uma menina para ir no *milkshake*, praia, o *shopping* [...]
Profª Luna: Hoje comemora a data da consciência negra [...]. Então, vejam, será que Irene tem a ver com consciência negra?
Cr [Nicolas]: Não!
Cr [Weverton]: Sim, sim!
Profª Luna: E por quê?
Cr [Lucas]: Porque ela é preta.
Profª Luna: As pessoas negras são respeitadas?
[As crianças ficam em silêncio]
Profª Luna: Quem são mais respeitados, brancos, negros, pobres, ricos? Quem são mais respeitados?
Cr [Lara]: O rico!
Cr [Vinícius]: O pobre!
Profª Luna: E é?! Por quê?
Cr [Lara]: Porque ele dá dinheiro à gente.
Profª Luna: E você tem que gostar mais dele?
[Lara afirma com a cabeça]
Cr [Lucas]: Não
Cr [Elloah]: Eu amo dinheiro
Risos da professora
Cr [Helena]: Amo ser milionária!
Profª Luna: Todo mundo quer ser rico e milionário, é?

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

No exemplo acima, nota-se que a professora, embora pareça ter a intenção inicial de associar Irene (personagem do poema) ao Dia da Consciência Negra, tenta seguir os argumentos das crianças e lança perguntas a elas. Além disso, apesar de elas hesitarem em alguns momentos ou até mesmo apresentarem razões e julgamentos ainda incipientes, percebemos o esforço da professora Luna para valorizar as ideias dos pequenos.

Trata-se, como vimos acima, de uma conversa verdadeira em que todos os membros da roda falam sobre o que lhes interessam, mas também escutam uns aos outros e tentam conectar suas falas ao que o outro pergunta, comenta, discorda e concorda, entre outros movimentos de interação.

Vejamos, abaixo, outro exemplo, dessa vez com o grupo de crianças da professora Celeste ao conversar sobre o livro "Arabela, mimada que só ela!".

Fragmento 9 – Conversa sobre o livro "Arabela, mimada que só ela!"

Profª Celeste: Vocês acham certo os pais de Arabela terem dado um elefante para ela?
Cr [maioria]: Sim!
Cr [João]: Errado!
Profª Celeste: E por que você achou errado?
Profª Celeste: Olha, João disse que acha errado. Por que, João?
[João fica em silêncio]
Profª Celeste: Porque o elefante...
Cr [João]: Queria ir pra casa e ela não deixa.
Profª Celeste: Queria ir pra casa e ela não deixa. Como foi que o elefante se sentiu?
Cr [alguns]: Mal.
Cr [Daniel]: É porque ele tava doente, soluçando
Cr [Marjorie]: Triste.
Profª Celeste: E por que ele tava triste?
Cr [Vinícius]: Ele queria voltar pra casa
Cr [Daniel]: Ele queria voltar pra casa pra ficar com a filha dele
Profª Celeste: E o que seria certo fazer com o elefante?
Cr [Daniel]: Botar ele pra casa, deixar ele livre!
Profª Celeste: Deixar livre, hum. Você gosta de ser livre?
Cr [João]: Eu gosto
[Daniel fica pensativo]
Profª Celeste: Você acha que é livre?
Cr [Vinícius]: Eu gosto!
Profª Celeste: Você acha que você é livre?
Cr [Daniel]: Eu sou, fico no meio da rua
Profª Celeste: Tu ficas no meio da rua, tu és livre? [com ar de riso]
Cr [Daniel]: Fico no meio da rua lá de casa
Profª Celeste: Você é livre, Vinícius?
Balança a cabeça afirmando.
Profª Celeste: Quais são as coisas que a gente faz que mostram que a gente é livre?

Cr [Vinicius]: Brincar no parque!
Profª Celeste: Estefani, você é uma pessoa livre?
Confirma balançando a cabeça [...]
Profª Celeste: E o que é que tu faz?
Cr [Daiane]: Eu corro, brinco com minha cachorra.
Profª Celeste: Isso é liberdade
Cr [Danilo]: Eu também brinco com meu cachorro
Cr [Vinícius]: Eu brinco com meu cachorro
Cr [Camila]: Aí eu brinco, corro.
Profª Celeste: Humm. E você, é livre? [olhando para Camila]
[Balança a cabeça confirmando]
Profª Celeste: Você é livre. E o que é que mostra que você é livre?
Cr [Camila]: Eu fico correndo, brincando com meu gatinho
Cr [Daniel]: Eu acho que a pessoa é livre porque a pessoa fica brincando na rua e faz o que quiser na rua, aí fica brincando.
Profª Celeste: O elefante estava livre?
Cr [alguns]: Não
Cr [Daniel]: Tava preso!
Profª Celeste: E quem prendeu ele?
Cr [Lucas Daniel]: A princesa.
Profª Celeste: Será que ela tinha o direito de prender ele?
Cr [alguns]: Tinha
Cr [alguns]: Não
Profª Celeste: Por que você acha que ela podia prender ele [ou não]?!
Cr [Daniel]: Acho que ela não poderia prender porque ele queria ficar solto com o filho dele, a filha.
Profª Celeste: Alguém acha igual a Lucas ou diferente?
Cr [Camila]: Eu acho igual a Lucas
Cr [João]: Eu acho igual a Lucas
Cr [Daiane]: Eu também!
Profª Celeste: Alguém acha que ele não deveria ficar livre?
Cr [João]: Eu acho que ele deveria ficar livre

Extraído da 5ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

É perceptível a sensibilidade da Profª Celeste não apenas para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o que ela pergunta (“Profª: Vocês acham certo os pais de Arabela terem dado um elefante para ela?”), mas, também, para aprofundar as respostas apresentadas pelo grupo. Ao solicitar, por exemplo, as justificativas das crianças que consideravam inadequado prender um elefante e oferecê-lo como presente à menina Arabela, a docente aproveita uma das respostas e segue explorando o tema liberdade (“Profª: E o que seria certo fazer com o elefante? Cr [Daniel]: botar ele pra casa, deixar ele livre!”), apresentando novos questionamentos às justificativas explicitadas, estimulando a reflexão do grupo (“Profª: Você é livre? E o que é que mostra que você é livre?”).

A partir do momento que encoraja os pequenos a revisitarem suas experiências pessoais sobre "o que é ou não ser livre", a docente cria condições para que as crianças teçam reflexões significativas sobre o texto (o elefante estava livre?) e, portanto, qualifica o *status* da conversa. Afinal, diante de questões de elaboração pessoal sobre o texto, é interessante que os leitores apresentem um pensamento crítico, cujos argumentos tenham ligação com as informações do texto, bem como com seus conhecimentos prévios (experiência de vida).

b) Perguntas lançadas pelas crianças

Fragmento 10 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: Crianças sendo cruéis como bebê [39]

Cr [Júlia Brito]: O que é cruel?
Profª Aurora: O que é cruel?
Cr [Isaac]: É uma pessoa ruim
Profª Aurora: Senta, Isaac para você falar (Isaac estava engatinhando).
Cr [Michele]: É uma pessoa ruim.
Profª Aurora: Cruel é uma pessoa ruim, é?
Cr [Michele]: Que faz coisas ruins
Profª Aurora: Quando a pessoa é cruel é uma pessoa que faz coisas ruins?
Cr [Andreza]: É, coisa ruim
Cr [Michele]: Ele tá pegando o brinquedo do bebê.
Cr [Paula]: Eu entendi tudo!
Profª Aurora: Hum. E aí, Isaac?!
Cr [Isaac]: É, eu já esqueci o que ia falar!
Profª Aurora: Você falou que cruel é uma pessoa...
Cr [Isaac]: Malvada
Cr [Tatiana]: Malvada
Cr [alguns]: Malvada
Profª Aurora: Malvada?! Alguém aqui/
Cr [Isaac]: Cruel é uma pessoa que faz coisas que não deve fazer
Profª Aurora: Hum, deixa eu fazer uma pergunta. Alguém aqui já fez algo desse tipo?
Cr [Mariana]: Eu já! [falando fora da roda, embaixo da mesa]
Mateus nega balançando o dedo negativamente
Profª Aurora: Vocês já fizeram assim. Peraí, Luana tá falando. Como é, Luana?!
Cr [Luana]: Muita gente já fez
Profª Aurora: Muita gente já fez? Alguém aqui já fez alguém chorar? [reconectando-se à imagem do bebê chorando]
Cr [alguns]: Não
Cr [Mariana]: Eu já!
Profª Aurora: Mariana, tu já fizeste alguém chorar?
Cr [Mariana]: Não, a minha gata já. Ela me mordeu e arranhou.
Profª Aurora: É, mas a gata é um animalzinho. Eu tô perguntando se vocês algum dia fizeram alguma coisa assim.

[39] Na imagem, há um bebê chorando em pé no berço e tentando alcançar um brinquedo, suspenso por um menino que o prendera numa vara. Ao lado do berço, uma outra criança assiste à cena, mas fica apenas rindo da situação.

[Neste momento, Mariana, sai debaixo da mesa se arrastando em direção à roda].
Cr [Isaac]: Eu já fiz coisa cruel!
Profª Aurora: Como é?
Cr [Isaac]: Eu fiz com Maurício. Eu pego o brinquedo dele, ele chora.
[Muito barulho – várias crianças falando ao mesmo tempo – trecho inaudível]
Profª Aurora: Isaac está falando ali [apontando para Isaac e chamando o grupo para prestar atenção]
Cr [Isaac]: Eu pego o brinquedo dele, ele chora
Profª Aurora: Peraí, você faz coisas cruéis com Heitor Rafael?
Cr [Isaac]: Às vezes!
Profª Aurora: Está certo, Isaac?
Cr [Isaac]: Não!
Profª Aurora: O que você fez que acredita que é cruel?
Cr [Isaac]: Tomei a bola dele
Profª Aurora: E o que aconteceu com ele Isaac?
Cr [Mariana]: Chorou! [em pé caminhando no meio da roda]
Cr [Ana]: A dele? [referindo-se à bola]
Profª Aurora: Foi a de Maurício, foi. Não pode, né, Isaac [...]
Isaac fica em silêncio
Profª Aurora: Deixa eu perguntar outra coisa aqui, oh. Essa criança aqui, oh, vocês acham que seria certo ela dar o troco. Ela fazer a mesma coisa com os meninos? [mostrando a imagem do livro]
Cr (alguns): Não
Profª Aurora: Mariana levantou a mão. Seria certo, Mariana, ela fazer a mesma coisa com os outros?
Cr [Mariana]: Não, mas é porque o menino tá com cara de mau e a bebezinha está chorando
Profª Aurora: Se o bebê der o troco, o bebê vai ser cruel também?
Cr [Isaac]: Vai
Profª Aurora: Olha só. Eu queria fazer uma última pergunta. É divertido ser cruel, é?
Cr (alguns): Não!
Profª Aurora: Por que eles estão rindo? (se referindo à imagem) [...]

*****Extraído da 2ª Roda de Leitura, Setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo V

Como podemos observar no exemplo acima, a estratégia adotada pela professora Aurora de seguir e devolver ao grupo a questão levantada por uma das crianças (O que é cruel?), contribui para a progressão do diálogo, tendo em vista as reflexões, opiniões, justificativas, exemplos e conceituações desencadeadas na roda.

Especificamente no ápice do diálogo, quando as crianças começam a exemplificar e refletir sobre as possibilidades de terem sido cruéis com alguém, a docente escuta as opiniões das crianças e aproveita para retomar o livro, convidando os pequenos para uma reflexão sobre as atitudes dos personagens (“Profª Aurora: É divertido ser cruel, é? Por que eles estão rindo?”).

Os exemplos apresentados das professoras demonstram que seguir as ideias das crianças, mesmo diante de questões que, aparentemente, demonstram pouco potencial para mobilizar uma conversa interessante, pode representar um caminho capaz de manter vivo o diálogo. Esse respeito em relação ao percurso do pensamento das crianças até chegar às questões que o mediador pretenderia focalizar, sinaliza o valor dado às experiências pessoais,

ao mesmo tempo, que comunica aos pequenos que pensar sobre os livros por meio de questões de elaboração pessoal (que necessitam da leitura do texto) não é algo dissociado das nossas vidas (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996; BRANDÃO, 2006; DUTHIE, 2017).

4. A distribuição dos tempos de escuta, reflexão e fala na roda

Um dos maiores desafios na condução das conversas é, sem dúvida, o equilíbrio entre os tempos de escuta, de reflexão e de fala nas rodas de leitura. Do ponto de vista de quem medeia, é comum ouvirmos questões do tipo: em qual momento encorajar ou não o prolongamento das falas? Qual a intervenção mais adequada: comentar ou perguntar? Quando ouvir por mais tempo e deixar os silêncios reflexivos fluírem?

As dúvidas são inúmeras, e com as professoras-colaboradoras (Luna, Celeste e Aurora) não foi diferente. Em todas as sessões, eram nítidos os esforços das docentes para ajustarem os procedimentos com o intuito de garantir a participação significativa das crianças.

Aos poucos, elas foram percebendo que o equilíbrio "adequado" desse tempo de escuta/reflexão/fala não é um privilégio dos grupos que possuem poucos participantes e/ou que essa questão pode ser resolvida quando, simplesmente, garante-se de maneira técnica que cada criança fale algo em todas as sessões.

No que se refere à quantidade de participantes, é importante ressaltar ainda que, especificamente neste estudo, o número de crianças nas rodas não parece ter sido determinante para a concessão dos tempos de escuta/reflexão/fala. As rodas com média de sete crianças participantes (grupos V das professoras Luna e Celeste) ou de quinze crianças (grupo IV da Profª Aurora) apresentaram semelhanças quanto ao enfrentamento desses desafios.

Assim, temos nos convencido de que, para além dos procedimentos ou técnicas, há algo que transcende o observável e que, por ser subjetivo, envolve o estilo de cada professora e o perfil dos grupos de crianças. Como temos observado em alguns estudos (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; RYCKEBUSCH, 2011; MOTTA, 2011; NASCIMENTO, 2012), a própria cultura de conversar com os outros sob a égide de uma educação fundada no respeito às singularidades e coletividade é um aspecto muito importante e, ao mesmo tempo, desafiador do ponto de vista metodológico e ideológico.

Vale esclarecer ainda que, quando falamos em equilibrar os tempos de fala, reflexão/escuta, estamos nos referindo à importância de as professoras lançarem perguntas,

acreditarem na força dessas questões e darem o tempo de fala das crianças para que possam se expressar sem pressa e sem receio de dizer algo errado ou com o desejo de dizer "o correto". Na verdade, essa cultura dialógica deveria se estender ao grupo como um todo, afinal, não é só a professora que escuta/reflete/fala, mas os pequenos também.

Vejamos alguns exemplos que nos ajudam a refletir sobre a importância de buscar uma maior harmonia entre os tempos de fala e escuta/reflexão nas rodas.

Fragmento 11 – Conversa sobre o livro "O guarda-chuva do vovô"

Profª Luna: Deixa eu fazer uma pergunta importante, quando a avó ou vovô morre, o amor acaba?
Cr [alguns]: Não.
Cr [Thayane]: Os dois porque teve um ano que minha vó morreu
Profª Luna: Agora é minha pergunta. Quando ele morre [o vovô], uma pessoa querida, no caso, a vovó e o vovô, qualquer um que morrer, você vai deixar de amar?
Cr [alguns]: Não.
Profª Luna: Não. E por quê?
Cr [Thayane]: Porque a gente vai morrer e eles estão vivo.
Profª Luna: Eles estão vivo, é? Onde é que eles estão vivo?
Cr [Elloah]: É no céu!
Profª Luna: É vai ter um encontro, é?
Cr [Elloah]: É vai ter um encontro com Jesus
Profª Luna: Mas, veja, enquanto não acontecer esse encontro, a gente sente o que quando essa pessoa vai embora?
Cr [Lara]: Amor
Cr.[Elloah]: Carinho
Profª Luna: É, mas ele foi embora/
Cr [Vinícius]: Triste.
Profª Luna: Por que triste?
Cr [Lara]: Porque ele é muito carinhoso com a gente, pra dar dinheiro.
Cr [Vinícius]: Quando a gente morre vai para o céu!
Cr [Lara]: Num é tia, pode dar dinheiro, né?
Profª Luna: É, mas a gente só gosta de uma pessoa por dinheiro?
Cr [alguns]: Não!
Profª Luna: A gente deve gostar de alguém por dinheiro?
Cr [alguns] – Não.
Cr [Elloah] – A gente tem que gostar de todo jeito, né, tia?
Cr [Lara] – Por amor
Profª Luna: É bom a gente gostar das pessoas?
Cr [alguns] – É!

Extraído da 1ª Roda de Leitura, outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Partindo do princípio de que escutar é tão importante quanto perguntar, essa escuta precisa ser genuína e verdadeiramente interessada no que as crianças estão dizendo. Na videogravação, é evidente o esforço da professora para tentar dialogar com as crianças e lançar as questões. Porém, apenas lendo a transcrição, sem o apoio visual dos risos, gestos e toques, as lacunas da escuta docente parecem ficar mais evidentes. Por exemplo, tivemos a

impressão de que, ao lançar questões de natureza genérica não investigativa (“Profª Luna: Deixa eu fazer uma pergunta importante, quando a avó ou vovô morre, o amor acaba?”), em que as respostas possíveis seriam “não” ou “sim”, a docente não cria muitas possibilidades para instigar as ideias das crianças. Dessa forma, a conversa tende a ficar mais limitada e fragmentada, impossibilitando a professora de ouvir o grupo e o que ele tinha a dizer.

Esse tipo de pergunta indicada acima também pode ser constatada no final do trecho da conversa (“É, mas a gente só gosta de uma pessoa por dinheiro?”). Mais uma vez, as crianças responderam com um enfático “não”. Na verdade, considerando a forma como a pergunta foi formulada, essa seria a resposta esperada, tal como deduzem os pequenos. Porém, se a pergunta fosse formulada de forma mais aberta, talvez várias ideias pudessem ser expressas, afinal, uma das crianças até já havia afirmado na conversa de que gostava e sentia falta do avô porque ele dava dinheiro a ela.

Questionar as razões, ou melhor, as justificativas apresentadas pelas crianças, é uma intervenção válida, no entanto, é preciso identificar a melhor hora para tal abordagem. Em alguns momentos, sentíamos que as crianças já haviam justificado sua resposta, ainda que superficialmente. Porém, ao invés de tentar entender e buscar ampliar o que elas diziam, surgia um novo questionamento da professora, como se houvesse uma resposta certa ou errada, ou talvez, um único caminho a ser seguido.

Especificamente nos casos das professoras Celeste e Aurora, os desafios em harmonizar o tempo de escuta/reflexão e fala surgem com “tons diferentes”. A professora Celeste, por exemplo, visivelmente dedicava esforços para implementar nas rodas de leitura e conversa um maior tempo de escuta, fala e, sobretudo, reflexão para as crianças se colocarem com tranquilidade. No entanto, a adoção dessa postura, em vários momentos, causava certa ansiedade nos demais participantes da roda. Vejamos um exemplo que ilustra o que observamos:

Fragmento 12 – Conversa sobre o livro “A questão de Deus”

Profª Celeste: Naiara, você quer falar?
Naiara confirma balançando a cabeça
Profª Celeste: Fale!
Naiara fica pensativa em silêncio
Cr [Danilo]: Ela já disse tudo que ela quer!
Cr [Naiara]: Deixa eu pensar!!! [olhando para Danilo]
Profª Celeste: É o momento de pensar, deixa ela pensar.
Naiara permanece em silêncio
Profª Celeste: Vamos respeitar!
Naiara continua em silêncio.

O grupo fica um pouco impaciente com a situação de espera.
Após alguns segundos:
Profª Celeste: Vou passar pra ele, depois tu lembras, aí a gente volta pra ti.

*Extraído da 8ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

O exemplo acima deixa em evidência que os tempos de escuta, reflexão e fala não são algo que culturalmente deve ser adotado, exclusivamente, por aquele que guia a leitura e conversa, mas por todo o grupo. Ou seja, é uma postura que deve começar com a própria docente-mediadora e se estender para os demais participantes da roda.

Nota-se que Naiara compreende que o colega poderia aguardar mais um pouco o seu tempo de reflexão e diz: “Deixa eu pensar!”. A professora, por sua vez, apoia a condição da criança: “É o momento de pensar, deixa ela pensar!”. Dessa forma, a docente, mesmo sem explicitar regras e/ou combinados, deixa claro para o grupo de crianças que é permitido pensar, repensar, não dizer nada ou até mesmo titubear antes de falar. No entanto, observando a ansiedade de uma das crianças e, especialmente, do próprio coletivo, não segura essa espera por muito tempo e passa o turno de fala para outra criança.

Apesar disso, vale destacar que a professora Celeste reitera a importância do respeito à fala do outro na roda e, ao mesmo tempo, o respeito aos demais do grupo que também estavam ansiosos para falar (“Vou passar pra ele, depois tu lembras, aí a gente volta pra ti”). A esse respeito, é preciso ressaltar ainda que a instauração desse tipo de escuta tende a gerar um certo desconforto coletivo, talvez porque o silêncio costuma estar associado ao não saber. É necessário, portanto, mudar essa concepção, tanto em relação ao significado do silêncio, quanto sobre o que representa não saber responder uma determinada pergunta (BAJOUR, 2012; RINALDI, 2012; DUTHIE, 2017).

Em relação à professora Aurora, o grupo era bem receptivo às falas dos colegas, no entanto, como o grupo era maior e geralmente participavam das rodas, em média, quinze crianças, às vezes a professora concedia pouco tempo de reflexão. Vejamos um exemplo:

Fragmento 13 – Conversa sobre o livro “Mundo Cruel” – Cena: Criança chorando no banho [40]

Profª Aurora: Isaac, o que você acha? É o pai, não é o pai, tá cuidando, tá sendo cruel?
Isaac fica em silêncio alguns segundos
Cr [Tatiana]: Tá!
Profª Aurora: Por que, Ellen?
Isaac sinaliza que vai falar
Profª Aurora: Agora é Ellen, que você não falou.
[Isaac fica em silêncio e olha atentamente para a professora]
Profª Aurora: Agora é Ellen!
Cr [Isaac]: Eu tava pensando, só! [demonstrando estar chateado]
Cr [Tatiana]: Ele não tava deixando o menino sair e ele tá com o olho assim [imita a expressão do homem].

*Extraído da 6ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No exemplo acima, observamos que o tempo concedido para o Isaac expressar a sua opinião na roda foi insuficiente. Contudo, o mais interessante é observar que, diante da colocação da professora Aurora (“Agora é Ellen, que você não falou!”), Isaac sabiamente se coloca, fazendo uma observação muito pertinente (“Eu tava pensando!”). Ou seja, ele não falou porque não sabia ou não queria, mas estava refletindo, organizando suas ideias.

Em várias situações, diante do dinamismo que é conversar numa roda com tantas crianças desejosas em dizer algo, vimos que as docentes, assim como a professora Aurora, acabaram concedendo pouco tempo de reflexão e escuta para as crianças reestruturarem suas ideias e, consequentemente, suas falas.

Reiteramos, portanto, que essa cultura da escuta verdadeira, embora possa ser desencadeada pela professora, precisa ser implementada, de fato, com a colaboração de todas as crianças. Ou seja, dificilmente a professora perceberia, por exemplo, que havia dado pouco tempo de resposta ao Isaac se ele mesmo não sinalizasse. Esse episódio nos mostra o quanto uma conversa nessa perspectiva de ler e conversar para o pensar crítico e criativo protege o pensamento das crianças, encorajando-as a dizer algo sobre aquilo que as aflige e dificulta o seu pensamento.

Por outro lado, é interessante as professoras perceberem que nem sempre teremos crianças que dirão em alto e bom som que necessitam de mais tempo para pensar. Nesse

[40] Na imagem, há um adulto bravo, segurando uma ducha e tentando dar banho numa criança que chora copiosamente. No fundo da imagem, atrás da cortina do banheiro, há também outra criança observando a cena e com feição de medo.

sentido, é fundamental que o leitor mais experiente, no caso a professora, seja sensível e observador. Como sabemos, na mediação da leitura e conversa com as crianças, não é possível ter receitas de atuação, mas entendemos que há princípios que nos aproximam de um caminho mais promissor na interação com as crianças, tais como a empatia e a escuta atenta e interessada no que elas têm a dizer.

Por outro lado, é interessante pontuar que faz parte do processo de mediação cometer deslizes, especialmente quando se trata de mediar os tempos de escuta, fala e reflexão. Vejamos a seguir outro exemplo com a professora Aurora, agora numa direção mais próxima daquilo que temos defendido:

Fragmento 14 – Conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: Adulto de castigo [41]

Profª Aurora: Pronto, Isaac!
Fica em silêncio
Profª Aurora: Esqueceu?
Cr [Isaac] Não.
Profª Aurora: Então, fale.
Isaac fica pensativo
Profª Aurora: Ah, você tava avaliando a imagem?
Isaac ficam pensativo.
Cr [Marília]: Tia, lê de novo aquilo
Profª Aurora: Vou ler de novo, oh/
Cr [Isaac]: Eu já sei!
Profª Aurora [lendo]: "Agora fique aí. E pense bem no que acabou de fazer!"
Cr [Marília]: Ah, se fosse "fiquem" eram as crianças, se fosse "fique" era ele.
Cr [Isaac]: É minha vez!
Profª Aurora: Ah, se fosse "fiquem" era com as crianças, mas, como foi "fique" é com ele?
Cr [Isaac]: Eu acho
Profª Aurora: Isaac, diga agora Isaac!
Cr [Isaac]: Ela pegou a chave e aquela chave não é da grade. Porque aquela grade não se abre.

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como podemos observar no exemplo acima, Aurora busca interpretar o silêncio de Isaac e, desta vez, interage respeitosamente com o silêncio da criança. Ao mesmo tempo, aproveita a oportunidade para verbalizar a sua interpretação, sinalizando para os demais do grupo que o silêncio também significa "estar pensando" ("Profª Aurora: Ah, você tava avaliando a imagem?!"). É interessante observar a postura da Marília ao sugerir que a

[41] Na imagem, há um adulto com um dos pés presos numa corrente. Ao lado, há um prato com biscoitos e leite, aparentemente um lanche deixado para esse homem. No fundo da cena, há três crianças subindo as escadas da casa, uma delas segura uma chave.

professora releia a pequena legenda (“Tia, lê de novo aquilo!”), tendo em vista, a hesitação do seu colega. Por fim, a sugestão de Marília parece surtir um efeito significativo, já que, após a releitura, Isaac consegue organizar as ideias e expressar sua interpretação da imagem.

5. A conversa para o adulto explicar uma ideia e/ou assunto

Considerando a liberdade de pensamento instaurada nas rodas, muitos diálogos e reflexões sobre os textos e temas das obras ficavam inconclusos, abertos, assim como frequentemente acontece em relação a diversos assuntos da vida cotidiana. Diante disso, embora as professoras não tivessem uma mediação comprometida com a catequese moral das crianças, observamos, em várias situações, uma necessidade das três professoras de formular conclusões ou explicações sobre determinados assuntos que eram trazidos para a roda de leitura e conversa.

A esse respeito, entendemos que a tentativa de conduzir as crianças para um entendimento geral de uma ideia não fomenta o pensamento criativo e crítico das crianças. Ao contrário, prescreve mais do que ajuda a pensar.

Assim, na perspectiva de formação do leitor adotada no presente estudo, “deixar em aberto” sinaliza o reconhecimento de que o pensamento não é estático, final, mas, sim, temporário, refletindo o momento, o *status* de consciência do grupo naquela ocasião (BAJOUR, 2012; BRITTO, 2015; LARROSA, 2015, 2018; DUTHIE, 2017).

Porém, diante de uma tradição histórico-cultural do “diálogo explicativo”, constatamos que, em vários momentos, as professoras apresentam dificuldades para se desvencilhar dessa postura de dar explicação, de forma direta ou indireta.

De fato, observamos que as professoras Luna, Celeste e Aurora, em algumas ocasiões, apresentavam uma necessidade de explicar as ideias para concluir um pensamento ou ideia do texto/tema do livro, bem como para compartilhar alguns conflitos vivenciados pelo grupo. Vejamos alguns exemplos nessas duas situações:

a) Explicando para concluir a ideia do texto e/ou temas do livro

A professora Luna, ao tratar de um tema delicado e que, inclusive, estava muito presente na vida de duas crianças do grupo, que haviam perdido, recentemente, membros da sua família, tenta “explicar” que a morte faz parte do ciclo da vida e que, portanto, não deve ser entendida como um evento trágico. A professora parece, então, tentar transmitir para as

crianças ideias genéricas construídas no discurso adulto.

Essa tendência sutil e complexa de querer "fechar" determinados temas discutidos nas rodas, como vemos no exemplo a seguir, colabora, a nosso ver, para descaracterizar a conversa verdadeira, em que as perguntas das professoras e crianças deveriam orientar o pensamento livre, crítico e criativo.

Fragmento 15 – Conversa sobre o tema do livro "O guarda-chuva do vovô"

Profª Luna: Então, veja bem, todo mundo tá falando de amor, tá falando da morte, eu vou falar uma coisa. A morte existe na vida de todo mundo, agora ela vai chegar em algum momento, certo? Pode chegar agora, algumas pessoas que estão muito doente acabam não resistindo quando a doença é muito forte, né? Tem a morte que acontece de repente. Também é uma surpresa.
Cr [Lara]: Quando a gente já tá já doente/
Outras crianças também começam a comentar
Cr [Lara]: Deixa eu falar! Quando a gente tá com coisa grave, aí faz surpresa e aí morre!
Profª Luna: Morre, né? Então, a morte faz parte da vida, é triste por quê? Por que a morte é triste?
Cr [Thayane]: Porque a pessoa fica gelada/
Profª Luna: Hein? Por que a morte é triste?
Cr [Lara]: Porque é muito chato!
Cr [Camila]: Ficar sem a pessoa
Profª Luna: Morte dá saudade, é?
Cr [Vinícius]: Tia, eu tô com saudade do meu tio.
Profª Luna: Então, o que é que a gente faz. A gente não pensa na morte assim como uma tragédia, uma coisa triste, um dia vai acontecer, só que a gente não vai pensar nessa morte agora, certo?
As crianças ficam em silêncio

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Como vimos no fragmento acima, os pequenos até chegam a sinalizar possíveis entradas para um diálogo genuíno, mas a ideia de ter que chegar a algum ensinamento a respeito da morte parece ter mais relevância para professora Luna.

Numa direção contrária, consideramos a necessidade de que algumas questões de nível investigativo tenham como propósito deixar certas respostas em aberto, para que voltemos a elas mais adiante para pensar mais detidamente. Dessa forma, compreendemos que a vitalidade do diálogo reside na problematização e reflexão individual/coletiva ao compartilhar ideias, dúvidas e dilemas que não foram dados por encerrados e que talvez permanecem sempre em aberto (LIPMAN, 1995; SÁTIRO, 2012; DANIEL, 2008).

Vejamos mais um exemplo, dessa vez, extraído da prática da professora Celeste:

Fragmento 16 – Conversa sobre o livro “Léo e Albertina”

Profª Celeste: Na verdade, ele [Léo] era forte. Era todo arrumadinho como o outro animal mandou ele ser?
Cr: [alguns]: Não
Profª Celeste: Na verdade, Léo era como? Como era no final que todo mundo chegou perto dele?
Cr [Daniel]: Feio.
Cr [Vinícius]: Bonito.
Profª Celeste: Ele era bonito, mas era bonito de um jeito dife...
Cr[alguns]: RENTE!
Profª Celeste: Aqui, bem nessa parte (mostrando a imagem). Como, na verdade, Léo era?
Cr [Lucas]: Sujo
Profª Celeste: Ele era sujo?
Cr [Vinicius]: Não!
Profª Celeste: Ele gostava de lama, né!
Cr [Vinicius]: Era.
Profª Celeste: Ele era sujo, mas, na verdade, dentro dele tinha o quê?
Cr [João]: Amor
Profª Celeste: Mas, dentro dele tinha o que, que fazia os outros gostarem dele?
Cr [Daniel]: Amor, amor
Profª Celeste: Será que tinha tristeza em Léo?
Cr [Marjorie]: Eu acho que tinha amor.
Profª Celeste: Será que tinham outros sentimentos?
Cr [alguns]: Amor
Profª Celeste: Tinha o quê?
Cr [alguns]: Tristeza
Profª Celeste: Tristeza porque a gente às vezes a gente sente.
Cr [alguns]: Alegria
Profª Celeste: Alegria.

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; agosto/2018 - Profª Celeste, Grupo V

No exemplo acima, a professora Celeste conduz o diálogo pós-leitura em direção à conclusão de que o personagem Léo, apesar de diferente da personagem Albertina, era alegre, especial e bonito à sua maneira.

Ao lançar questões fechadas e coerentes com a suposta explicação/ideia central (“respeito às diferenças”), as crianças simplesmente completam as lacunas deixadas na fala da professora, não revelando, de fato, como elas haviam compreendido o texto. Essa aparente sensação de que todos teriam entendido o texto de modo uniforme, a partir do simulacro de diálogo exposto no exemplo, certamente, seria desmontada numa discussão mais aprofundada que estimulasse uma maior elaboração pessoal sobre o tema ou sobre o próprio texto.

b) Explicando para apresentar um posicionamento sobre um conflito do grupo e/ou criança em particular

No exemplo a seguir, nota-se a intenção da professora Aurora em explicar para as

crianças, particularmente, para Mariana, que não se deve machucar a si mesmo. Vejamos:

Fragmento 17 – Conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: criança mordendo o próprio braço[42]

Profª Aurora: Eu conheço alguém nessa sala aqui, oh, que às vezes é cruel com ela mesma. Bate a cabeça na porta, bate a cabeça na parede
Cr [Isaac]: Mariana!
[Rebeca cutuca Mariana discretamente, já que estava ao seu lado]
Profª Aurora: Eita, Mariana. Você faz isso?!
Mariana confirma balançando a cabeça
Profª Aurora: Você acha que tá sendo cruel, Mariana?
Mariana confirma balançando a cabeça
Profª Aurora: E tá certo isso?
Mariana confirma balançando a cabeça
As crianças ficam em silêncio e a professora retoma a imagem.

*Extraído da 1ª Roda de Leitura, setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Mariana, porém, mesmo sendo abordada diretamente, mostra-se resistente à reflexão de seus atos, afirmando e reafirmando que sua conduta era correta. Com isso, silencia a professora, que evita prolongar os questionamentos e, consequentemente, o grupo de crianças. Numa roda de leitura, cuja perspectiva é ler e conversar para pensar, ao invés de dizer isso de maneira direta, seria interessante que o grupo de crianças fizesse a leitura da imagem e expressasse suas ideias.

Na sequência, a professora Aurora poderia ter lançado algumas questões de elaboração pessoal que, por sua vez, permitiriam a inserção de tópicos relacionados às experiências de vida das crianças. Ao expor Mariana como exemplo, mesmo com a melhor das intenções, a docente retira o foco da leitura da imagem, antecipa e induz o grupo à conclusão de que não é interessante agir como a criança da imagem.

Dessa forma, questões relevantes, tais como "o que teria levado a criança da imagem a machucar a si mesma?", não foram exploradas, por exemplo. Imaginamos como seria diferente se a professora optasse primeiro pela exploração/construção de sentidos sobre a imagem e depois abrisse a discussão para questões mais abertas e de elaboração pessoal. Possivelmente, surgiriam exemplos ou a própria Mariana poderia se reconhecer nas reflexões e, talvez, contribuir com uma conversa sobre o assunto mais reflexiva e genuína para todo o grupo e para a própria Mariana.

[42] Na imagem, há uma criança sentada no chão e mordendo o próprio braço com certa expressão de fúria.

6. A pergunta fechada para que as crianças escolham uma das alternativas como resposta

Em basicamente todas as sessões, identificamos uma predominância de perguntas com alternativas de resposta já definidas para que as crianças escolhessem uma delas. Compreendemos a intenção das professoras Luna, Celeste e Aurora ao optarem por esse tipo de questão, tendo em vista a necessidade de construírem um caminho para prosseguir com as reflexões, incentivar a participação dos indecisos ou daqueles que ainda não tivessem muito a dizer naquele momento, minimizando com isso os silêncios e as dúvidas, entre outros tantos desafios característicos de uma situação de conversa para pensar com os livros.

No entanto, vale refletir sobre os efeitos que essa opção pode gerar para participantes na roda, no sentido de "delimitar" o percurso do pensamento infantil. Reconhecemos que há crianças que rompem com essas opções e explicitam outras possibilidades, mas, possivelmente, a maioria delas, diante de duas alternativas, pensará apenas sob a ótica dessas duas possibilidades.

Vejamos alguns exemplos que ilustram nossas inquietações e ressalvas quanto a esse tipo de *pergunta com alternativas*:

Fragmento 18 – Conversa sobre o poema "Irene no céu" – Livro "Berimbau e outros poemas"

Profª Luna: Todo mundo é bom o tempo todo?
Cr [Lucas]: Não
Cr [Camila]: Tem gente que é e tem gente que não
Profª Luna: Vocês são bons o tempo todo?
Cr [Camila]: Não. Tem vez que sim, tem vez que não!
Profª Luna: Na vida só tem bondade ou tem bondade e maldade?
Cr [Camila]: Bondade/
Cr [Lucas]: Maldade/
Cr [Camila]: Igualdade
Cr [Nicolas]: Weverton me chamou de nojento
Cr [Camila]: Isso já não é carinho, isso não é carinho
Profª Luna: A gente tem que se dirigir aos colegas, dizendo palavras amáveis, né? Palavras agradáveis.
Cr [Lara]: Tia, a senhora é linda!
Cr [Helena]: A senhora é linda, perfeita e maravilhosa.
Risos da professora

Extraído da 3ª Roda de Leitura; novembro/2017 - Profª Luna, Grupo V

No exemplo acima, a professora Luna lança duas perguntas abertas ("Todo mundo é bom o tempo todo?"; "Vocês são bons o tempo todo?") e obtém respostas/comentários interessantes. Porém, Luna não investe no aprofundamento dos comentários das crianças,

recorrendo mais uma vez à pergunta com alternativas (“Na vida só tem bondade ou tem bondade e maldade?”).

Ao não investir no aprofundamento das respostas das crianças frente às perguntas lançadas inicialmente, a professora perde uma oportunidade, por exemplo, de compreender o que Camila quis dizer, ao afirmar que “as pessoas não são boas o tempo todo”. Talvez, esse fosse um ponto interessante para iniciar uma conversa com o grupo, problematizando e compartilhando as reflexões das crianças sobre esse tópico.

Nesse sentido, consideramos que as perguntas com alternativas restringem as oportunidades das crianças de se aventurarem e experimentarem o mundo de possibilidades. Afinal, os pequenos necessitam compreender, especialmente, nesses espaços coletivos de diálogo, que o mundo e as coisas que o constituem (valores, ideias, perguntas, respostas, entre outros) nem sempre se mostram de maneira tão óbvia, resumidos em alternativas, tal como escolhemos um prato no cardápio de um restaurante (é isto ou aquilo).

Em consonância com Duthie (2017) e Duthie, Moriyón e Loro (2018), consideramos ainda que esse tipo de pergunta com alternativas inibe a criatividade do mediador, já que não é interessante mediar uma roda com a finalidade de obter respostas exatas. É necessário, portanto, exercitar a liberdade e a criatividade também no processo de mediação.

Em resumo, a pergunta com alternativas bloqueia a imaginação, a capacidade de refletir e instaura uma cultura de perguntas e respostas automáticas, impossibilitando o trabalho numa perspectiva de educação para o pensar. Afinal, como desenvolver o pensamento criativo e crítico se damos às crianças a oportunidade de escolher apenas uma entre duas alternativas?

Vejamos um outro exemplo que ilustra o que conversamos, agora na prática da professora Luna:

Fragmento 19 – Conversa sobre o livro “Passarinhando”

Profª Luna: E quando a gente fica presa sem liberdade, como é que o mundo da gente é? Pequeno ou grande?
Cr [Luiza]: Grande
Cr (Thayane/ Lucas]: Pequeno
Profª Luna: A gente vê muito ou pouco?
Cr [Thayane e Lucas]: Pouco
Profª Luna: A gente imagina muito ou pouco?
Cr [Lucas e Luiza]: Pouco
Profª Luna: Então o que é que é legal ser livre?
Cr [Lucas]: Livre
Profª [Luna]: Ser livre?
Cr [Luiza]: É!

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Como já mencionamos em tópico anterior, o livro "Passarinhando" potencializa a imaginação, liberta as crianças de certa linearidade do pensamento, em que há apenas um caminho para construir sentido sobre o texto não verbal. Assim, podemos observar, analisar e apenas supor o que, possivelmente, aconteceu ao personagem.

A partir do momento em que, ao invés de questões mais abertas, a professora propõe questões mais fechadas e com alternativas ("E quando a gente fica presa sem liberdade, como é que o mundo da gente é? Pequeno ou grande?"), a possibilidade de uma conversa verdadeira é nitidamente prejudicada. As crianças começam, inclusive, a entrar num jogo de adivinhação em que tentam descobrir a resposta, supostamente, correta, ao invés de pensar, de fato, sobre o que seria uma vida livre. Ou, "se fosse um humano, ao invés de um pássaro, como seria essa liberdade?".

Vejamos outros exemplos, dessa vez na roda da professora Celeste:

Fragmento 20 – Conversa sobre o livro "Princesa Arabela, mimada que só ela!"

Profª Celeste: É certo ou não é certo eles darem um elefante a ela?
Cr [Lucas Vinicius]: Porque tava perto do aniversário dela!
Profª Celeste: Sim, mas, ele ter dado o elefante pra ela foi/
Cr [Lucas Daniel]: Foi certo, não, foi certo, não!
Profª Celeste: Foi certo ou errado ter dado pra ela?
Cr [maioria]: Errado!
Profª Celeste: E por que vocês acham que foi errado?
Cr [Lucas Daniel]: Porque ela pedia muito e já tinha muita coisa
Cr [Camila]: Porque ela gritou com ele
Profª Celeste: Você acha errado porque ela gritou. João, você acha que foi certo, foi errado?
Cr [Danilo]: Eu nem falei ainda
Cr [João]: Errado

*Extraído da 2ª Roda de Leitura, Setembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Como podemos observar, no exemplo acima há um apelo explícito para as crianças se posicionarem sobre o que acham certo ou errado em relação à ação dos personagens. Vale notar que essas questões binárias (do tipo certo x errado), embora nem sempre sejam respondidas em coro, ilustram um simulacro de conversa, em que as crianças coletivamente ou individualmente completam as lacunas deixadas pela professora Celeste. Esse tipo de interação com as crianças, tal como já afirmamos antes, dificulta a possibilidade de uma conversa verdadeira, já que as crianças chegam ao diálogo partindo do pressuposto de que há uma resposta certa ou errada. Além disso, diante de questões binárias, as crianças tendem a não associar o certo e o errado apenas às atitudes ou ações dos personagens, mas também, às

suas respostas.

É possível identificar situações semelhantes a essas nos estudos de Nascimento (2009) e Nascimento (2012), em que as crianças, ao invés de revisitarem suas ideias e reflexões antes de emitirem seus juízos de valor, entravam num jogo de perguntas e respostas com o intuito de corresponder ao que, supostamente, seria esperado por suas professoras, ainda que essa não fosse a intenção explicitada pelas docentes.

Assim como as professoras Luna e Celeste, a professora Aurora também lançava questões com alternativas. Era muito comum nos depararmos com questões do tipo: "A cara dele tá uma cara do bem, do mau, de chato, de triste? Como está a cara dele?" (5ª roda de leitura); "O que é que é mais cruel: é prender o animal ou prender a criança?" (3ª roda de leitura). No entanto, é muito interessante destacar como esse tipo de pergunta não prosperava nos diálogos do Grupo IV, sob a mediação da professora Aurora, já que, na maioria das vezes, as crianças se encarregavam de romper com esse tipo de pergunta em que as alternativas já estavam dadas e buscavam outros caminhos. No tópico 5.3, enfocaremos a participação das crianças e esse tópico será retomado.

7. Democratização da fala das crianças

Uma formação leitora crítica, criativa e, sobretudo, ética só é possível numa relação fundada nos valores democráticos. Nesse sentido, durante o estudo, observamos que as professoras-colaboradoras, em coerência com seus estilos educativos, demonstravam preocupação com certos princípios que, em conjunto, materializam uma comunidade comprometida com uma educação para o pensar.

A seguir, indicamos três aspectos observados na prática das professoras que sustentam a afirmação feita acima:

a) A garantia da participação das crianças na roda;

Nos grupos, mediados por cada uma das três professoras-colaboradoras, observamos um esforço para preservar e garantir a igualdade do direito à fala das crianças, nas rodas de leitura e conversa.

E, embora saibamos que naturalmente algumas crianças se expressem com maior frequência do que outras que demonstram certa reserva para se colocar diante do grupo, era perceptível um movimento das professoras para que a maioria dos alunos fosse ouvida e

tivesse oportunidade para se expressar.

No fragmento abaixo, vemos a preocupação da professora Aurora em garantir a fala das crianças que geralmente falavam pouco.

Fragmento 21 – Conversa sobre o livro Mundo Cruel - Cena: criança matando formigas[43]

[César e Ana levantam as mãos]
Profª Aurora: Um minutinho [pedindo para Ana aguardar]. César!
Cr [César]: E também a formiga [pausa]. A formiga tava ajudando a formiga.
Profª Aurora: Foi? Só um minutinho, Gustavo [olhando para Andreza que havia acabado de levantar a mão, assim como Marília], vamos garantir a fala de quem fala pouquinho: vamos, Gustavo!
Cr [Gustavo]: É porque a formiga, ela pega planta, ela pega água pra beber, ela pega tudo!

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Essa sensibilidade, igualmente observada na prática das professoras Luna e Celeste, para garantir a fala do maior número de crianças na roda, observando e respeitando suas singularidades, traduz uma mensagem muito positiva para a formação de leitores que pensam ativamente. Ou seja, ao investir nessa interação mais personalizada, as professoras sinalizam para as crianças que, além de percebê-las nas rodas, estão interessadas no que pensam.

Dessa forma, contribuem para a construção de uma imagem positiva dessas crianças diante do grupo, assim como para a própria imagem que elas constroem de si mesmas (PANIÁGUA; PALÁCIOS, 2007).

Um segundo aspecto observado foi a garantia do direito de pensar diferente, tanto das crianças quanto das professoras, tal como vemos no exemplo abaixo:

b) Garantia do direito de pensar diferente

Fragmento 22 – Conversa sobre o livro Mundo Cruel – Cena: criança matando formigas[44]

Profª Aurora: Júlia, eu tô falando com Tereza. Eu vou fazer outra pergunta, tá? Vocês acham que essa menina merecia algum castigo porque fez isso?
Cr [alguns]: Não
C [Isaac]: Merecia
Profª Aurora: Peraí, calma. Quem acha que sim?
Cr [maioria]: Eu!

[43] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.
[44] Na imagem, há uma criança sentada no chão e mordendo o próprio braço com certa expressão de fúria.

Profª Aurora: Agora abaixa a mão. Quem acha que não?
Cr [Mariana]: Humm [levanta a mão]
Profª Aurora: Só Mariana acha que não merecia castigo. Então, ela não merecia castigo/
Cr [Isaac]: Mereceu sim, Mariana!
Profª Aurora: **Peraí, mas Mariana tem o direito de ter a opinião dela, Isaac?! Mariana acha que não merecia e as outras pessoas acham que merecia.**

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como podemos observar, a professora Aurora enfatiza a necessidade de respeitar as opiniões diferentes dos colegas, mesmo que haja discordância e/ou que aparentemente as justificativas e/ou argumentos sejam um tanto frágeis e passíveis de questionamentos. De fato, um diálogo saudável, certamente, abrigará ideias divergentes, argumentos mais e menos fortes e que ilustram as razões de se encontrar para conversar e compreender como os outros pensam.

Ao intervir da maneira como fez (Profª Aurora: "Ela não está pensando mal, ela está dando a opinião dela"), a docente explicita para as demais crianças que pensar diferente e/ou não ter uma opinião tão sólida "não significa pensar errado" e continua sendo "uma opinião" que merece respeito.

c) Atitude ética e descomprometida com o proselitismo infantil;

Em vários momentos durante as conversas no curso de extensão (ver o estudo exploratório da pesquisa descrito na metodologia) e/ou nos intervalos das sessões de leitura, as professoras-colaboradoras demonstraram uma postura ética e desvinculada de uma concepção comprometida com o proselitismo infantil. Isso foi percebido nas escolhas dos livros, na maneira como priorizavam os temas e os textos das obras e, especialmente, na recepção das opiniões das crianças no momento da roda.

É importante frisar que, ao questionarmos a formulação de questões com alternativas já definidas, restringindo o tempo e as possibilidades de reflexão das crianças, não estamos, necessariamente, relacionando essa proposta a uma atitude controladora das professoras, ou seja, associando esse procedimento a raízes catequéticas, algo tão presente quando se discutem as origens da literatura infantil e as conversas com as crianças em rodas de leitura (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2003; CADEMARTORI, 2010).

Entendemos que as estratégias pouco exitosas observadas no presente estudo dizem mais sobre a falta de oportunidades das docentes de discutir e refletir sobre questões técnicas e conceituais relativas à mediação de leitura com crianças do que resultam propriamente de

posicionamentos éticos e morais das educadoras.

No curso de extensão, chegamos a discutir um tópico sobre a ética e o pensar nas rodas de leitura/conversa. Nesse momento, abordamos a importância de discutir, no espaço da comunidade de investigação, os assuntos da vida, mas não em tom catequético, já que tal postura tende a tutelar o pensamento das crianças, não contribuindo para a formação de um leitor ético, criativo e crítico (DEVRIES, ZAN, 1998; SÁTIRO, 2012).

No exemplo abaixo, a professora Luna, após apresentar um texto, cuja personagem negra, Irene, era retratada como pessoa boa, digna de ser recebida no céu por São Pedro, uma criança, ao contrário das demais, insistiu que não queria se parecer com ela por conta da cor da sua pele. Diante desse dilema ético, vejamos como a professora medeia essa situação:

Fragmento 23 – Conversa sobre o poema "Irene no céu" – Livro "Berimbau e ouros poemas"

Profª Luna: Então, vamos bater palmas para o poema de Irene?
Crianças batem palmas
Cr [Lara]: É pra mim!
Profª Luna: É?! Quem quer ser parecido com Irene?
Cr [algumas]: Eu!!!!
Cr [Lucas]: Eu não
Profª Luna: Num quer não?
Fica em silêncio
Profª Luna: Vai levantar a mão quem quer ser parecido com Irene!
Todos levantam as mãos, exceto Lucas e Vinicius
Cr [Vinícius]: Eu não!
Cr [Lucas]: Tu quer ser preta? [se dirigindo a Camila]
Profª Luna: Oh, Camila quer ser Irene!
Cr [Lucas]: Porque é menina
Profª Luna: Sim.
Cr [Camila]: Quero ser Irene
Profª Luna: E se fosse um homem? O nome dele fosse/
Cr [Lara]: Ireno
Proª Luna: Ireno. Se fosse Ireno, quem queria ser Ireno?
Cr [Vinícius]: Eu!
Cr [Camila]: Olha quem foi também [apontando que Lucas gostaria]
Cr [Nicolas]: Eu também
Cr [Camila]: Três [contando e apontando para as crianças]
Profª Luna: Quem queria ser Ireno?
Cr [Lucas]: Eu não!
Cr [Camila]: Ele, ele e ele [apontando para os meninos que disseram que queriam ser Ireno]
Profª Luna: Lucas disse que não. Por quê?
Cr [Lucas]: Não gosto de preto
Profª Luna: Olha, tu queria ser Ireno?
[Vinícius confirma, balançando a cabeça
Profª Luna: Tu queria ser Ireno? [Olhando para Weverton]
Balança a cabeça confirmando que queria
Profª Luna: Tu queria ser Ireno, Nicolas?
Balança a cabeça confirmando que queria

Profª Luna: E o Lucas, tu queria ser Ireno?
Cr [Lucas]: Não gosto de gente preta, não.
Cr [Camila]: Não?
Cr [Lara]: Tu já é preto, pra que ser Ireno? [se dirigindo ao Vinícius]
Risos das crianças. Vinícius também ri.

Extraído da 3ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Luna, Grupo V)

Diante dessa posição, consideramos que a docente adotou uma postura ética e de não coerção da criança, frente a todo o grupo. Inclusive, não precisou em ser neutra para agir com ética. Ao lermos o fragmento, percebemos que indiretamente ela se colocou a respeito, na medida em que tenta mostrar que várias outras crianças queriam ser pretas e, aparentemente, não se incomodavam com isso.

Dessa forma, consideramos que a maneira como a professora Luna conduziu a conversa permitiu que a criança apresentasse e sustentasse sua opinião, sem se sentir ameaçada de perder o respeito e a amizade de sua professora e dos demais colegas.

Porém, seria importante ter explorado as razões da criança, perguntando por que ela não gostava de "gente preta". Mesmo que ela não respondesse nada, certamente pensaria a respeito em outros momentos, afinal, não mudamos nossas convicções em quinze ou vinte minutos de conversa numa roda de leitura.

Vejamos outro exemplo similar, dessa vez sob a mediação da professora Celeste:

Fragmento 24 – Conversa sobre o livro "A questão de Deus"

Profª Celeste: E vocês? Acham que Deus existe?
Cr [alguns]: Existe sim! Existe!
Cr [Camila]: Não
Profª Celeste: Você não acredita, não, que ele existe, Camila?
Cr [João]: Eu acho que Ele existe
Cr [Thayane]: Eu também
Cr [Naiara]: Eu também
*Outras crianças levantam as mãos concordando
Cr [Naiara]: Ele está lá no céu, vendo a gente!
Cr [Danilo]: Também
Profª Celeste: E quem é Deus?
Cr [Lucas Daniel]: É uma pessoa
Cr [Danilo]: É uma pessoa gigante
Profª Celeste: É. E você, Estefani, acha que Deus existe?
Cr [Estefani]: Existe [Balança a cabeça confirmando]
Profª Celeste: E quem é Ele?
CR [Estefani]: Ele é o que faz a pessoas fazerem tudo.
Profª Celeste: Ele que faz as pessoas fazerem tudo.
Estefani confirma balançando a cabeça
Profª Celeste: Muito bom, Camila, você acha que Deus existe?
Cr [João]: Ela tá com vergonha

Camila timidamente balança a cabeça negando
Profª Celeste: Não. E por que você acha que Deus não existe? Explica à gente pra gente entender!
Silêncio
Profª Celeste: Por que tu achas que Ele não existe
Silêncio
Profª Celeste: O que é que tu pensa? O que é que tu tá pensando aí, dessa coisa toda que Ele não existe?
Silêncio
Profª Celeste: Pode falar!
Cr [João]: Ela tá com vergonha
Cr [Naiara]: É
Cr [Danilo]: Fala alguma coisa!
Profª Celeste: Pode falar Camila, a gente quer ouvir o que é que você acha. As crianças acham de um jeito, você acha de outro, ela acha de outro. Cada um pode achar de um jeito.

Extraído da 7ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V)

Como podemos observar, o grupo de crianças era predominantemente cristão, incluindo a professora, que demonstrava acreditar em Deus, mesmo que não tenha revelado isso diretamente. Apesar desse contexto, a criança teve espaço para discordar por duas vezes da existência de Deus, causando espanto e admiração das demais crianças que haviam se colocado como crentes de sua existência.

Na videogravação é possível identificar, nas expressões faciais, o choque da professora e de algumas crianças. No entanto, a professora Celeste, apesar de iniciar a conversa partindo da ideia de que Deus existe, apresenta uma postura ética e de total respeito à opinião da criança (Profª Celeste: “Pode falar, Camila, a gente quer ouvir o que é que você acha. As crianças acham de um jeito você acha de outro, ela acha de outro. Cada um pode achar de um jeito.”).

Uma postura ética da docente, diante de questões que envolvem crenças e valores protege o pensamento das crianças, o seu direito de dizer e de pensar diferente das demais. Por outro lado, é interessante observar como a criança, mesmo com o apoio da professora, parece ter se sentido intimidada para explicar o porquê de não acreditar em Deus, especialmente, após ouvir tantas crianças terem ideias tão seguras sobre quem é Deus, como ele é e o que faz.

Por outro lado, é necessário reconhecer que o silêncio de Camila nos joga num oceano de subjetividades, deixando em aberto as possibilidades de respostas. Nesse sentido, é possível que a criança esteja intimidada por ter sido a única a dizer que “não acreditava em Deus”. Talvez, seu silêncio sinalize que, embora tenha mencionado que “não acredita”, ainda não consegue explicar o porquê. Ou simplesmente ela respondeu sem pensar e optou pelo

silêncio, como resposta mais apropriada para as suas hesitações.

Mais adiante, especificamente no tópico 5.3 sobre a participação das crianças, retomaremos a questão dos silêncios dos pequenos nas rodas, em sincronia com as reflexões de Sontag (2015) e Bajour (2012).

No próximo item, apresentamos as interações irregulares das professoras nas rodas de leitura e conversa.

5.2.3 As "interações irregulares" das professoras ao conduzirem as rodas de leitura

Ao longo de toda a produção colaborativa dos dados, as professoras tiveram a oportunidade de estender e aprofundar algumas inquietações provocadas desde o momento inicial da pesquisa, durante o estudo exploratório. Assim, perguntas como "Que livros nos ajudam a pensar nas rodas?" ou "Como ler e conversar com as crianças na perspectiva de uma educação para o pensar?" eram frequentemente retomadas com a pesquisadora nos intervalos das sessões de leitura e conversa com as crianças.

Diante dessa observação, foi estabelecido com as docentes um tempo para que elas pudessem refletir, consultar materiais de estudo e explorar diferentes livros. Foi sugerido também que as professoras dessem continuidade ao trabalho de leitura e conversa com as crianças nas rodas, mesmo quando não estavam sendo observadas para fins de produção de dados para a pesquisa.

Todo esse percurso reflexivo, incluindo as conversas com a pesquisadora nos intervalos das sessões, respeitou as singularidades das docentes e, sobretudo, o *status* de consciência de cada uma delas sobre suas respectivas práticas (HARGREAVES, 1996; PIMENTA, 2008; TARDIF, 2010).

O tempo dedicado pelas professoras para olhar para a sua própria prática e das demais professoras-colaboradoras e repensar, mesmo diante de uma rotina de trabalho exaustiva, contribuiu para que pontualmente elas investissem em novas maneiras de dizer, ouvir, escutar, perguntar e de ajudar os pequenos a pensar durante as sessões de leitura e conversa nas rodas.

Essas "diferentes maneiras" de interagir com as crianças revelam uma aproximação das professoras com procedimentos mais refinados, de alta complexidade do ponto de vista dialógico e, ao mesmo tempo, pouco investigados em estudos anteriores envolvendo a análise de rodas de histórias (ver, por exemplo, as pesquisas de NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014; HAMPEL, 2016).

Esse movimento de experimentar e incorporar novas estratégias e procedimentos colaborou para que as docentes, especialmente Celeste e Aurora[45], apresentassem algumas interações fora do padrão mais comumente observado durante o estudo e já discutido no item anterior.

Essas interações que denominamos de "irregulares" (não regulares), apesar de ocorrerem apenas nas rodas de leitura mediadas por uma ou duas professoras, ilustram uma dedicação coletiva e ao mesmo tempo individual/personalizada das docentes para ressignificar o "dizer e o fazer" na hora da conversa com os pequenos leitores.

Nesse sentido, vale salientar que as interações irregulares não se resumem a *flashes* de diálogos bem conduzidos, resultantes do acaso ou sorte do dia. Pelo contrário, sinalizam a tentativa das docentes para incorporar às suas práticas de leitura e conversa procedimentos que transcendem o padrão mais característico das suas interações com as crianças na roda, de forma progressiva, construtiva e complementar ao trabalho reflexivo que já vinha sendo traçado por elas.

Na análise dos vídeos e transcrições das rodas de cada professora buscamos, portanto, identificar essas interações irregulares que, posteriormente, foram agrupadas em cinco eixos temáticos, tal como apresentamos no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Eixos temáticos das "interações irregulares" observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras

1. Partilha de exemplos e experiências pessoais;
2. Incentivo à formulação de perguntas elaboradas pelas crianças;
3. Investimento de maior tempo de escuta/reflexão;
4. Reestruturação das ideias apresentadas pelas crianças;
5. Confronto entre as ideias apresentadas pelas crianças (opiniões, justificativas).

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, discutimos mais detalhadamente cada uma dessas cinco categorias temáticas,

[45] Ao participarem de maneira colaborativa na terceira etapa do estudo, as docentes Celeste e Aurora, além de maior tempo de reflexão sobre os tópicos abordados no curso de extensão (estudo exploratório), tiveram acesso aos vídeos de suas práticas, bem como das demais rodas conduzidas pelas docentes colaboradoras do estudo. Com isso, foi possível estabelecer uma troca construtiva, significativa e inspiradora.

trazendo exemplos das interações irregulares que ilustram nossas reflexões diante dos dados produzidos pelas professoras e seus respectivos grupos de crianças.

1. Partilha de exemplos e experiências pessoais

Quando as professoras compartilham suas experiências nas rodas e demonstram interesse verdadeiro nos enunciados apresentados pelas crianças, o exercício do pensar ganha alma, tendo em vista as conexões significativas que são estabelecidas no encontro dialógico (BUBER, 2012; 2014).

A conversa verdadeira é como um mergulho nas subjetividades dos envolvidos, é uma oportunidade para manifestar o que se pensa, mas também para ouvir, aprender com as experiências do pensamento coletivo e individual. O professor que deseja ajudar suas crianças a "pensar melhor e por si mesmas" necessita estar disposto a ouvir, perguntar, mas também é preciso que aprenda a pensar como os pequenos pensam, apresentando exemplos, compartilhando experiências. Enfim, deixando em evidência que o diálogo é real e não um espaço para treinamento de habilidades.

Em outras palavras, ao expressar seu pensamento, a professora promove a vitalidade do diálogo, encoraja a participação das crianças na progressão de um pensamento reflexivo e, sobretudo, pensa/sente como elas estão pensando/sentindo. Com isso, a docente deixa de ser uma mera espectadora que anda sobre a superfície das palavras para, de fato, mergulhar na experiência do pensamento coletivo, abandonando momentaneamente a postura de espectadora (ainda que ativa), colocando-se horizontalmente no diálogo e explicitando o que ela faz e pensa diante de uma questão e/ou ideia que é debatida pelo grupo.

Ao se submeter às mesmas questões que foram lançadas aos pequenos, a professora apresenta caminhos que podem ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o assunto. Inclusive, é possível identificarmos, durante a partilha de experiências, o uso/aperfeiçoamento de diversas habilidades, tais como: a conceitualização (dar exemplos e contraexemplos), a pesquisa (buscar alternativas, imaginar/tecer hipóteses), o raciocínio (raciocinar analogicamente; relacionar as partes e o todo) e a tradução (narrar, descrever, interpretar, improvisar), entre outras (LIPMAN, 1995; DANIEL, 2008; SÁTIRO, 2012).

Vale salientar ainda que, ao compartilhar suas experiências durante a conversa, as professoras compreendem que, no diálogo, além das perguntas e respostas das crianças, é necessário *feeling* para escutar/perceber quando o grupo necessita de ajudas mais objetivas. Isto é, formas de contribuir para a expressão do pensamento das crianças, quando diante de

algumas hesitações naturais durante a interação com outros. Afinal, quantas vezes, mesmo os leitores mais experientes, por alguma razão, sentem-se inseguros para defender suas ideias e/ou não parecem entender uma pergunta feita pelo mediador da leitura ou demais membros de um grupo de estudo?

A seguir, apresentamos alguns exemplos que ilustram esse trabalho das professoras de compartilhar experiências próprias para ajudar as crianças a pensarem melhor, especificamente em duas situações distintas. Na primeira situação, a professora Aurora ajuda as crianças a compreenderem a pergunta, apresentando um exemplo. E na segunda situação, a professora Celeste responde a pergunta feita às crianças, falando de si mesma e explorando a imaginação.

Fragmento 25 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: criança matando formigas[46]

Profª Aurora: Todo mundo que é cruel sabe que tá sendo cruel?
[As crianças ficam em silêncio]
Cr [Isaac]: Sim
Cr [Rebeca]: Não
Profª Aurora: Sim, Isaac?!
Cr [Isaac]: Sabe
Profª Aurora: Sabe?
Cr [Isaac]: Sabe não
[Demonstrando dúvida...]
Profª Aurora: Vou dar um exemplo. Eu pego um bichinho, machuco o bichinho. Eu sei que estou machucando ele, então, eu sei que estou sendo cruel.
Cr [Isaac]: E ele sabe que tão sendo cruéis e estão insistindo!
Profª Aurora: Ah, olha. Eles sabem que está sendo cruéis, mas insistem
Cr [Michele]: Eles sabem que estão sendo cruéis, mas gostam de ser cruéis!
Profª Aurora: Meu Deus! Por que será que eles gostam de ser cruéis?
Cr [Isaac]: Porque eles gostam de machucar os animais.

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Incialmente, quando a professora Aurora lança a questão à turma ("Todo mundo que é cruel sabe que tá sendo cruel?"), o grupo fica em silêncio e apenas Isaac tenta responder, mesmo com algumas hesitações. Ao perceber que possivelmente as crianças não compreenderam a pergunta, a docente, ao invés de repetir a pergunta inicial ou até mesmo refazê-la, opta em apresentar um exemplo para ajudar as crianças a entenderem a pergunta e reorganizar suas

[46] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.

ideias (“Vou dar um exemplo. Eu pego um bichinho, machuco o bichinho. Eu sei que estou machucando ele, então, eu sei que estou sendo cruel”).

Ao oferecer um exemplo, as crianças retomam a discussão, inclusive, o próprio Isaac, que inicialmente parecia não ter compreendido a pergunta, coloca-se com mais segurança, encorajando outra colega a se colocar também.

Vejamos outro episódio, dessa vez numa roda de leitura/conversa mediada pela professora Celeste, ao compartilhar com as crianças suas experiências sobre o medo.

Fragmento 26 – Conversa sobre o livro “Chapeuzinho Amarelo”

Profª Celeste: Hein, Lucas, tu pensas também quando tem medo?
[Lucas Daniel confirma balançando a cabeça]
Profª Celeste: E qual a coisa que tu pensas pra passar o medo?
[Lucas fica em silêncio]
Profª Celeste: Quando eu tinha medo, eu pensava/chamava minha mãe. “Mãeee!” [imitando como fazia]
[Risos das crianças]
Profª Celeste: Porque quando ela chegava. Ah, a minha mãezinha está comigo vai passar o meu medo [abraçando uma das crianças]
[risos das crianças]
Profª Celeste: E qual é a coisa que tu fazes pra passar o medo?
Cr [Lucas Daniel]: E eu sei, pergunta a Estefani!
Profª Celeste: Hein, Estefani, tu fazes alguma coisa pra passar o medo?
[Silêncio]
Profª Celeste: O que é que ajuda a passar o medo?
Cr [João]: Pensar/
Profª Celeste: Marjorie!
Cr [João]: Pensar em coisa boa!
Profª Celeste: Olhaaa, pensar em...
Cr [alguns]: Coisas boas
Profª Celeste: Eu vou fazer isso quando eu tiver medo! João disse, tu ouvisse, Lucas?
[Lucas permanece em silêncio]
Profª Celeste: Tu ouvisses [olhando para Camila]
[Camila confirma balançando a cabeça]
Profª Celeste: Tu vais fazer o que quando tiver medo?
Cr [João]: Pensar em coisa boa!
Profª Celeste: Deixa eu ver, deixa eu pensar, um outro jeito de passar o medo, hein, Marjorie?! Me ajuda! [olhando para o alto e com a mão no queixo]
Cr [João]: Pensar que tá no parque
Profª Celeste: Pensar que tá no parque, brincando. Pensar que tá na praia.
Cr [Marjorie]: Pensar que tá na piscina
Profª Celeste: Pensar que tá na piscina
Cr [Marjorie]: Pensar que tá comendo chocolate
Profª Celeste: Humm e passa o medo?
[risos das crianças]
Cr [João]: Ir ao cinema
Profª Celeste: Pensar que tá indo ao cinema
Cr [Camila]: Pensar que tá numa pizzaria
Cr [Marjorie]: Pensar que tá tomando um sorvete
Profª Celeste: Hum!!!

Cr [Estefani]: Pensar que vai comer pastel
Profª Celeste: É? Isso é um jeito de passar os medos?

Extraído da 3ª Roda de Leitura; agosto/2018 - Profª Celeste, Grupo V

No exemplo acima, a professora Celeste, ao falar naturalmente sobre os seus medos e o que fazia para enfrentá-los, mobiliza a participação genuína das crianças na roda. Assim, o exemplo dado pela professora provoca a empatia dos pequenos, já que remete à figura materna, ao medo de estar só e à necessidade de proteção.

A professora também ajuda as crianças, através do seu exemplo, demonstrando a importância do outro numa roda diálogo. Dessa forma, contribui para que as crianças pensem melhor, encontrem alternativas e cheguem às conclusões anteriormente não pensadas (“Deixa eu ver, deixa eu pensar, um outro jeito de passar o medo, hein, Marjorie?! Me ajuda! /olhando para o alto e com a mão no queixo).

2. Incentivo à formulação de perguntas elaboradas pelas crianças

Desde o nosso estudo exploratório, temos defendido a pergunta enquanto bússola que orienta o caminho dos pensamentos numa roda de conversa. Ou seja, é através das perguntas que a intencionalidade e, consequentemente, a concepção dialógica é revelada, tanto do ponto de vista do adulto quanto das crianças, já que os pequenos também nos sinalizam, através do seu comportamento discursivo, suas representações sobre o que significa perguntar numa roda de leitura e conversa (MOTTA, 2011; RYCKEBUSCH, 2011; SILVA, 2014).

Alguns autores (BRANDÃO, 2005; BRANDÃO; ROSA, 2010a; 2010b) têm enfatizado, inclusive, o papel da pergunta feita pelo mediador das rodas de histórias e o quanto boas questões podem contribuir para a construção de sentidos, bem como para o desenvolvimento do pensamento argumentativo (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

Uma educação comprometida com o pensar, por sua vez, reitera esse importante papel do mediador na formulação de boas perguntas, porém, nos chama atenção para um outro aspecto pouco explorado nas rodas: a pergunta feita pela criança (SHARP, 1995; SPLITTER; SHARP, 1999; SÁTIRO, 2012; DUTHIE, 2017).

Ao longo do estudo, a nossa hipótese de que as crianças respondem mais do que perguntam nas rodas foi confirmada. A pergunta do adulto realmente prevalece e, em raras situações, identificamos as crianças lançando perguntas na roda.

Nas sessões de leitura observadas na presente pesquisa, conseguimos identificar algumas situações pontuais em que as professoras manifestaram apoio para que as crianças explicitassem suas perguntas, quando sentissem necessidade. Vejamos:

Fragmento 27 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: Crianças sendo cruéis como bebê [47]

Profª Aurora: Olha só, hoje a gente vai filosofar um pouquinho com algumas imagens
Cr [Júlia Marques]: Tem um "te peguei"! [referindo-se ao título de uma das imagens usadas no encontro anterior]
Profª Aurora: Não, aquela já passou. Aquela imagem que foi da formiga já passou, aquela imagem que foi da criança se mordendo já passou. Hoje a gente vai pensar um pouquinho sobre outras imagens, tá? Eu vou mexer aqui, oh, no meu pacotinho aqui e vou mostrar pra vocês uma aqui [olhando para o envelope com as imagens do livro Mundo cruel].
[Após alguns segundos]
Profª Aurora: Pronto, psiu [chamando atenção de algumas crianças]. Já escolhi!
Cr [Eduardo Francisco]: Tia, eu num tô vendo nada!
Profª Aurora: Mas eu não mostrei ainda não, Dudu. Eu vou mostrar para todo mundo, tá? Eu já escolhi a imagem e eu quero que a gente olhe pra essa imagem e depois eu vou fazer umas perguntas. Aí a gente pode/ Vocês podem fazer outras perguntas também. Lembra que quando eu mostrar tem que levantar...
Cr [Alguns]: A mão
Profª Aurora: E tem que respeitar a vez do outro, tá bom?!
Cr [Júlia Brito]: Oh tia, Isaac trocou de lugar
Profª Aurora: Tem problema não que ele quer ver de frente, né?!

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No exemplo acima, a professora deixa explícito às crianças que, assim como ela, os pequenos também podem apresentar suas perguntas na roda ("Eu já escolhi a imagem e eu quero que a gente olhe pra essa imagem e depois eu vou fazer umas perguntas. Aí a gente pode/ Vocês podem fazer outras perguntas também!").

A observação da professora também é interessante porque informa às crianças que conversar não se restringe apenas a responder, mas também a perguntar/questionar. Essa postura, portanto, contribui para desconstruir a concepção de que as perguntas são apenas do domínio do professor, ou seja, daquele que pergunta somente para avaliar o que foi ou não dito e compreendido.

Em outras situações, também pontuais, é possível identificarmos a professora Aurora elogiando e valorizando as perguntas feitas por algumas crianças. Como eram apenas duas ou

[47] Na imagem, há um bebê chorando em pé no berço e tentando alcançar um brinquedo, suspenso por um menino que o prendera numa vara. Ao lado do berço, uma outra criança assiste à cena, mas, fica apenas rindo da situação.

três crianças, de um grupo de 16, que frequentemente faziam perguntas, a professora demonstrava encantamento pela pergunta feita, estendendo para os demais membros da roda (Cr [Marilia]: "Por que será que ela tá assim?"; Profª: "Era isso que eu ia perguntar, Marilia! Marilia iluminou o pensamento!"). Vejamos o exemplo abaixo:

Fragmento 28 – Conversando sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: menina matando formigas[48]

Profª Aurora: Vamos ouvir Marilia agora. A menina merecia castigo?
Outras crianças tentam falar
Profª Aurora: Psiu, eu quero ouvir.
Cr [Marilia]: Merecia porque olha a cara dela!
Profª Aurora: Gente, Marilia disse que ela merece um castigo porque "Olha a cara dela!" quando ela tá matando a formiga [imita o gesto da menina]
Cr [Mariana]: Tia, pode ir passando [referindo-se às imagens]
Profª Aurora: Daqui a pouquinho. Ellen baixa a mãozinha para eu fazer outra pergunta
*Mateus levanta e olha de perto a imagem
Cr [Ellen]: Tô vendo nada
Cr [Marilia]: Por que será que ela tá assim? (imitando a menina)
Profª Aurora: Era isso que eu ia perguntar, Marilia! Marilia iluminou o pensamento!
Oh, Marília entendeu o que eu iria perguntar! Por que será que a menina está matando a formiga?!

*Extraído da 1ª Roda de Leitura, setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Além de valorizar o questionamento feito pela criança, a professora devolve a pergunta para o grupo, fazendo alguns ajustes estruturais na pergunta de Marilia, deixando-a, talvez, mais clara para o grupo ("Marilia iluminou o pensamento! Oh, Marilia entendeu o que eu iria perguntar! Por que será que a menina está matando a formiga?!").

Nesse sentido, vemos que a docente oportuniza um aprendizado do ponto de vista coletivo, já que o grupo percebe que as suas perguntas também podem orientar o diálogo. E, do ponto de vista individual, Marilia sente que sua pergunta foi acolhida pela docente, quando esta manifesta interesse e chama a atenção do grupo, valorizando a questão, a inquietação de quem pergunta e, portanto, estimulando que outras crianças também perguntem futuramente.

Em síntese, momentos como esses contribuem para a ressignificação do que é perguntar e, ao mesmo tempo, transmitem à comunidade de investigação que perguntar não é privilégio exclusivo da professora/adulto. Perguntar é um instrumento indispensável e pertencente a todos que não abdicam de sua capacidade de pensar (LIPMAN, 1995; DUTHIE, 2017; DUTHIE; MORIYÓN; LORO, 2018).

[48] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.

3. Investimento de maior tempo de reflexão e escuta

No tópico anterior, quando falávamos das principais características das interações regulares, ressaltamos que as professoras ainda demonstravam dificuldades para gerir seu tempo de escuta e fala de maneira equilibrada. Na maioria das vezes, seja diante de um grupo com maior ou menor quantidade de crianças, as professoras Luna, Celeste e Aurora tendiam a falar mais do que escutar, concedendo pouco tempo de resposta aos seus grupos de crianças.

Porém, numa situação específica mediada pela professora Celeste, pudemos presenciar uma ruptura com esse padrão de escuta. Na ocasião, a docente esperou por quase cinco minutos por uma criança que havia discordado da maioria do grupo sobre a existência de Deus. Ao ser questionada sobre a sua discordância, a criança não conseguia apresentar um comentário, ideia e/ou argumento que justificasse a sua opinião. Vejamos o episódio:

Fragmento 29 – Conversa sobre o livro "A questão de Deus"

Profª Celeste: Muito bom. Camila, você acha que Deus existe?
Cr [João]: Ela tá com vergonha
[Camila timidamente balança a cabeça negando]
Profª Celeste: Não? E por que você acha que Deus não existe? Explica a gente pra gente entender!
[Camila fica em silêncio]
Profª Celeste: Por que tu achas que ele não existe?
[Camila continua em silêncio]
Profª Celeste: O que é que tu pensa? O que é que tu estás pensando aí, dessa coisa toda que ele não existe?
Camila em silêncio [3 min]
Profª Celeste]: Pode falar.
Cr [João]: Ela tá com vergonha
Cr [Estefani]: É!
Cr [Danilo]: Fala alguma coisa!
Profª Celeste: Pode falar, Camila, a gente quer ouvir o que é que você acha. As crianças acham de um jeito você acha de outro, ela acha de outro. Cada um pode achar de um jeito!
Camila fica em silêncio [2 min]
Profª Celeste: Você acha que ele existe de outro jeito?
[outras crianças tentam falar]
Profª Celeste: vamos ouvir Camila?! A gente está esperando, é a roda do pensar!
[Camila permanece em silêncio]
Profª Celeste: Hein, Camila?
[Camila fica em silencio]
Profª Celeste: vou passar pra Marjorie pra tu ires pensando
[Camila balança a cabeça positivamente] [...]
Profª Celeste: É?! Camila, como é que você acha que a gente conversa com Deus?
Silêncio
Cr [Lucas]: Ainda não sabe!
Profª Celeste: A gente está no momento de ouvir Camila, a gente fala, mas também a gente escuta. Isso é gentileza, né?!
[Camila permanece em silêncio]

*Extraído da 7ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Tal como é possível perceber, a docente, ao solicitar a opinião da Camila, aguarda o tempo necessário para que a criança pense, reflita, antes de falar. É tão nítida a concessão de um maior tempo de escuta/fala que, na ocasião, algumas crianças demonstraram ansiedade, inquietação, como se não estivessem acostumadas com um silêncio tão prolongado, alguns, inclusive, não hesitaram em tecer comentários (João: "Ela tá com vergonha"; Estefani: "É!"; Danilo: "Fala alguma coisa!").

Por outro lado, é interessante destacar a tranquilidade da professora Celeste ao interpretar o silêncio de criança, passando a mensagem para o grupo de que esse silêncio não representava um "não saber", mas, sim, um elemento indispensável para os que pensam antes de expressar suas ideias, opiniões e/ou justificativas (Profª: "Vamos ouvir Camila?! A gente está esperando, é a roda do pensar!"; Profª: "Camila, como é que você acha que a gente conversa com Deus?"; Lucas: "Ela ainda não sabe"; Profª: "A gente está no momento de ouvir Camila, a gente fala, mas também a gente escuta. Isso é gentileza, né?!").

Enfim, o silêncio da criança parece não incomodar a professora, que se mantém interessada na expressão das crianças.

4. Reestruturação das ideias apresentadas pelas crianças

As professoras Luna, Celeste e Aurora, desde a construção dos combinados para a conversa com seus grupos de crianças, enfatizaram a importância de garantir a oportunidade de expressão para todos os pequenos. Em vários momentos, eram perceptíveis os esforços das docentes para promover essa democratização da fala entre as crianças, defendendo ainda o direito de pensar diferente, discordar e até mesmo permanecer em silêncio.

A esse respeito, consideramos que a concessão de um maior tempo de fala e participação dos pequenos está diretamente relacionada à qualidade da escuta docente. E essa escuta qualificada pressupõe capacidade para compreender verdadeiramente o que a criança está dizendo, oferecendo-lhe uma escuta ativa, crítica e reflexiva (BAJOUR, 2012; RINALDI, 2012).

Como sabemos, o exercício de pensar por si mesmo e, consequentemente, de ampliar a reflexão tem estrita ligação com a capacidade de dizer melhor o que já dissemos. Ao se expressarem na roda, as crianças aprendem aos poucos que "dizer" é manifestar "ideias/opiniões/pensamentos".

Leitores mais experientes, quando externalizam o que pensam para um grupo de leitores também experientes, reestruturam suas ideias sob os olhares críticos dos outros, que

sinalizam de diferentes maneiras se compreenderam ou não (e apreciaram ou não o que foi dito). Mas e na roda com os pequenos? Como ajudá-los a reestruturar suas ideias de maneira significativa/reflexiva? Como fazê-los perceber que certas falas parecem estar fora da estrada?

Nos dados da presente pesquisa, vimos que as três docentes, pontualmente, apresentaram algumas devolutivas que sinalizavam para os pequenos a necessidade de rever certas ideias e compreensões. Vejamos alguns exemplos nessa direção, começando pela professora Aurora:

Fragmento 30 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: menina matando formigas

Profª Aurora: A menina foi cruel? Vamos ouvir Tâmara agora. Tâmara!/
Cr [Tâmara]: É que/
Cr [Isaac]: Eu matei uma barata embaixo da porta/
Profª Aurora: Psiu [fazendo gestos para a criança ouvir a colega]
Cr [Tâmara]: É porque minha mãe tem medo de barata
Profª Aurora: É? Mas a gente tá perguntando se a menina foi cruel com as formiguinhas [chamando atenção para o foco da pergunta]
Tâmara fica em silêncio pensativa

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como podemos observar no exemplo acima, a criança se distancia do que foi perguntado, ao se deixar levar por um comentário paralelo, emitido por outra criança. Tâmara só percebe que está à margem da pergunta quando a professora Aurora chama a sua atenção para o que está sendo perguntado (Profª: "É? Mas a gente tá perguntando se a menina foi cruel com as formiguinhas"). Perceber que está fora do caminho sugerido pela pergunta é fundamental para reorganizar as ideias, reestruturar o pensamento e participar da roda com consciência reflexiva.

Não estamos dizendo que é proibido pensar fora do esperado, afinal, quantas vezes diante de um diálogo sobre determinado assunto, somos povoados por pensamentos invasivos que nos dispersam, mas que também até podem ajudar a nos conectar com novas experiências. O ponto para o qual chamamos a atenção aqui é como contribuir para que as crianças percebam que, numa roda de leitura em que conversamos sobre assuntos específicos mobilizados pelos livros, é necessário sincronizar os esforços coletivos para pensarmos sobre o que nos inquieta coletivamente, no caso, a pergunta debatida pelo grupo (Profª: "A menina foi cruel?").

Vejamos outro exemplo, dessa vez sob a condução da professora Celeste:

Fragmento 31 – Conversa sobre o livro “A questão de Deus”

Cr [Lucas]: Se ele, Deus, vê a gente arengando, não leva pra o céu, não!
Cr [Naiara]: Leva pra cá [apontando para o chão]
Profª Celeste: Então, quer dizer que Deus castiga, é?!
Cr [Naiara]: Hum-hum, tá olhando a gente! A gente num vai pra o céu, não, vai para cá [apontando para o chão]
Profª Celeste: E qual é o castigo, quais são?! Como é que Deus castiga as pessoas?
Cr [Lucas]: E eu sei!
Cr [Naiara]: Brigando, teimando as mães
Profª Celeste: Então, ele briga assim, como pai, como mãe. Deus briga?!
[Naiara confirma balançando a cabeça]
Profª Celeste: Deus já brigou com você?
Cr [Naiara]: Já!
Profª Celeste: Alguma vez?
[Naiara confirma balançando a cabeça]
Profª Celeste: Viu ele?
Naiara nega balançando a cabeça
Profª Celeste: Como foi que ele brigou?
Cr [João]: Ele é invisível
Cr [Naiara]: Minha mãe briga com meu pai, aí eu peço pra Jesus parar que meu pai e minha mãe briguem.
Profª Celeste: Ah, entendi, você faz uma oração!
[Naiara confirma balançando a cabeça]

Extraído da 7ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Celeste, GrupoV

A professora Celeste fornece ao grupo uma escuta verdadeira/ativa, tendo em vista o seu interesse em compreender o que diz a criança. É interessante observar que a Naiara responde as perguntas da professora (Profª Celeste: “Como é que Deus castiga as pessoas?; Deus já brigou com você?”), partindo de um exemplo da experiência da criança (Naiara: “Minha mãe briga com meu pai, aí eu peço pra Jesus parar que meu pai e minha mãe briguem”).

Vale salientar que esse tipo de resposta apresentado por Naiara é muito comum entre crianças de 4 a 6 anos, ou seja, ao invés de explicar, por exemplo, o que é o amor, é mais natural tentar explicar o que é amar (a experiência). No próximo tópico de análise, retomaremos a discussão sobre respostas das crianças baseadas nas experiências e sua conexão com os princípios de uma educação para o pensar.

Após a explicação da criança, a professora Celeste sinaliza que compreendeu o que Naiara quis dizer e conclui a sua ideia acrescentando um elemento novo, ainda não mencionado, a oração (Profª: “Ah, entendi, você faz uma oração”), que na sequência é confirmado pela criança.

Esse tipo de escuta qualifica o diálogo na roda, já que a professora, além de convidar a

criança para sair de sua zona de conforto, fazendo-a pensar/repensar sobre o que diz/rediz, aponta caminhos para compreender o que fala a criança, sugere ajustes, complementa, corrige, questiona, na tentativa de ajudar a quem responde as questões, bem como ao grupo que tem a chance de compreender melhor o que sua colega quis expressar quando disse que já havia falado com Deus.

Implementar esses aspectos nas interações entre professoras e crianças nas rodas enriquece e aprimora a capacidade comunicativa dos pequenos que falam e/ou escutam, conectando-se com os princípios preconizados na educação para o pensar.

O exercício de dizer, pensar e fazer capacita as crianças a pensarem por si mesmas. Além disso, reforça nossa convicção de que, assim como na escrita, em que podemos aprimorar o texto e dizer melhor o que escrevemos, no plano da oralidade, o dizer também pode ser melhorado, assim como nossas ideias.

5. Confronto entre as ideias apresentadas pelas crianças

Entendemos que o investimento em práticas de leitura e conversa na roda contribui significativamente para que uma cultura do diálogo seja aos poucos instaurada nos espaços educativos. E essa cultura só é possível quando a comunidade de investigação reúne esforços para materializar um diálogo verdadeiro, em que todos possam se expressar e se dirigir uns aos outros para perguntar, compreender, questionar, duvidar, concordar ou discordar, entre outras possibilidades.

As pesquisas têm nos mostrado que a cultura dialógica não é inata/biológica, mas uma prática sociocultural e que demanda experiências que nos façam compreender a importância do outro na roda. Particularmente, em nossos estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), temos observado que as crianças, quando conversam nas rodas de leitura, têm como comportamento padrão o olhar quase exclusivamente dirigido às suas professoras. Ou seja, perguntam, respondem e comentam, predominantemente, para atender o que é demando por elas.

Romper com esse paradigma, ou seja, com a ideia de que estão na roda para conversar, ler, pensar e interpretar apenas com/para a professora, pressupõe implementar, nas rodas de leituras e conversa, elementos que oportunizem aos pequenos olhar para os demais membros do grupo, incluindo a si mesmos.

Nesse contexto, identificamos que as professoras Aurora e Celeste faziam algumas tentativas de mobilizar a conversa entre as crianças ao confrontar as ideias apresentadas por

elas. Vejamos alguns exemplos nessa direção.

Fragmento 32 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: menina matando formigas[49]

Profª Aurora: Se tu estivesse junto da menina, o que tu farias quando a menina tivesse matando as formigas? Mariana! Pode baixar as mãos que eu sei quem levantou [olhando para três crianças que ainda estavam com as mãos levantadas]. Diz, Mariana!
Cr [Mariana]: Eu mordia ela todinha e deixava toda furada
Profª Aurora: Aí meu Deus! Tu irias morder a menina?
[Mariana balança a cabeça confirmando]
Profª Aurora: Então, eu vou fazer outra pergunta, tá? Ellen, se Mariana mordesse a menina, ela tava sendo cruel como a menina?
[Ellen fica em silêncio]

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como pudemos observar, a professora Aurora, ao ouvir a opinião de Mariana (Mariana: "Eu mordia ela todinha e deixava toda furada") solicita que Ellen se posicione diante da resposta da sua colega. Ao fazer esse questionamento, a docente sai da obviedade, ou seja, do possível padrão, que seria direcionar para outra criança a mesma pergunta feita a Mariana ("Se tu estivesses junto da menina, o que tu farias quando a menina estivesse matando as formigas?"). Com isso, a professora Aurora abre um caminho diferente.

Ao que parece, Ellen percebe que a pergunta feita pela docente exige um maior esforço, especialmente, se compreendermos o seu silêncio como um momento de reflexão tanto diante do texto não verbal quanto da cena da menina matando as formigas. Ou ainda diante da necessidade de ponderar sobre a fala da colega Mariana que diz que iria morder a menina que matava as formigas.

Vejamos um outro exemplo nesse mesmo grupo de crianças da professora Aurora, dessa vez em torno da questão temática: "É cruel ou não humanos e/ou animais comerem carne?"

[49] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.

Fragmento 33 – Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: Animais caçando outros animais[50]

Profª Aurora: Júlia Marques disse que é cruel comer o animal. Ele poderia comer que, se não fosse o animal?
Cr [Júlia Maria]: Ele comeria a comida!
Profª Aurora: Que tipo de comida?
Cr [Michele]: Carne
Cr [Júlia Maria]: Carne
Profª Aurora: E a carne vem de onde?
Cr [Mateus]: Do bicho
Cr [Michele]: As pessoas matam os bichos preparam e manda pra o açougue
[Várias crianças falam ao mesmo tempo sobre temas relacionados às comidas]
Profª Aurora: Michele está falando. Michele de onde vem a carne que as pessoas comem?
Cr [Michele]: As pessoas matam os animais, vendem a carne dos animais para as pessoas comerem.
Profª Aurora: Isso é cruel?
Cr [Rafael]: Não [olhando para Michele]
Cr [Michele]: É!
Cr [alguns]: É
Cr [Michele]: É cruel
Marilia levanta a mão
Cr [Tereza]: É e não pode matar o animal
Profª Aurora: Marilia que não falou ainda
Cr [Mateus]: É/
Profª Aurora: Mateus, vamos respeitar![Mateus demonstra frustração por não poder falar]
Cr [Marilia]: Não, não é. Não os animais. O leão pode comer esse bicho porque ele tem que comer [referindo-se à imagem em discussão]
Cr [Tereza]: Pra poder crescer! [com a mão levantada]
Cr [Marilia]: A carne para os filhos deles poderem crescer
Profª Aurora: O leão comer isso aqui não é cruel, mas as pessoas comerem carne, Michele, disse que era cruel. Tu concordas? [olhando para Marilia]
Cr [Marilia]: Não. Porque elas [as pessoas] têm que comer!!
Neste momento duas crianças [Michele e Tereza] levantam as mãos, sinalizando desejo de falar.
Cr [Ellen]: Eu concordo!
Profª Aurora: Porque elas têm que comer, né? Teria outra coisa que as pessoas poderiam comer sem ser a carne?
Cr [Marilia]: Sim
Cr [Mateus]: Elas podem comer ovos
Profª Aurora: Peraí só um minutinho, tá? [olhando para Mateus]
C [Júlia Maria]: Arroz, feijão
Ellen tentar dizer algo – trecho inaudível [várias crianças falando ao mesmo tempo]
Profª Aurora: Só um minutinho, Ellen, que Júlia Maria tá falando
Cr [Marilia]: Mas eu não terminei [com os braços cruzados e demonstrando chateação]. O meu pai todo dia compra carne para eu comer!
Profª Aurora: Hum! E poderia ser o que, Júlia Maria?
Cr [Júlia Maria]: Feijão, arroz, macarrão, galinha
Profª Aurora: Eita, galinha, galinha?! [com expressão de espanto]
Risos da professora, das demais crianças e da própria Júlia.

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

[50] Na imagem há alguns animais caçando para se alimentar. Um deles, o leão, aparece mordendo uma cabrita. No fundo da cena, as cabras, incluindo a mãe da cabrita, observam assustadas o ataque.

No exemplo acima, fica nítido o engajamento das crianças para responderem as questões mobilizadas pela professora. No entanto, é interessante a maneira como a professora Aurora conduz a conversa, já que em vários momentos questiona as opiniões expressas e traz outras opiniões para fazer o confronto (Profª: "Júlia disse que é cruel comer o animal. Ele poderia comer o que, se não fosse o animal?; O leão comer isso aqui não é cruel, mas as pessoas comerem carne, Michele, disse que era cruel. Tu concordas?"*).* Ou seja, embora a fala das crianças tenda a ser dirigida para a professora, ela tenta deslocar a atenção das crianças para a opinião de seus colegas, destacando o que eles pensam, se o grupo concorda, discorda e o porquê.

Ao estimular o confronto de ideias/pensamentos, a professora exercita com os pequenos uma prática que, aos poucos, poderá se tornar um valor para as crianças, que é conversar sob uma perspectiva mais horizontal, com o adulto assumindo uma posição menos central.

Vimos ainda que a docente, em cada sessão de leitura, além de confrontar ideias das crianças sobre os textos e temas advindos dos livros, também confronta, em alguns momentos, essas ideias com opiniões expressas em rodas de leitura/conversa já conduzidas antes. Vejamos um exemplo:

Fragmento 34 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: cachorro num espaço aparentemente pequeno

Profª Aurora: Deixa eu fazer uma pergunta. Teve outra sessão de filosofia que a gente fez que Michele disse que ela foi no zoológico e/
Cr [Isaac]: Foi a da sala, eu lembro!
Profª Aurora: Uma águia tava numa gaiola muito apertadinha que ela não conseguia nem [fazendo gesto]
Cr [Júlia Marques]: Voar
Profª Aurora: Esticar as asas
Cr [Rebeca]: É, voar!
Profª Aurora: Todo mundo achou que era cruel, num foi?
Cr [Rebeca]: É porque prendeu ele
Profª Aurora: É cruel o cachorro estar sendo criado numa casa que não cabe ele?

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; Outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como vimos, a docente utiliza uma opinião/comentário expressa/o em rodas passadas para mobilizar a conversa sobre um caso semelhante, ainda que numa situação diferente, pois tratava-se da leitura e conversa a partir da imagem do cachorro numa casa extremamente pequena (Profª: "Michele disse que ela foi no zoológico e uma águia tava numa gaiola muito apertadinha que ela não conseguia nem... – abrindo os braços para simbolizar as asas; É cruel

o cachorro estar sendo criado numa casa que não cabe ele?”).

Por fim, ao retomar ideias que foram discutidas em encontros anteriores, a docente indiretamente diz às crianças que aquilo em que acreditamos (isto é, nossas ideias) nos acompanha. Ou seja, diante de uma situação semelhante, é possível retomar ideias, argumentos e questões passadas, trazendo, para a discussão atual, experiências e conhecimentos prévios que potencializem uma leitura crítica sobre os textos.

Nesse sentido, ela informa que as reflexões anteriores servem de base para ler, conversar e pensar com os livros, com ajuda dos demais participantes da roda. Porém, é preciso destacar que a confrontação da opinião atual com as opiniões passadas não implica na afirmação do discurso de que não se pode mudar de opinião. Afinal, somos livres para mudar de ideias, rever argumentos, sempre que julgarmos necessário.

5.3 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RODAS DE LEITURA: MANIFESTAÇÕES DE CUIDADO COM O PENSAMENTO CRIATIVO E CRÍTICO

Nós últimos tópicos temos dedicado o nosso olhar à mediação docente, ou seja, às obras escolhidas para ler/ouvir, pensar e conversar nas rodas, aos estilos educativos das professoras, bem como às características regulares e irregulares que marcaram as suas formas de conduzir as sessões de leitura com seus respectivos grupos de crianças. Neste último bloco de análise dos dados produzidos, nosso interesse central é a participação das crianças durante as rodas, especialmente, quando conversavam sobre os livros e seus possíveis temas.

Mas, antes de apresentarmos os eixos temáticos das interações que ilustram a participação das crianças nas rodas mediadas por suas professoras, questionamo-nos: como as crianças reagiram ao convite de ler para pensar e conversar para pensar nas rodas? O que a sua participação nos diz sobre esse caminho de exercitar o pensar nas rodas de leitura e conversa?

A esse respeito podemos dizer que a experiência nos mostrou o quanto as crianças são caprichosas, corajosas e autênticas. Mesmo diante de diferenças individuais e coletivas, é possível captar o interesse comum dos pequenos para compreender os livros, os temas suscitados por eles, bem como os questionamentos/comentários das professoras e demais colegas sobre as obras.

De fato, as crianças tinham uma presença marcante nas sessões e demonstravam muito interesse pela prática de ouvir histórias, convencendo-nos de que tinham certa experiência

com esse evento de letramento. Assim que as docentes apresentavam os livros, imediatamente, os pequenos se aproximavam para tocar, sentir o cheiro das páginas, sua textura, sendo vários os comentários e solicitações para manuseá-los individualmente, com maior tranquilidade e privacidade, no momento pós-leitura ou conversa.

Outro comportamento recorrente das crianças, especialmente nos grupos das professoras Luna e Celeste, era pedir o livro para recontar a história e, na sequência, parar em algumas páginas para comentar o que havia acontecido, o que mais gostaram do que ouviram, entre outras intervenções.

A proposta de conversar sobre os livros nas rodas foi bem recebida pela maioria das crianças. Porém, nas primeiras rodas de leitura (especialmente, nos grupos das professoras Luna e Celeste), era perceptível o estranhamento das crianças com a possibilidade de conversar sobre o texto numa dimensão mais subjetiva e não apenas a partir de questionamentos e/ou reflexões mais fechadas e de natureza literal. Ou seja, os pequenos estranhavam questões mais abertas e que exigiam um posicionamento mais crítico, reflexivo, criativo e, portanto, mais personalizado.

É como se eles percebessem que a professora estava buscando uma conversa de um jeito diferente daquele com que, usualmente, estavam habituados. Essa evidência de dizer o que se pensa de maneira inventiva era uma prática nova nas sessões de leitura, especialmente, nos grupos das professoras Luna e Celeste, fortalecendo o nosso argumento de que a conversa genuína sobre os livros é também uma atividade sociocultural. Ou seja, é necessário cultivar valores e práticas de leitura e conversa que tenham como protagonismo o pensamento crítico e criativo dos pequenos (SÁTIRO, 2012; DUTHIE, 2017; DUTHIE; MORIYÓN; LORO, 2018).

As crianças observadas nas sessões conduzidas pela professora Aurora, por exemplo, pareciam muito mais à vontade com o diálogo de natureza mais subjetiva, já que a maneira como a docente conversava com as crianças já contemplava alguns valores da educação para o pensar, com questões e ideias mais abertas, mobilizando o pensamento mais crítico e criativo.

Após a análise dos vídeos e transcrições, identificamos algumas interações que caracterizam significativamente a participação das crianças nas rodas de leitura, mediadas pelas professoras Luna, Celeste e Aurora. Para uma melhor organização de nossas reflexões agrupamos essas interações em dez eixos temáticos, tal como apresentado no Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Eixos temáticos das “interações das crianças” observadas durante as rodas de leitura e conversa conduzidas pelas professoras

1. Apreciação crítica dos livros lidos/ouvidos nas rodas;
2. A pergunta como instrumento para pensar na roda;
3. Questionamento das ideias lançadas no grupo;
4. Apresentação de ideias de natureza aberta;
5. O “silêncio” como resposta nas rodas de leitura;
6. A conceituação pela experiência de vida;
7. Apresentação de ideias fundamentadas em valores religiosos;
8. Ruptura com as perguntas fechadas;
9. Reinvindicação da autoria das ideias expressas na roda;
10. Retomada dos combinados construídos na roda.

Fonte: Elaboração própria.

Vale salientar que, no presente bloco de análise, não discutimos se as interações das crianças ocorreram de maneira regular ou irregular, assim como fizemos na análise dos tópicos anteriores, quando voltamos nosso olhar para as interações das professoras ao conduzirem as rodas.

A seguir, discutimos mais detalhadamente cada uma dessas dez categorias temáticas mencionadas no Quadro 11, trazendo exemplos que ilustram nossas reflexões diante dos dados produzidos pelas docentes e crianças.

1. Apreciação crítica dos livros lidos/ouvidos nas rodas

Como já afirmamos antes, as crianças eram ouvintes ativas e, portanto, tinham familiaridade com o evento de letramento oportunizado por suas professoras, no caso as rodas de leitura. Assim, manifestavam sensibilidade, curiosidade e criticidade sobre os livros, fazendo comentários que contemplavam tantos os aspectos gráficos (aspecto visual, *layout*, ou seja, cores, *design*, textura das páginas, imagens) quanto textuais (linguagem textual e conteúdo) das obras.

Os pequenos pareciam assumir um comportamento leitor comprometido com a construção de sentidos sobre os textos verbais e não verbais, externando uma necessidade de não apenas compreender o que ouviam/viam, mas, também, de estabelecer relações intertextuais, seja pelo enredo da história, seja pelas características dos personagens, como é o caso do exemplo abaixo. Vejamos:

Fragmento 35 – Conversando sobre o livro “Arabela, mimada que só ela!”

Profª Luna: Vocês já viram esse livro?
Cr [alguns]: Não!
Profª Luna: Ninguém viu?/
Cr [Luísa]: Eu vi, é a boneca do laço de fita!
Profª Luna: É... Ela acha que é boneca do laço de fita. O que você acha/ como se chama essa história?

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

No caso acima, Luísa parece lembrar do livro de Ana Maria Machado, “Menina bonita do laço de fita”, que também tinha como personagem uma menina negra, assim como Arabela. É interessante perceber que os pequenos tinham certo repertório de histórias conhecidas e compreendiam que, ao ler novos livros, somos também convidados a relacioná-los com outras leituras, já que uma nova leitura é também mais uma oportunidade para resgatar conhecimentos prévios, construídos ao longo das experiências anteriores de leitura e conversa nas rodas (TEBEROSKY; COLOMER, 2003; YUNES, 2009).

Além de resgatar seu repertório de livros conhecidos, as crianças também explicitavam seu encantamento pela linguagem utilizada nas obras. Afinal, leitores mais experientes e as crianças, quando ouvintes-ativos, também gostam de voltar ao texto, reler uma parte de que mais gostaram, repetindo emoções e sensações vividas no primeiro contanto com a obra (TEBEROSKY, COLOMER, 2003; BRANDÃO; ROSA, 2005; 2010a; 2010b). Vejamos outro exemplo no Grupo V, mediado pela professora Luna:

Fragmento 36 – Conversando sobre o livro “Como gente grande”

Profª Luna [lendo]: “Quando a gente é grande não pode mais brincar no banho tchibum, plim, chuá, splash!”
Risos das crianças.
Cr [Wallace]: Tia, lê aquele de novo [referindo a parte do texto em que a criança brincava no banho, fazendo barulho]
Profª Luna [lendo]: “Quando a gente é grande não pode mais brincar no banho” tchibum, plim, chuá, splash!”
Risos das crianças

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; Novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

No exemplo acima, as crianças se divertem com as onomatopeias e esse recurso textual parece mobilizar o riso do grupo, especialmente de Wallace, que sugere que a sua professora releia o trecho. Era frequente as crianças repetirem a fala dos personagens,

antecipar sentidos, realizar previsões, encantar-se com a maneira como o texto estava escrito, mesmo quando a professora não chamava a atenção para esses aspectos.

Além de brincar com o texto e se encantar com as palavras, era nítido que os pequenos também demonstravam apreço pelas imagens (texto não verbal) dos livros, observando detalhes que, às vezes, passavam despercebidos por suas professoras. Vejamos mais um exemplo:

Fragmento 37 – Conversa sobre o livro "Princesa Arabela, mimada que só ela!"

Profª Luna [lendo]: "Eu quero um elefante, um elefante; Um ele/ o quê? Gritou a rainha; Xiiii..., murmurou o rei. Onde é que vamos encontrar um animal desses?"/
Cr [Wallace]: Na floresta
Profª Luna [lendo]: "E quem vai deixar que ele fique conosco?" [mostra a imagem]
Cr [tocando a professora]: E ela... [imita o gesto da mãe da menina, colocando as mãos na testa e virando para trás como se estivesse passando mal].

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; Novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Com respeito ao senso estético voltado para as imagens dos livros, as crianças eram muito observadoras e críticas. Assim, emitiam comentários sobre as ilustrações durante a leitura, como fez a criança do Fragmento 37, ou até mesmo faziam comentários apreciativos sobre a capa e guarda dos livros, como podemos observar no Fragmento 38 logo abaixo.

Fragmento 38 – Apreciação dos livros "Princesa Arabela, mimada que só ela!" e Passarinhando"

Cr [Luiza]: Oh, que lindo isso daqui! [passando a mão sobre a ilustração e chamando atenção para a guarda do livro]. Parece um mar! [apontando para a imagem de uma cortina verde, presente no livro "Princesa Arabela, mimada que só ela!"].

Extraído da 4ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Cr [Thayane]: Parece que tem uma escada descendo, tuc, tuc e tuc [comentando sobre a guarda do livro, constituída por mosaicos coloridos no livro "Passarinhando"].

Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo V

Como vimos, as crianças compartilhavam seu senso estético sobre as obras, ressaltando a beleza das ilustrações, suas peculiaridades e afinidades. Essa atitude revela o quanto esse olhar atento às imagens é potencialmente favorável para uma formação leitora, desde a Educação Infantil, comprometida com o cultivo da estética, do belo, da criatividade e da imaginação, elementos tão necessários para leitores que pensam criativamente (HUNT,

2010; SÁTIRO, 2012).

Considerando ainda as ilustrações, também foi observada a preocupação das crianças em construir sentido sobre o que estavam lendo/ouvindo e vendo (no caso dos livros de imagens).

Por exemplo, no grupo de alunos mediado pela professora Aurora, durante a leitura de "Mundo cruel", ao conversarem sobre a imagem do caçador segurando uma faca diante de uma princesa e sob olhares de uma bruxa (escondida nos arbustos), as crianças, assim como no Fragmento 35, associaram a cena ao texto clássico de Branca de Neve.

Após um intensivo esforço da leitura da imagem, em que a maioria já havia se colocado e exposto todas as possibilidades de leitura, as crianças sugerem que a professora leia as pequenas legendas que acompanham as imagens no espaço inferior das cenas.

Ao que parece, a expectativa era de que o referido texto verbal pudesse ajudar na confirmação ou não da leitura feita pelo grupo. Vejamos o diálogo em que isso ocorreu:

Fragmento 39 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: O caçador e Branca de Neve[51]

Profª Aurora: Olha só, agora, por enquanto, eu vou pedir para quem levantou a mão esperar um pouquinho que eu preciso mostrar as imagens. Tá bom? E a primeira imagem que eu escolhi pra hoje é essa aqui, oh [olhando para imagem sem mostrar ainda] Cr [Bianca]: Cadê! [Gritinhos das crianças] Profª Aurora: Calminha, vou passar pra todo mundo [mostrando a imagem] Cr [Bianca]: Passa! Profª Aurora: Olha bem com calma Cr [Bianca]: Não, tia, vai passando assim [pedindo para passar de criança para criança] Profª Aurora: Eu passo de novo. Olha Eduardo [Francisco]! [Eduardo estava distraído olhando para o lado] Cr [Ellen]: O homem tá chorando Profª Aurora: Ellen, um minutinho que eu vou voltar pra tu, tá? Ellen já percebeu um detalhe/ Cr [Isaac]: O homem tá chorando Profª Aurora: Que o homem tá chorando Cr [Leona]: Uma mulher tá de joelho Profª Aurora: Uma mulher de joelho e o homem chorando Cr [Rafael]: O homem tá com uma faca e a mulher tá de joelho Cr [Isaac]: O homem tá com a faca e quer matar a mulher Cr [Leona]: Ele quer matar a mulher. Mas ele tá chorando porque ele não quer ao mesmo tempo Cr [Tereza]: Parece com Chapeuzinho Vermelho! Cr [Isaac]: É não Cr [Leona]: PARECE! Profª Aurora: Parece Chapeuzinho Vermelho ou Branca de Neve?

[51] A imagem apresenta o caçador segurando uma faca e a Branca de Neve ajoelhada no chão, com as duas mãos juntas, como se estivesse rezando, clamando por compaixão. De longe, escondida atrás de uma árvore/arbustos, está a bruxa, segurando um espelho.

Cr [Tereza]: Branca de Neve
Cr [Isaac]: Parece nenhuma das duas
Cr [Tamara]: Tá parecendo nenhuma das duas [...]
Cr [Leona]: Nunca mais leu as palavrinhas que estão embaixo [se referindo ao texto verbal presente em cada ficha do livro]
Profª Aurora: Oh, agora deixa eu dizer/
Cr [Júlia Marques]: Lê as palavrinhas!
Profª Aurora: Ah?!
Cr [Leona]: A gente nunca mais leu
Profª Aurora: Desculpa, eu não li. Eu vou ler o que tá embaixo da imagem, tá? Ellen, Leona [chamando atenção das crianças que ainda estavam debatendo], olha pra cá, não é hora de brincadeira, tá?!
Profª Aurora: Aqui tá dizendo assim, oh [lendo]: "E traga-me o coração dela neste pequeno cofre!"
Cr [Isaac]: Sabia, sabia!!!

Extraído da 4ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

2. A pergunta como instrumento para pensar na roda

Ao longo de nossas reflexões, temos compreendido a pergunta enquanto instrumento que contribui para a vitalidade do diálogo. Por intermédio da pergunta, é possível fomentar curiosidades, acolher as inquietudes e, sobretudo, cultivar o pensamento criativo e crítico. Essa concepção de pergunta rompe com a ideia cultuada de que o autor da pergunta é o que pouco sabe e/ou pensa.

Em outras palavras, consideramos que, ao perguntar, manifestamos nossa conexão com o que está sendo dito pelo outro, demonstramos interesse e desejo em conhecer, compreender e ir além, apresentando caminhos para "pensar melhor", como ressalta Lipman (1995).

Em estudos sobre rodas de histórias (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014), é comum a "pergunta" partir da professora, tendo em vista sua finalidade de ajudar o grupo a pensar sobre o texto. E, de fato, é indispensável que os adultos planejem, reflitam e elaborem perguntas nas rodas, tendo em vista a sua posição, enquanto modelo de leitor mais experiente.

No entanto, é igualmente relevante que os pequenos também sejam encorajados a elaborem suas perguntas, submetendo suas inquietudes aos demais participantes da roda, incluindo as professoras.

No presente estudo, talvez pelo maior tempo de reflexão oportunizado aos pequenos, comparado aos nossos estudos anteriores (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), foi possível identificar um certo movimento

inicial em que algumas crianças perguntavam às professoras e aos seus colegas.

Durante a leitura, por exemplo, era possível nos depararmos com as perguntas das crianças dirigidas às professoras, com o intuito de compreender o significado de palavras ou expressões. Vejamos alguns exemplos:

Fragmento 40 – Conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: pessoas rindo de um idoso na feira[52]

Profª Aurora: Olha só, tem gente que tá achando que ele tá de cueca, mas ele não tá de cueca, a calça dele caiu sem querer e ele tava aqui, oh, Júlia disse [apontando para a criança] que ele tava numa feira, né, Júlia?
Júlia Maria confirma balançando a cabeça
Cr [Letícia]: Feira literária?
Profª Aurora: Foi literária não, foi de fruta mesmo, visse [sorrindo]? Foi de fruta mesmo, oh [apontando para os legumes e frutas da imagem]. E ele foi entregar ou pegar os cestos e, de repente, eu acho que a calça estava folgada e caiu/
Cr [alguns]: Caiu!
Profª Aurora: E aí, oh, olha o rostinho dele
Cr [Bianca]: Posso falar?!
Profª Aurora: Só olha o rostinho. O rosto dele tá feliz?
Cr [algumas]: Não!
Cr [Bianca]: Não, tá assim, oh [assim como Bianca outras crianças imitam a expressão do idoso]
Profª Aurora: Ele ficou encabulado, né? Porque ninguém gosta!
Cr [Bianca]: Eu posso fazer uma pergunta?
Cr [Júlia Brito]: O que é encabulado, tia?

Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No exemplo acima, Letícia utiliza seu conhecimento prévio sobre "feiras", pensando que se tratava de uma feira de livros, um espaço já frequentado pelas crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). É importante ver como a criança se joga, pergunta, fazendo uso de suas experiências com a referida palavra. Assim, Letícia contribui para o diálogo, dando oportunidade para a professora esclarecer que, nesse caso, a feira não era de livros, no entanto, a palavra "feira" pode ser utilizada em diferentes contextos, inclusive, o mencionado pela criança.

É interessante observar como se coloca Bianca, primeiro perguntando se pode perguntar e depois cedendo o turno de fala para outra colega fazer outra pergunta (Júlia: "Tia, o que é encabulado?").

[52] A imagem de um senhor numa feira de legumes que, ao não perceber sua calça folgada, quase caindo, é motivo de riso para algumas pessoas.

Ao perguntar o significado das palavras, os pequenos constroem oportunidades não apenas para si, mas também para as demais crianças que poderão compreender o significado de uma palavra no contexto da leitura, ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo. Vejamos um outro exemplo:

Fragmento 41 – Conversa sobre o livro "A questão de Deus"

Profª Celeste [lendo]: "Alguns pensam que o temor a Deus é o que nos incita a fazer o bem, sem a fé religiosa, nós nos comportaríamos de forma desregrada. Outros/"
Cr [Lucas]: tia, o que é desregrada?
Profª Celeste: Desregrada é sem regra. A gente ía se comportar sem regra. A gente num tem regra aqui na escola, regras que a gente combinou?
Lucas e Naiara confirmam balançando a cabeça
Profª Celeste: Algumas pessoas pensam que sem Deus a vida da gente não teria regra nenhuma, sem obedecer a nada. Continua a leitura: "Outros acreditam que a moral é um sentimento natural do coração humano" /
Cr [Lucas]: "Moral, natural" rimou! [risos]

Extraído da 7ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Vale salientar que as perguntas das crianças feitas durante a leitura foram observadas nos grupos mediados pelas professoras Celeste e Aurora. Isto é, docentes que realizam uma leitura na roda, com abertura para conversa, conforme já discutimos nos tópicos anteriores. Certamente, esse espaço encorajava os pequenos a tecerem questionamentos ao longo da leitura. Se observamos detidamente, todas as questões feitas pelas crianças foram necessárias à construção de sentidos sobre os textos verbal e não verbal. Talvez se viessem apenas ao final da leitura, não surtiriam o mesmo efeito para as crianças.

Outro questionamento que também nos chamou a atenção foi a solicitação da opinião da professora. Tal registro ocorreu apenas duas vezes no grupo da professora Celeste e com a mesma criança, no caso o Danilo. Vejamos:

Fragmento 42 – Conversa sobre livro "Arabela, mimada que só ela!"

*Neste trecho, as crianças e a profª Celeste conversam um pouco sobre a atitude da personagem Arabela ao pedir um elefante de presente para seus pais.

Profª Celeste: Vamos ouvir João [falando bem baixinho]
Cr [João]: Não foi certo porque ele [o elefantinho] ficou chorando
Profª Celeste: Por que ele ficou chorando?
Cr [Lucas Daniel]: Não foi certo porque ela [Arabela] ficou pedindo
Profª Celeste: Hum, olha todo mundo acha de um jeito, tá vendo? [olhando para Camila e Daiane]
Cr (Lucas Vinicius): Tem que falar "por favor" [se referindo a maneira autoritária de Arabela pedir o presente aos pais]
Profª Celeste: E tem que falar o quê, Lucas Vinícius?
Cr [Lucas Vinicius]: Por favor...

Profª Celeste: Você acha certo ou errado?
Cr [Danilo]: E a senhora?!
Profª Celeste: Marjorie, você acha que foi certo ou não? (referindo-se à menina)
Cr [Marjorie]: Não.

Extraído da 5ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Como vimos acima, Danilo responde à pergunta da professora Celeste ("Você acha certo ou errado?") com outra pergunta ("E a senhora?"). Infelizmente, a docente não responde à questão da criança, talvez, pelo receio de que, ao emitir uma opinião, pudesse influenciar as respostas do grupo. É interessante notar que, numa outra oportunidade, essa mesma criança, mais uma vez, pergunta a opinião da professora. Vejamos:

Fragmento 43 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: Família tomando sopa[53]

Profª Celeste: Você tomaria uma sopa de gato?
Silêncio
Profª Celeste: É mais ou menos assim. Ester, você tomaria um sorvete? Você responderia...
Sim, eu gosto de sorvete.
Profª Celeste: Por quê?
Cr [Danilo]: É muito gostoso e gelado
Profª Celeste: Pronto. Do mesmo jeito, eu tô perguntando. Você comeria sopa de gato? Aí você disse o quê?
Cr [Danilo]: Não!
Profª Celeste: Não, aí eu queria saber por que você não comeria [com ar de riso]
Cr [Danilo]: E a senhora comia?
Risos da professora
Profª Celeste: Você quer saber a minha opinião?
Cr [Danilo]: É!
Profª Celeste: No final eu digo. Eu posso ouvir vocês primeiro e depois digo a minha?
Cr [Danilo]: Tá bom. Mas eu quero saber logo, rápido!
[risos da professora]
Profª Celeste: Peça paciência pra seu coração. No final eu digo [risos]

*Extraído da 8ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

No caso acima, mais uma vez, Danilo responde à pergunta da professora com outra pergunta, submetendo a docente à mesma questão que lhe foi apresentada (Profª: "Aí, eu queria saber, por que você não comeria?/"; Danilo: "E você, comeria?"). Esse tipo de questão

[53] Na imagem, há uma família reunida, em volta de uma mesa, para tomar sopa. Um detalhe inusitado que nos chama a atenção na cena é uma parte do rabo de um gato saindo da panela, mesmo com a tampa semifechada.

desestabiliza o modelo convencional (professora pergunta e criança responde), materializando um dos valores de uma educação para o pensar: a horizontalidade no momento do diálogo. Ou seja, as questões/reflexões são para todos, não há hierarquização (SÁTIRO, 2012; DUTHIE, 2017; DUTHIE; MORIYÓN; LORO, 2018).

Observamos também que, dessa vez, a docente, diferente do Fragmento 42, responde de maneira mais coerente (Profª Celeste: "Você quer saber a minha opinião?"; Cr (Danilo): "É!"; Profª Celeste: "No final eu digo. Eu posso ouvir vocês primeiro e depois digo a minha?";Cr (Danilo): "Tá bom. Mas eu quero saber logo, rápido!").

Tão raro quanto a pergunta dirigida às professoras, eram as perguntas entre as crianças. Pontualmente, identificamos um momento em que uma delas antecipa a possível pergunta da professora e, ela mesma, se dirige à colega. Vejamos:

Fragmento 44 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: pessoas rindo de um idoso na feira[54]

Após conversar sobre a imagem, uma das crianças relata um episódio semelhante.

Profª Aurora: Oh, Júlia Brito disse que caiu e a tia riu lá no faz de conta, e Júlia tá dizendo que isso não foi legal, e ela acha que a tia foi cruel com ela.
Cr [Marília]: Brito, por que ela fez isso?
Cr [Júlia Brito]: Não sei, porque ela queria tirar do carrinho pra botar o menino. Eu ía sair e ela puxou, aí eu caí e ela riu!
Profª Aurora: Hum
Cr [Júlia Brito]: Antes de eu sair da cesta
Profª Aurora: Entendi!
Cr [Júlia Brito]: Não esperou.
Profª Aurora: Agora deixa eu perguntar a Júlia Brito. Se fosse o contrário, se alguém caísse, tu irias rir?
[Balança a cabeça negativamente]
Profª Aurora: Não ia rir não, num era? Tá vendo, gente!
Cr [Júlia Brito]: E um dia eu usei a calça folgada
Profª Aurora: E ela podia ter caído
Cr [Júlia Brito]: E aí ela caiu na minha casa, mas ninguém da minha família riu.

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Nesse fragmento, Marília ilustra, de certa maneira, o quanto a pergunta realizada pelas crianças é movida pelo interesse genuíno sobre o que o outro tem a dizer. Ela pergunta diretamente à colega porque deseja compreender o motivo do riso e, ao mesmo tempo, concorda indiretamente com a ideia de que não há nada cômico em ver alguém caindo,

[54] A imagem de um senhor numa feira de legumes que, ao não perceber sua calça folgada, quase caindo, é motivo de riso de algumas pessoas.

machucando-se, por isso, talvez, a pergunta: “Por que ela fez isso?”.

3. Questionamento das ideias lançadas no grupo

Assim como o ato de perguntar, a discordância e o questionamento também representam a vitalidade de um diálogo. A conversa aparentemente calma, monótona ganha vida quando um dos interlocutores questiona/discorda do supostamente “aceitável”, revelando dúvidas ou inquietações que mobilizam as reflexões coletivas e sinalizam uma aproximação com um diálogo genuíno.

Nesse contexto, o comprometimento das crianças com a construção de sentidos sobre o que liam/ouviam bem como o visível engajamento para compreender as ideias colocadas pelos colegas e professoras, muitas vezes, levaram os pequenos a questionarem e/ou discordarem de algumas ideias apresentadas no grupo, seja pelos colegas, seja por suas professoras.

No exemplo abaixo, vemos que uma criança discorda e questiona a opinião aceita pela maioria do grupo.

Fragmento 45 – Conversa sobre o livro “Mundo cruel” – Cena: menino mordendo o próprio braço[55]

*Conversa sobre a imagem de uma criança mordendo o próprio braço

Profª Aurora: Você acha que a gente/esse menino aqui, oh, ele devia ser castigado?! Por que ele tá fazendo isso com ele?
Cr [coro]: Sim!
Cr [Mariana]: Não, tia. Ele não devia ser castigado
Profª Aurora: Não?
Cr [Mariana]: Não, porque é o braço dele
Profª Aurora: Ah, o braço é dele.
Cr [Mariana]: Você não lembra quando você disse numa outra roda, quando a gente tava aqui na escola, que o corpo é da gente?
Profª Aurora: É porque a gente manda no corpo da gente, né? [...]

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Além de discordar do grupo, Mariana faz uso de um argumento utilizado pela própria docente em outra situação (“Você não lembra quando você disse numa outra roda, quando a

[55] Na imagem, há uma criança sentada no chão e mordendo o próprio braço com certa expressão de fúria.

gente tava aqui, na escola que o corpo é da gente?"). Infelizmente, a professora não resgata o contexto em que proferiu o argumento citado pela criança, no entanto, o resgate da criança demonstra certa habilidade para contra-argumentar com as docentes e colegas.

Vale salientar que esse tipo de questionamento não é muito frequente em rodas de leitura. Em geral, os questionamentos são de autoria do adulto/mediador/professora, conforme apontam os estudos (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012). Ao questionar e contra-argumentar com a professora, Mariana rompe com essa cultura e mostra para os colegas que discordar, questionar de uma ideia e/ou argumento é totalmente possível, aceitável numa roda que pretende cuidar e exercitar o pensar. Mariana pode até mudar de ideia em outras situações, mas, nesse momento, é reservado a ela o direito de discordar e explicitar as razões que fundamentam sua opinião.

As crianças, em algumas situações, também questionavam umas às outras na roda. Essa atitude demonstrava o quanto estavam atentas ao que os outros diziam. E, ao mesmo tempo, indiretamente contribuía com a construção reflexiva do pensamento coletivo e individual, já que, diante de um questionamento, parece-nos que as crianças tendem a analisar, pensar mais detidamente no que vão dizer, tendo em vista a escuta qualificada do grupo.

Vejamos um exemplo dessa natureza:

Fragmento 46 – Conversa sobre o tema do livro "A questão de Deus"

Profª Celeste: Alguém mais quer falar?!
Algumas crianças levantam as mãos.
Profª Celeste: Fale!
Cr [Naiara]: Jesus faz a gente aprender, ir pra escola, passear um pouco, ter muita energia
Cr [João]: De novo isso?!
Cr [Naiara]: Pegar emprego...
Cr [João]: De novo!
Cr [Naiara]: Comprar as coisas e dar dinheiro pra gente

*Extraído da 7ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

No fragmento, João chama a atenção de Naiara, que, por repetidas vezes, havia dito a mesma coisa. Ou seja, sempre que a docente perguntava se alguém gostaria de dizer mais alguma coisa, Naiara, sem perceber, se colocava e apresentava as mesmas ideias (Naiara: "Jesus faz a gente aprender, ir pra escola, passear um pouco, ter muita energia"). João, por duas vezes, questiona a colega, sinalizando, talvez, que ela estava dando voltas no mesmo assunto, dizendo mais do mesmo.

A dificuldade de progressão das ideias é um desafio para todos, sejam adultos ou

crianças. Assim, é um aprendizado diário e que exige reflexão e, sobretudo, uma escuta qualificada. Ou seja, alguém que verdadeiramente escute o que está sendo dito, sinalize o que entendeu e o que se repete e/ou pode ser aprimorado.

A criança que percebe que a colega se repete, demonstra que escutou verdadeiramente, não apenas as ideias coletivas e/ou reforçadas pela professora, mas ouviu individualmente o que sua colega estava expressando, suas opiniões, memorizando ideias centrais que ilustram a caminhada do pensamento/opinião do outro.

4. Apresentação de ideias de natureza aberta

As crianças, ao longo do estudo, tiveram a oportunidade de ler/ouvir e conversar sobre livros com potencial para fomentar a curiosidade, o pensamento criativo e crítico. Naturalmente, algumas obras e/ou temas despertaram maior interesse dos pequenos em detrimento de outras. No entanto, na maioria das sessões, é possível sentir o esforço coletivo para a realização de uma leitura que pudesse ir além do texto.

Nessa perspectiva, consideramos que a conversa sobre os possíveis temas dos livros enriquece a construção de sentidos sobre os textos verbal/ não verbal e, sobretudo, enriquece a vida. Assim, essa capacidade de pensar para além dos significados do texto é algo que nos parece dar uma significativa contribuição para uma formação leitora, comprometida com o pensar.

Ao buscar entender o que o texto quis dizer, respondendo muitas vezes às perguntas de suas professoras, os pequenos criavam pontes com as suas experiências de vida, com outras leituras e, por fim, apresentavam ideias/temas ao grupo para continuar pensando sobre o assunto numa perspectiva mais subjetiva, aberta, sem fechar necessariamente uma opinião. Vejamos um exemplo que ilustra o que dissemos até aqui:

Fragmento 47 – Conversa sobre o tema do livro “Mundo cruel” – Cena: animais caçando outros animais[56]

* Após 20 minutos conversando sobre a imagem de um leão caçando um outro animal, as crianças discutem/ refletem sobre o dilema: os animais podem ser cruéis? Profª Aurora: Júlia Marques disse que é cruel comer o animal. Ele poderia/comeria o que, se não fosse

[56] Na imagem, há alguns animais caçando para se alimentar. Um deles, no caso o leão, aparece mordendo uma cabrita. No fundo da cena, as cabras, incluindo a mãe da cabrita, observam assustadas o ataque.

o animal?
Cr [Júlia Marques]: Ele comeria a comida!
Profª Aurora: Que tipo de comida?
Cr [Leona]: Carne
Cr [Júlia Marques]: Carne
Profª Aurora: E a carne vem de onde?
Cr [Mateus]: Do bicho
Cr [Leona]: As pessoas matam os bichos preparam e manda pra o açougue!
Profª Aurora: Leona está falando [chamando a atenção do grupo]. Leona de onde vem a carne que as pessoas comem?
Cr [Leona]: As pessoas matam os animais, vendem a carne dos animais para as pessoas comerem.
Profª Aurora: Isso é cruel?
Cr [Rafael]: Não [olhando para Leona]
Cr [Leona]: É!
Cr [alguns]: É
Cr [Leona]: É cruel!
[Isabella levanta a mão]
Cr [Tereza]: É e não pode matar o animal
Profª Aurora: Isabella que não falou ainda
Cr [Mateus]: É/
Profª Aurora: Mateus, Isabella, Mateus, vamos respeitar
Mateus demonstra frustração por não poder falar
Cr [Isabella]: Não, não é não [cruel], o leão comer esse bicho porque ele tem que comer/
Cr [Tereza]: Pra poder crescer! [com a mão levantada] /
Cr [Isabella]: [continuando] A carne para os filhos deles poderem crescer
Profª Aurora: O leão comer isso aqui não é cruel, mas as pessoas comerem carne, Leona disse que era cruel, tu concordas?
Cr [Isabella]: Não porque elas têm que comer
Neste momento duas crianças [Leona e Tereza] levantam as mãos, sinalizando desejo de falar.
Cr [Ellen]: Eu concordo!
Profª Aurora: Porque elas têm que comer, né? Teria outra coisa que as pessoas poderiam comer sem ser a carne?
Cr [Isabella]: Sim
Cr [Mateus]: Elas podem comer ovos
Profª Aurora: Peraí só um minutinho, tá? [olhando para Mateus]
Cr [Júlia Marques]: Arroz, feijão
Ellen tentar dizer algo – trecho inaudível [várias crianças falando ao mesmo tempo]
Profª Aurora: Só um minutinho, Ellen, que Júlia Marques tá falando
Cr [Isabella]: Mas eu não terminei [com os braços cruzados e demonstrando chateação]. O meu pai todo dia compra carne para eu comer
Profª Aurora: Hum. E poderia ser o que, Júlia Marques?
Cr [Júlia Marques]: Feijão, arroz, macarrão, galinha
Profª Aurora: Eita, galinha, galinha?! [com expressão de espanto]
[Risos de Júlia]
Leona levanta a mão, sinalizando desejo de falar
P: Peraí que Leona tá falando, oh, G4, G4, ela disse certo, pode ser galinha, mas Leona também falou ali
Cr [Mateus]: Ela disse que carne de/ [apontando para a imagem]
A professora sinaliza pedindo silêncio para Mateus
Cr [Leona]: Carne vem também da galinha
Profª Aurora: Carne também vem da galinha
Cr [Isabella]: E o ovo também!
Cr [Leona]: Mas o ovo não é galinha!
Cr [Isabella]: Tia, e o ovo vem da galinha
Profª Aurora: Mas, Oh/ o que Leona disse. Como é Leona?

Cr [Leona]: Por isso que minha mãe é veterinária pra não comer a carne!
Profª Aurora: Veterinária ou vegetariana?
Cr [Leona]: Vegetariana [...]
Cr [Ellen]: Oh, tia, olha aqui a vela
Profª Aurora: Não se preocupe com a vela, vou fazer a última pergunta pra encerrar. Os animais podem ser cruéis?
Cr [maioria]: Não
Cr [Júlia Marques]: Mas só se ele for.
Cr [Leona]: É/
Júlia olha chateada para Leona e ela imediatamente levanta a mão. A professora sinaliza com a mão pedindo para Leona aguardar
Cr [Júlia Marques]: Mas só se eles comessem papa ele não ia, ia ficar com fome, ia morrer de fome/
Leona continua com as mãos levantadas sinalizando o desejo de expressar suas ideias
Profª Aurora: Deixa eu ver, Leona quer falar. Os animais podem ser cruéis, Leona?
Cr [Leona]: Os animais são cruéis pra se defender e a gente tem uma coisa cruel dentro de nós, mas ainda não sabemos o que é!
Profª Aurora: Olha o que Leona disse, tá? Os animais são cruéis pra se defender e a gente... Como é Leona?
Cr [Leona]: E a gente tem uma coisa cruel na gente, mas ainda não sabe o que é!
A professora e todo o grupo ficam atentos ao que Leona disse. A professora cruza os braços e faz expressão de pensativa
Cr [Leona]: Foi minha mãe que disse isso
Profª Aurora: Que legal! Você tava fazendo filosofia com sua mãe?
Cr [Leona]: Não, ela só me contou. Carol é amiga da minha mãe e da minha tia que falou pra ela.
Profª Aurora: Hum, ok. A vela apagou [fazendo cara de espanto]. A gente vai encerrar nossa aula de filosofia!

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; agosto/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No exemplo acima, após leitura coletiva da imagem (animais caçando, no caso o leão comendo uma cabrita), a docente com a finalidade de estender as discussões, lança algumas questões subjetivas, de elaboração pessoal, e que tinham conexão com o texto não verbal. Ao lançar questionamentos (Profª: "Júlia Marques disse que é cruel comer o animal. Ele poderia comeria o que se não fosse o animal? O leão comer isso aqui não é cruel, mas as pessoas comerem carne, Leona disse que era cruel, tu concordas?), as crianças explicitam suas opiniões e justificativas e contra-argumentam entre elas sobre alguns dilemas suscitados pela imagem. Leona, além de expressar sua opinião e discordar de alguns pontos de vista, especificamente, no tópico relacionado a alimentar-se ou não de carne, deixa para o grupo uma ideia em aberto, um caminho de reflexão (Leona: "Os animais são cruéis pra se defender e a gente tem uma coisa cruel dentro de nós, mas ainda não sabemos o que é!").

A beleza desse diálogo reside justamente no desenho de que o pensamento coletivo e individual avança, aprofunda. Especificamente, no caso de Leona, ela lê a imagem com seus colegas, escuta as opiniões diferentes da sua, concorda, discorda de alguns e, ao ser questionada pela docente ("Os animais podem ser cruéis?"), responde ao questionamento com

uma reflexão que representa um convite para o grupo continuar pensando sobre a crueldade humana, ao invés de simplesmente fechar o diálogo com uma conclusão definitiva sobre ao assunto.

5. Os "silêncios" como respostas nas rodas de leitura

Quando observamos o silêncio na roda de conversa, é preciso estarmos atentos ao que essa resposta ou sinal representa tanto para a professora quanto para as crianças. Talvez, numa primeira impressão, o silêncio possa indicar para as professoras que as crianças estão dispersas, não sabem ou não têm o que dizer na roda.

Na perspectiva da criança que silencia, o silêncio, porém, pode representar uma saída, uma resposta plausível diante do fato de não estar entendendo o que está sendo questionado. Também pode ser uma fuga para não discordar da professora e colegas, ou simplesmente pode sinalizar um tempo necessário para refletir, ponderar, pensar melhor no que pretende dizer.

Vivemos numa cultura de respostas, em que todos os espaços vazios precisam ser preenchidos. Porém, se analisarmos detidamente, não temos as respostas para todas as coisas (BAJOUR, 2012; SONTAG, 2015; DUTHIE, 2017). E se não temos respostas para tudo, como queremos, então, que as crianças também tenham?

De fato, o silêncio como resposta é, de certa maneira, uma atitude revolucionária, capaz de preencher o aparente vazio das informações, com mistérios a serem desvendados ou não pelos interlocutores no diálogo. Ao longo das sessões, pudemos presenciar, nos três grupos de crianças mediados pelas professoras Luna, Celeste e Aurora, algumas manifestações de "silêncio" dos pequenos.

Como observado em outros estudos que analisaram rodas de leitura (SANTOS; CAVALCANTI; BRANDÃO, 2005; NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), há uma preocupação das crianças em corresponder às expectativas de suas professoras. Assim, também vimos aqui o *silêncio para não se comprometer* ou se expor diante de uma possível opinião divergente da professora e/ou da maioria do grupo de crianças na roda. Vejamos:

Fragmento 48 – Conversa sobre o poema Irene – Livro "Berimbau e outros poemas"

Profª Luna: Quem se acha aqui na sala parecido com Irene? Cr [Vinícius]: Eu não! Cr [Amanda]: Weverton! [apontando para o colega] [Risos de algumas crianças] Cr [Wallace]: Ele é preto [concordando com Amanda]

Profª Luna: É?
Cr [Wallace]: É igual a churrasco!
Profª Luna: Igual a churrasco?
[Wallace fica em silêncio]
Profª Luna: E pessoa é churrasco?
[Wallace permanece em silêncio]

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; Agosto/2018 - Profª Luna, Grupo V

No caso, Wallace se coloca até o momento em que a professora Luna questiona sua afirmação (Profª Luna: "Igual a churrasco? E pessoa é churrasco?"). Talvez, com receio de um possível julgamento negativo da professora e/ou da maioria do grupo, a criança permanece em silêncio, ou talvez para realmente pensar no que disse. Assim, o silêncio dessa criança pode indicar várias possibilidades: será que disse algo que não deveria?; será que poderia ter me expressado melhor?; será que a professora não gostou da comparação? Nesse caso, o mais prudente talvez seja permanecer em silêncio, pensa a criança.

No exemplo abaixo, as crianças adotam um comportamento semelhante. Vejamos:

Fragmento 49 – Conversa sobre o tema do livro "Meu primeiro amor"

Profª Luna: Com esse primeiro amor, ela construiu um monte de coisa, né? Será que todo mundo ama todo mundo?!
[As crianças ficam em silêncio]
Profª Luna: Será que todo mundo tem amor?
Cr [Thayane]: Não!
Profª Luna: A gente gosta, ama todo mundo?!
[Ficam em silêncio]
Profª Luna: Você ama todo mundo, Thayane?!
[Thayane fica em silêncio]
Profª Luna: Você ama todo mundo?
[Thayane balança a cabeça indicando que não]
Profª Luna: Não?!
Cr [Thayane]: Não!
Profª Luna: A gente gosta, ama todo mundo?!
[Ficam em silêncio]
Profª Luna: Você ama todo mundo, Thayane?!
[Thayane fica em silêncio]
Profª Luna: Você ama todo mundo?
[Thayane balança a cabeça indicando que não]
Profª: Não?!

*Extraído da 6ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Como podemos observar no exemplo acima, Thayane, após responder "não" para a

pergunta da professora Luna (“Será que todo mundo tem amor?”), permanece em silêncio por vários turnos quando questionada pela docente (“Você ama todo mundo?”). Embora, gestualmente, sinalize que não ama todo mundo, parecia hesitante ou com receio de ter que discordar da sua professora. Vale frisar que a docente manteve a pergunta em um tom agradável e, inclusive, estendido para todo o grupo. Porém, considerando a insistência da pergunta, Thayane parece ter entendido que a resposta “esperada” por sua professora seria dizer que “amamos a todos”, por isso, talvez, o silêncio.

Esse episódio reforça que as crianças rapidamente aprendem que, em determinadas situações, o que enunciamos impacta o outro positivamente ou não. E, nesse momento, o silêncio parece ter sido uma saída para evitar o confronto com a professora.

Porém, o silêncio na roda também representa uma resposta dos que ainda não têm o que dizer sobre o assunto. Dessa forma, rompem com a cultura de que, diante de uma pergunta na roda, é sempre necessário responder de forma rápida e de qualquer maneira. Vejamos alguns exemplos:

Fragmento 50 – Conversa sobre o tema, a partir do poema “Irene” – Livro “Berimbau e outros poemas”

Profª Luna: Alejandro, a gente sabe se uma pessoa é boa olhando a cor da pessoa, é?
[Alejandro fica em silêncio]
Profª Luna: Responde pra mim!
[Permanece em silêncio]
Profª Luna: Eu fiquei curiosa agora. Quer dizer que tem uma anja preta, uma anja branca é do bem. Diga pra mim, você concorda com eles, Wallace?
[Wallace olha fixamente para a professora e permanece em silêncio].

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

No caso do fragmento acima, as duas crianças não têm uma resposta para a questão levantada no momento (“A gente sabe se uma pessoa é boa olhando a cor da pessoa, é?”), então, respondem com o silêncio. Ou seja, expressam-se com a melhor resposta, pois deixam o tema em aberto e com isso indicam a possibilidade de voltar ao assunto no decorrer do diálogo ou outro dia quando puderem expressar o que verdadeiramente pensam.

Vejamos um outro exemplo em que o silêncio das crianças parece sinalizar um tempo de reflexão para reestruturar o pensamento e organizar as ideias até finalmente poderem expressar uma opinião. Vejamos:

Fragmento 51 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: adulto de castigo[57]

Profª Aurora: Certo. Então, oh, eu entendi dessa vez que se a gente fizer algo errado, pode ter um castigo. Tu concordas, Marília?
Cr [Marília]: Às vezes
Profª Aurora: Às vezes? Por que às vezes? Por que, Marília?
[Marília fica em silêncio]
Profª Aurora: Quando seriam os momentos em que as pessoas merecem ser castigadas?
[Marília fica em silêncio]
Profª Aurora: Em quais momentos as pessoas deveriam ser castigadas?
[Marília permanece em silêncio]
Profª Aurora: Sabe não?
[Marília continua em silêncio]
Profª Aurora: Ester, Marina, tu achas que a gente deve ficar de castigo quando faz uma coisa errada?
Cr [Ester Marina]: sim
Profª Aurora: Pronto, Isaac! [sinalizando que ele poderia falar]
[Isaac fica em silêncio]
Profª Aurora: esqueceu?!
Cr [Isaac]: Não!!!
Profª Aurora: Então, fale.
[Isaac fica pensativo]
Profª Aurora: Ah, você tá avaliando a imagem?
[Isaac continua em silêncio]
Cr [Marília]: Tia, lê de novo aquilo [referindo-se a frase que acompanha as imagens]
Profª Aurora: Vou ler de novo, oh/
Cr [Isaac]: Eu já sei!
Profª Aurora [lendo]: "Agora fique aí. E pense bem no que acabou de fazer!"
Cr [Marília]: Ah, se fosse "fiquem" eram as crianças, se fosse "fique" era ele [quem?].
Cr [Isaac]: É minha vez!
P: Ah, se fosse fiquem era com as crianças, mas, como foi "fique" é com ele?
Cr [Marília]: Eu acho
Profª Aurora: Isaac, diga agora Isaac!
Cr [Isaac]: Ela pegou a chave e aquela chave não é da grade. Porque aquela grade não se abre.

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Ao silenciar diante de perguntas, até mesmo aparentemente óbvias para os adultos, as crianças assumem uma postura cautelosa para falar e, portanto, adotam o silêncio como tempo de reflexão e/ou para ganhar tempo para estruturar melhor suas ideias. Esse cuidado com o "dizer" é fruto da própria escuta qualificada do grupo de crianças e professoras na roda. Ou seja, as crianças pensam mais um pouco para falar, talvez isso demonstre zelo com o pensamento, deixando em evidência que a expressão de opiniões e a construção de ideias exigem tempo de reflexão.

Nesse sentido, os silêncios de Marília e Isaac, no exemplo acima, não necessariamente

[57] Na imagem, há um adulto com um dos pés preso numa corrente. Ao lado, há um prato com biscoitos e leite, aparentemente um lanche deixado para esse homem. No fundo da cena, há três crianças subindo as escadas da casa, uma delas segura uma chave.

representam um “não saber o que dizer”. Ao que parece, eles ainda não tinham uma opinião formada e não se sentiam seguros para se expressar. Quando a docente sugere que Isaac esqueceu o que iria dizer, o aluno enfaticamente ressalta que não, modificando, inclusive, a interpretação da professora em relação ao seu silêncio (Profª Aurora: “Ah, você tá avaliando a imagem?”).

Essa concepção do silêncio, enquanto tempo de reflexão, é, inclusive, externada por algumas crianças que, ao serem pressionadas a falar pelos próprios colegas, defendem o silêncio como “tempo para pensar”. Vejamos:

Fragmento 52 – Conversa sobre o tema do livro “A questão de Deus”

Profª Celeste: Então, Camila o que você acha que Deus faz?
[Camila fica em silêncio]
Cr [Lucas]: Agora ela não pensou
Profª Celeste: Vamos ouvir Camila. É importante nessa hora do pensar. Camila, o que é que tu achas que Deus faz?
Cr [Danilo]: Ah, vai pensar de novo [se referindo ao silêncio]
Profª Celeste: Deixe ela!
[Camila permanece em silêncio]
Profª Celeste: Fala mulher, a gente também quer ouvir.
[Camila continua em silêncio]
Profª Celeste: O que é que tu achas que Deus faz?
[Camila continua em silêncio]
Profª Celeste: Hein, Marjorie?! O que tu achas que Deus faz? Quais são as coisas que tu achas que ele faz?
[Marjorie fica em silêncio]
Cr [Lucas]: Também não pensou
Profª Celeste: Alguém mais quer falar sobre as coisas que Deus faz?
[Algumas crianças levantam a mão].
Profª Celeste: Danilo!
Cr [Danilo]: Eu!
Profª Celeste: Quais são as coisas que Deus faz?
Danilo fica pensativo
Cr [João]: Também não sabe, não!
Cr [Naiara]: Dá energia
[...]
Profª Celeste: Mais alguém quer falar alguma coisa sobre assunto de Deus, Natanael?!
Cr [Natanael] É/ tenta dizer algo, mas, fica muito tímido
[A professora o encoraja com o olhar]
Cr [João]: Vai!
[Natanael fica em silêncio]
Cr [Naiara]: Ele quer pensar

*Extraído da 7ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

No exemplo acima, observa-se que as crianças tentam interpretar os silêncios dos colegas. Diante dos silêncios de Camila e Marjorie, por exemplo, o Lucas ressalta o “não dizer” como “não pensar” (Lucas: “Agora ela não pensou”; “Também não pensou!”). Ou seja,

as colegas estavam em silêncio, segundo Lucas, porque ainda "não pensaram sobre o assunto". Ou, segundo João, porque não sabiam (João: "Também não sabe, não!" – diante do silêncio de Danilo).

Enquanto Naiara, diante do silêncio de Natanael, enfaticamente declara para a professora Luna e demais do grupo: "Ele quer pensar". Ou seja, Natanael deseja organizar as ideias.

Por outro lado, algumas crianças, assim como os adultos, também usam o silêncio para deixar em aberto determinado assunto, "encerrando aparentemente uma conversa". Talvez, por não ter uma resposta naquele momento ou simplesmente não demonstrar interesse em discutir determinados assuntos/questões. Vejamos um exemplo que ilustra essa nossa reflexão:

Fragmento 53 – Conversa sobre o tema do livro "Meu primeiro amor"

Profª Luna: Agora tenho uma pergunta e eu quero que todo mundo responda. Quem tem amor é mais feliz?
Cr [Weverton]: Não!
Cr [Lais]: Sim!
Cr [Vinícius]: É.
Profª Luna: É, você acha?
[Vinícius confirma balançando a cabeça positivamente]
Profª Luna: E Luiza, não acha, não? Quem tem amor é mais feliz, não? [a professora percebe que
[Luiza estava muito calada no dia, fato incomum em outras rodas]
[Luiza fica em silêncio e deita a cabeça sobre a mesa]
Profª Luna: Não precisa ter muito amor, não? Precisa ou não?
[Luiza continua em silêncio e deita a cabeça sobre a mesa]
Profª Luna: Sua família lhe ama? Acha que sua família ama você?
[Luiza permanece em silêncio e deita a cabeça sobre a mesa]
A professora encerra a conversa

*Extraído da 6ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Como podemos observar, Luiza demonstra com o corpo e com o seu silêncio que não está interessada em prolongar a conversa ou entrar numa discussão sobre amor e felicidade. Em momentos como esse, é fundamental o adulto compreender o que significam esses gestos, respeitando a opção da criança de não querer conversar a respeito.

Nesses casos, assim como fez a professora Luna, o mediador necessita usar sua sensibilidade para encerrar a conversa ou direcionar o diálogo para outras crianças do grupo, respeitando o direito das crianças de permanecer em silêncio e se reservar. Sobre a importância de ler/escutar o que o corpo da criança diz, Bajour (2012, p. 44) pontua: "a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras, mas também aos signos transmitidos por

gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz".

6. A conceituação pela experiência de vida

A conversa na roda de leitura, quando comprometida com a perspectiva de uma educação para o pensar, pressupõe a construção e/ou aprimoramento das habilidades do pensamento crítico e criativo (percepção, pesquisa, raciocínio, tradução e conceituação).

Neste tópico, chamamos a atenção para a habilidade de conceituação, tendo em vista as situações de conversa sobre os temas dos livros, em que as crianças se sentiam instigadas à produzir explicações sobre seus sentimentos e acontecimentos, entre outros temas mobilizados nas rodas (LIPMAN, 1995; LELEUX, 2008; SÁTIRO, 2012).

Vimos que, ao elaborarem esses conceitos/explicações[58], as crianças demonstravam uma necessidade de se conectar com as experiências de vida, construídas no cotidiano dos diferentes grupos sociais nos quais estavam inseridas (família, amigos, igreja, espaço escolar, entre outros), seja numa dimensão mais real, seja numa imaginária.

Por exemplo, quando se perguntava "O que é amor?", as crianças hesitavam a princípio, demonstrando não saber o que dizer. Mas, se na sequência a professora reformulasse a pergunta e dissesse: "O que é amar? Como sabemos que estamos amando ou sendo amados?", a reação das crianças se modificava completamente. É como se o pensamento tivesse uma relação íntima com a ação/experiência (KOHAN, 2007; SÁTIRO, 2012; SANTI, 2017).

A esse respeito, Lipman (1995) e Sátiro (2012) também nos chamam a atenção para o fato de que as habilidades do pensamento estão conectadas com a prática, ou seja, com a experiência. Daí a ideia de uma comunidade de investigação para problematizar os assuntos, debatê-los em caráter prático e instigar as crianças a se expressarem.

De fato, como vemos nos exemplos seguintes, na tentativa de conceituar, a maioria das crianças apresentou exemplos advindos de suas experiências. Vejamos alguns:

[58] A ideia de "conceituar" teve um impacto tão positivo que a professora Aurora desenvolveu um projeto de produção de um livro constituído de definições das crianças sobre palavras abstratas. O livro foi compartilhado com a comunidade escolar e as famílias no ano seguinte, já que a professora seguiu com as crianças do Grupo IV para o Grupo V (Ver Anexo 3).

Fragmento 54 – Conversa sobre o tema do poema “Irene no Céu”, Livro “Berimbau e outros poemas”

Cr [Natasha]: Oh, tia! Minha vó teve uma madrasta
Profª Luna: A madrasta dela era boa?
[Faz sinal que não sabia.]
Profª Luna: Não sabe?
Cr [Natasha]: Sei que era madrasta
Cr [Alejandro]: O que é uma madrasta?
Profª Luna: Eu não tenho madrasta.
Cr [Natasha]: É uma rainha que é muito má!
Cr [Wallace]: Rainha?
[Natasha confirma balançando a cabeça]
Cr [Natasha]: Mas também pode ser uma tia!

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Como pudemos observar, Natasha faz uso de habilidades de conceitualização, tais como dar exemplo e comparar. Para isso, consulta os seus conhecimentos prévios sobre “o que seria uma madrasta” e, nesse caso, como vimos, a criança se remete à ideia da madrasta apresentada nos contos de fadas (“É uma rainha que é muito má!”). Mas, na sequência, vemos que ela mesma reformula seu pensamento e faz uma referência, talvez, advinda de sua experiência de vida (“Mas também pode ser uma tia!”).

Vejamos outro exemplo, também no grupo de crianças da professora Luna:

Fragmento 55 – Conversa sobre o tema – Livro “O guarda-chuva do vovô”

Profª Luna: Como é matar a saudade?
Cr [Thayane]: Tem uma pessoa que morre, aí a pessoa fica com saudade.
Profª Luna: É. Aí você pode matar essa saudade, vendo fotos dessa pessoa, falando, pensando, lembrando dos momentos bons que viveram. E até como a menina da história/
Cr [Thayane] – Bota uma música de crente que daqui a pouco fica chorando! […]

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Luna, Grupo

No exemplo acima, Thayane conceitua, por meio de um exemplo advindo de sua experiência, dando-nos pistas do que seria matar saudades (“Bota uma música de crente que daqui a pouco fica chorando”). Fica nítido que, para essa criança, uma maneira de matar a saudade é chorar, ao escutar uma música que talvez faça aflorar as emoções sobre alguém ou alguma ocasião especial.

A docente, por sua vez, ao ouvir comentários como esses, pode exercitar a sua capacidade de inferir, de se deixar penetrar no universo infantil e buscar entender o que as crianças querem dizer. Por vezes, elas deixam lacunas em sua fala, de modo que o seu discurso nem sempre está claro para muitos adultos, mas percebe-se que há nos enunciados

muita lógica e sentidos (DE ANGELO, 2011; MOTTA, 2011; RYCKEBUSCH, 2011).

Vejamos o exemplo do Fragmento 56 abaixo, em que criança narra algo experenciado por ela como uma maneira de definir o que é sentir medo, no caso, pensar que foi abandonada/esquecida por alguém.

Fragmento 56 – Conversa sobre o tema do livro "Passarinhando"

Cr [Luiza]: Olha tia, uma vez, minha vó foi lá no homem que vende pão, aí/
Cr [Wallace]: Padaria?
Cr [Luiza]: Aí, sim, na padaria. Não tinha ninguém, só tinha eu e minha vó. Aí depois quando vovó saiu pra comprar pão no mercadinho, quando/eu acordei não tinha ninguém em casa, tudo trancado. Aí eu: vovoóó! Aí eu num escutei nada...
Profª Luna: Aí tu sentisse medo?
Cr [Luiza]: Senti. Aí fiquei chamando: vovó, vovó, vovó!!! Aí depois, fui lá no mercadinho, aí quando eu cheguei no mercadinho/
Cr [Thayane]: Como? Tu num tava trancada, mulher? [antes Luiza havia dito que a porta estava trancada]
Cr [Luiza]: Foi não, eu tava com a porta aberta, eu fui lá no mercadinho/
Profª Luna: Deixa ela contar a história dela.
Cr [Luiza]: Aí, eu fui no mercadinho sozinha, aí quando eu cheguei lá/
Cr [Wollace]: Mas criança não pode, não!
Cr [Luiza]: Tia, aí quando eu cheguei lá, minha vó tava lá. Vovó, por que eu fiquei sozinha na sua casa? E ela: - Porque eu vim pra cá e você tava dormindo! Aí eu: - Ah, rapaz!!!
Profª Luna: Aí, então, tu perdeu o medo?
[Luiza balança a cabeça confirmando.]

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

Percebemos no exemplo acima o quanto a criança se sente encorajada para continuar narrando sua experiência, com atenção da professora Luna e também das demais crianças que, inclusive, questionavam a veracidade do relato, tecendo comentários pertinentes ("Como? Tu num tava trancada, mulher?").

Escutar o que as crianças têm a dizer e valorizar esse momento representa, portanto, uma disposição fundamental, por parte das professoras, ao mediar as rodas. Como podemos ver, nos exemplos apresentados, as crianças tiveram uma maior quantidade de turnos de fala do que suas professoras. Dessa forma, puderam se expressar de maneira mais significativa, desenvolvendo suas ideias e, sobretudo, atraindo o interesse de todo o grupo, já que as crianças não dispensam a participação em um "diálogo verdadeiro".

7. Apresentação de ideias fundamentadas em valores religiosos

Algumas opiniões e/ou justificativas das crianças, especialmente, as que foram apresentadas em resposta às perguntas de elaboração pessoal, tinham como fundamento certos valores religiosos, até mesmo quando os livros não dialogavam diretamente com temáticas dessa natureza.

Esse dado nos revela dois aspectos que consideramos essenciais para discutirmos a formação de um leitor que pensa para além do texto verbal. O primeiro diz respeito ao fato de que as crianças, quando convidadas para conversarem sobre os livros, inevitavelmente, trazem para o diálogo os seus conhecimentos prévios e, consequentemente, uma necessidade de dialogar com possíveis temas/desdobramentos suscitados a partir do que foi lido.

O segundo aspecto está relacionado à importância de as professoras evitarem uma condução comprometida com a catequese das crianças. Em outras palavras, diante de uma discussão povoada por argumentos religiosos, por exemplo, é necessário equilíbrio, seja para respeitar as colocações das crianças adeptas de um determinado discurso, seja para garantir aos que pensam diferente oportunidades de expressarem suas ideias (SANTOS, 2002; KOHAN, 2007; SÁTIRO, 2012).

A presença do discurso religioso na fala de algumas crianças de certa maneira resgata princípios de uma catequese cristã, disseminados pelo senso comum e, naturalmente, reproduzidos pelos pequenos. Em vários momentos, é possível identificar, nos argumentos, valores do tipo: “Deus não gosta de tal comportamento”, “Deus castiga quem desobedece”, “Quando as pessoas morrem, vão para o céu”, “No céu tudo é feito de ouro”, “Há anjos brancos”, “Jesus pode salvar tal ou qual personagem”, entre outros.

Nos tópicos anteriores, ressaltamos o quanto as docentes Luna, Celeste e Aurora conduziram com ética as discussões na roda, apresentando uma escuta qualificada e capaz de apresentar questionamentos pontuais para que o grupo pudesse pensar/repensar suas opiniões.

A seguir, apresentamos alguns exemplos que ilustram o que constatamos a esse respeito, com ênfase na participação das crianças.

Fragmento 57 – Conversa sobre o tema a partir do Livro: “A questão de Deus”

* Ao ser questionada sobre o que supostamente deve ter acontecido com o avô, as crianças tecem algumas inferências [viajou, se mudou], até chegar na resposta esperada pela profª Celeste, a morte.

Cr [Lucas]: Eu acho que ele morreu!
Profª Celeste: Tu achas? Explique.

Cr [Lucas]: Que ele não apareceu mais
Profª Celeste: Que ele não apareceu mais.
Cr [Lucas]: Acho que ele morreu porque nunca mais ele apareceu
Profª Celeste: Que ele não apareceu mais. E quando a gente morre, a gente aparece?
Cr [coro]: Não!
Profª Celeste: E pra onde será que as pessoas vão quando elas morrem?
Cr [Lucas]: Pra o céu [pulando e apontando para o céu]
Cr [coro]: Pra o céu! [algumas crianças também ficam de pé e repetem o que Lucas disse]
Cr [Lucas]: Pra ficar com Jesus.
Profª Celeste: E é? As pessoas vão para o céu?
[Lucas confirma balançando a cabeça]
Cr [Natanael]: É, tia, se ficar morto.
[outras crianças falam]
Profª Celeste: Peraí, deixa eu ouvir Natanael. Natanael tem uma coisa importante pra dizer.
[Natanael fica tímido]
Profª Celeste: Diz aí Natanael. Se ficar/....
Cr [Natanael]: Se ficar morto vai pra o céu.
Profª Celeste: Se ficar morto vai pra o céu
Cr [Natanael]: é [...]
Profª Celeste: É, e vocês têm medo de morrer?
Cr [alguns]: Não
Cr [coro]: Sim!
Cr [Natanael]: Eu não tenho, não, que eu vou para o céu!
Cr [Estefani]: Eu também não tenho, não
Profª Celeste: É, quando morrer?
Cr [Natanael]: Se eu morrer, eu vou para o céu. Não tenho medo!
Profª Celeste: Por que tu não tens medo do céu?
Cr [João]: Porque o céu é bom
Profª Celeste: Peraí, que Natanael vai explicar pra gente entender melhor porque ele não tem medo, né? Tem gente que tem medo, tem gente que não tem medo. Ele não tem medo. Eu quero descobrir como é que ele não tem medo do céu.
[Algumas crianças falam entre si]
[Natanael fica pensativo]
Cr [Lucas]: Eu também não tive medo
Cr [João]: Eu acho que deve ser bom!
Cr [Natanael]: Eu quero ficar no céu com Deus.
Profª Celeste: E Deus tá onde?
Cr [coro]: No céu!
[Natanael gesticula enfaticamente, apontando para o céu]
Cr [Lucas]: O menino disse que tudo lá no céu é de ouro
Profª Celeste: O quê?
Cr [Lucas]: O menino disse que lá no céu é tudo de ouro
Profª Celeste: Quem foi esse menino que disse?
Cr [Lucas]: Meu amigo, ele disse que tudo é de ouro lá!
Profª Celeste: Como é que ele sabe disso?
Cr [Lucas]: E eu sei?!
Profª Celeste: Pergunta que eu quero saber
Cr [Lucas]: Oxe, e eu sei?
Cr [Danilo]: É cheio de ouro, de dinheiro
Cr [Lucas]: Ele disse que é diamante também

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Celeste, Grupo V

Após a inferência de Lucas sobre o que, possivelmente, teria acontecido ao avô da menina, no caso a morte após longo período convalescente, a professora aproveita e estende a discussão para além do texto, no caso o tema morte (Profª Celeste: “E pra onde será que as pessoas vão quando elas morrem?”). Como podemos observar, a ideia de que, após a morte, as pessoas vão para o céu parece unânime no grupo, e, à medida que a professora Celeste questiona as respostas das crianças, surgem novos elementos/ argumentos fundamentados em crenças cultuadas pela religião das crianças (Natanael: “Se eu morrer, eu vou para o céu. Não tenho medo!”)

Pudemos identificar caso semelhante durante a conversa sobre o poema “Irene”, no Grupo V da professora Luna. Vejamos:

Fragmento 58 – Conversa sobre tema a partir da leitura do poema “Irene” – Livro “Berimbau e outros poemas”

Profª Luna: Tem várias datas que comemora. Tem essa hoje que comemora a data da consciência negra. É que as pessoas ficam homenageando [...] Então vê, será que Irene tem a ver com consciência negra?
Cr [Alejandro]: Não!
Cr [Weverton]: Sim, sim!
Profª Luna: E por quê?
Cr: Porque ela é preta
Profª Luna: As pessoas negras são respeitadas?
As crianças sinalizam cansaço, ficam em silêncio
Profª Luna: Quem são mais respeitados, brancos, negros, pobre, ricos? Quem são mais respeitados.
Cr [Amanda]: o riiiiiicooo!
Profª Luna: Como é que vocês acham? Irene era pobre, era rica, era milionária?
Cr [Alejandro]: Pobre
Profª Luna: Por quê?
Cr [Alejandro]: Porque era de Deus
Profª: Ah, quem é pobre é de Deus. Deus não quer riqueza material não, né?
Cr [Wallace]: Não
Cr [Natasha]: Deus é milionário, mas a pessoa é pobre porque tem Deus na vida
Profª Luna: Ah, então a riqueza dele é Deus, é?
[Natasha confirma balançando a cabeça]

*Extraído da 4ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Luna, Grupo V

No poema “Irene”, Deus conversa com a personagem enfatizando que ela não precisa pedir licença para entrar no céu. As crianças ao lerem/relerem o poema, associam a entrada de Irene e esse tratamento especial porque a personagem era pobre, desprovida de riquezas e, portanto, “era de Deus”.

Também é interessante destacar que alguns argumentos apresentados por outras

crianças para justificar suas opiniões pareciam, às vezes, ilógicos e eram questionados pelo grupo, como ilustra o fragmento abaixo:

Fragmento 59 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: menina matando formigas[59]

Profª Aurora: Tá certo fazer isso com a formiga?
Cr [maioria]: Não!
Cr [Rafael]: Porque a formiga é amiga
Profª Aurora: A formiga é amiga, é?
Cr [Mateus]. A formiga é um ser vivo
Profª Aurora: Ah, a formiga é um ser vivo?
Cr [Sophia Gabriela]: Tia, eu sei, é porque a formiga é de Jesus
Profª Aurora: Ah, a formiga é de Jesus! [...] Mas, vamos pensar, se a menina tivesse sido mordida pelas formigas, ela poderia matar as formigas?
Cr [alguns]: Não!
Cr [Isaac]: Não
Profª Aurora: Não?!
Cr [Miguel]: Eu tô com medo das formigas
Profª Aurora: Só um minutinho. Mateus!
Cr [Mateus]: É só as formigas pedirem desculpas!
Profª Aurora: Ah, olha o que Mateus disse gente. Esther Marina, psiu! Se as formigas pedissem desculpas, era? [olhando para Mateus]
Cr [Isaac]: Mas, formiga não fala!
Profª Aurora: Como é Mateus, deixa Mateus falar!
Cr [Mateus]: A menina não ia matar!
Profª Aurora: Se as formigas pedissem desculpas, a menina não faria isso?!
Cr [Isaac]: Mas as formigas, elas não falam!
Cr [Julia Maria]: Mas Deus vai colocar vida nelas e elas vão falar
Profª Aurora: Peraí/
Cr [Isaac]: Vão nada, elas já têm vida! [aumentando o tom da voz]
Cr [Mateus]: as formigas têm boca afiada!
Profª Aurora: É verdade, mas não falam né, Júlia, mesmo que as formigas tenham vida?
[Tâmara levanta a mão e sinaliza que deseja falar]
Cr [Mateus]: Ela cava os buraquinhos!
Profª Aurora: Ah, a boquinha da formiga não é para ela falar, é para ela [faz um gesto indicando a formiga comendo]
Cr [Ellen]: Comer
Profª Aurora: Comer. É isso!
Cr [Isabella]: E morder!
Profª Aurora: E morder também?
Cr [Isaac]: É sim!
Profª Aurora: Júlia, não precisa ficar chateada. Todo mundo está dando sua opinião, tá?!
Profª Aurora: Eu vou passar a imagem, oh [mostrando]
Cr [Julia Maria]: Mas eu não terminei!
Profª Aurora: Eu vou passar a imagem
Cr [Julia Maria]: Mas eu não terminei!
Profª Aurora: Todo mundo vai olhar a imagem
Cr [Julia Maria]: Eu não terminei!

[59] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.

Profª Aurora: Pode falar, deixe a imagem passar. Diga, diga, Júlia, pode terminar!
Cr [Julia Maria]: Eu queria que as formigas falassem
Profª Aurora: Ah, Júlia queria que as formigas falassem [risos]
Cr [Isaac]: Queria, queria não é poder!

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como pudemos observar, no exemplo acima, Júlia concorda com a sugestão do seu colega Mateus ("É só as formigas pedirem desculpas!"). No entanto, essa possibilidade é questionada por Isaac ("Mas as formigas, elas não falam!"), que insistentemente questiona e contra-argumenta, mesmo Júlia afirmando calorosamente que, se Deus quisesse, poderia dar vida às formigas para que elas falassem e pedissem desculpas ("Mas Deus vai colocar vida nelas e elas vão falar").

Entretanto, os questionamentos incisivos de Isaac e posteriormente da professora Aurora, ainda que não tenham entrado na questão do papel de Deus, colaboraram para que Júlia pensasse/repensasse sua opinião em relação à leitura da imagem das formigas.

Se analisarmos outras situações de conversa na roda em que as crianças opinam fazendo uso de argumentos para suas ideias, veremos que, quando estes são movidos por valores religiosos, carregam uma verdade que parece inquestionável, e as crianças tendem a opinar com mais convicção.

Em sessões posteriores, é possível identificar no Grupo IV da professora Aurora, outros exemplos em que as crianças, especialmente Júlia, fazem uso de argumentos religiosos para fundamentar sua opinião/justificativa, tal como vemos abaixo.

Fragmento 60 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: animais caçando outros animais[60]

*Conversa sobre a imagem de um leão caçando outros animais para se alimentar.

Profª Aurora: Mateus, vou perguntar pra Júlia Maria que chegou agora. O leão está sendo cruel?
Cr [Júlia Maria]: Tá. Ele comeu a cabra e é cruel comer uma cabra. Mas, Deus vai salvar a cabra e ele não vai comer de novo/

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Luna, Grupo IV

Por fim, as crianças também demonstravam conhecer personagens bíblicos e faziam

[60] Na imagem, há alguns animais caçando para se alimentar. Um deles, no caso o leão, aparece mordendo uma cabrita. No fundo da cena, as cabras, incluindo a mãe da cabrita, observam assustadas o ataque.

comparações com os personagens apresentados nos livros. Vejamos este último exemplo:

Fragmento 61 – Conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: Crianças castigando o adulto[61]

* Crianças conversando sobre a imagem de meninos e meninas castigando um adulto.

Profª Aurora: Deixa dizer uma coisa, já que vocês disseram que já ficaram de castigo. Para que serve o castigo?
Cr [Tereza]: Pra pensar, pra pensar!
Cr [Miguel]: Minha mãe me coloca no sofá [risos]
Cr [Bianca]: Pra pensar no que você fez
Profª Aurora: Pra pensar no que fez?
Cr [Eduardo Felipe]: E outras coisas
Cr [Isaac]: E Davi fez um castigo pra Golias [comparando o castigo das imagens ao castigo atribuído a Golias, personagem bíblico]
Cr [Bianca]: "Tu é grande?" [referindo-se ao gigante Golias, personagem bíblico]

*Extraído da 5ª Roda de Leitura; dezembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

8. Ruptura com perguntas fechadas

Como já afirmamos anteriormente, não raro professoras e grupos de crianças conversam nas rodas de leitura a partir de um roteiro de perguntas fechadas e genéricas. Ou seja, questões que geralmente induzem os pequenos às respostas em coro e que simplesmente completam as lacunas da fala do mediador (PAUL, 1993; 2005; SHARP; SPLITTER, 1999; DULTHIE, 2017).

Poderíamos deduzir que esse tipo de pergunta mais "despersonalizada" ocorre predominantemente quando as professoras trabalham com grupos superiores a vinte alunos, nos quais, portanto, é um grande desafio ouvir todos individualmente em cada sessão de conversa/leitura.

Porém, as perguntas genéricas e as respostas em coro têm sido evidenciadas em rodas de leitura da Educação Infantil, em grupos com uma média de nove a quinze crianças (ver NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014).

No presente estudo, percebemos que a maioria das crianças, quando se deparava com

[61] Na imagem, há um adulto com um dos pés preso numa corrente. Ao lado, há um prato com biscoitos e leite, aparentemente um lanche deixado para esse homem. No fundo da cena, há três crianças subindo as escadas da casa, uma delas segura uma chave.

perguntas fechadas e com alternativas, tentava romper com esse padrão, recusando as respostas em coro e, sobretudo, as alternativas indicadas nas questões formuladas pelas docentes.

Vejamos alguns exemplos que ilustram o que acabamos de mencionar:

Fragmento 62 – Conversa sobre o tema do livro "Como gente grande"

Profª Luna: Deixa eu fazer uma pergunta. Vocês concordam que porque ficou adulto num pode mais brincar no banho?
Cr [maioria]: Nãoo!
Cr [Weverton]: Pode, eu brinco!
Cr [Vinícius]: Pode com o marido, né? [risos]
Profª Luna: Não, tô falando do adulto. Então, quem é que se diverte mais, o adulto ou a criança?
Cr [maioria]:A criança.
Profª Luna: Então, é melhor ser criança ou adulto?
Cr [alguns]: Adulto
Cr [alguns]: Criança
Cr [Vinícius]: Eu quero ser adolescente!

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Aurora, Grupo V

Como pudemos observar, no exemplo acima, além de concordar com o grande grupo, duas crianças marcam uma posição, ao explicar o porquê de discordar do autor. Esse comportamento, embora não seja unânime, revela-nos que algumas crianças não aceitam a despersonalização. Mesmo concordando com a maioria, elas querem ser ouvidas em suas singularidades, desprezando o grande coro.

Além de não responder, acompanhando o coro como os demais, Vinícius também se recusa a dar uma resposta a partir das alternativas sugeridas por sua professora ("Eu quero ser adolescente!"). De fato, consideramos que a opinião é algo muito pessoal para ser generalizado, principalmente quando retrata emoções e experiências particulares entre o leitor e o texto.

Vejamos outro exemplo semelhante, dessa vez no grupo IV, mediado pela professora Aurora.

Fragmento 63 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: crianças e animais presos no zoológico[62]

*Conversa sobre a imagem de crianças e animais presas no zoológico.
Profª Aurora: O que é que é mais cruel: é prender o animal ou prender a criança?
Cr [Isaac]: Todo mundo
Cr [Heitor]: Todo mundo

[62] Na cena, há quatro gaiolas, três das quais estão com animais com aspecto triste e uma outra com um menino também preso, com uma das mãos para fora das grades, supostamente, tentando sair.

Profª Aurora: É igual
Cr [Rafael]: É
Profª Aurora: É igual?
Cr [Rafael]: É
Profª Aurora: Você concorda, Juli?
[Fica em silêncio]
Profª Aurora: É mais cruel prender o menino ou é mais cruel prender os animais?
Cr [Juli]: Os meninos e os animais
Profª Aurora: Os dois, entendi!

*Extraído da 3ª Roda de Leitura; outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No fragmento acima, vemos que, assim como Isaac, Heitor e Rafael, Juli se recusa a escolher uma das alternativas apresentadas por sua professora ("O que é que é mais cruel: é prender o animal ou prender a criança?"), rompendo com a proposta desse tipo de pergunta, que é justamente ceder ao automatismo e induzir os pequenos a determinadas respostas (isto ou aquilo).

Ainda sobre reação das crianças diante de perguntas fechadas e com possíveis respostas em coro, vejamos um outro exemplo:

Fragmento 64 – Conversa sobre o livro "O guarda-chuva do vovô"

Profª Luna: Quem ficou emocionado com essa história?
Cr [alguns]: Eu!
Profª Luna: Como é ficar emocionado? Diz aí...
Cr [Vinícius]: Alegre
Profª Luna: O que é que vocês sentiram quando tia leu? Deu vontade de chorar?
Cr [alguns]: Deu
Profª Luna: Quem sentiu vontade de chorar levanta a mão!
Cr [coro com as mãos levantadas]: Eu!
Cr [Alejandro]: Eu não!

*Extraído da 1ª Roda de Leitura, outubro/2017 - Profª Luna, Grupo V

Como podemos ver, no exemplo acima, uma das crianças se recusa a dizer que teve vontade de chorar, contrariando, assim, a resposta em coro da maioria do grupo. Afinal, ao ouvir o texto, mesmo se tratando de uma história sobre a morte, não necessariamente todos teriam vontade de chorar. Poderia ser o caso de sentir medo, saudade ou tristeza, enfim, outras sensações que saberíamos, caso tivéssemos perguntas e respostas personalizadas.

A resposta unânime de que "todos sentiram vontade de chorar" não foi questionada pela professora. Além disso, a própria formulação da pergunta ("O que é que vocês sentiram quando tia leu? *Deu vontade de chorar*?), já parecia querer induzir a resposta das crianças.

No exemplo a seguir, mais uma vez, uma criança rompe com a resposta dada em coro

emitida pelo grande grupo. Além de contestar, ela responde a pergunta, apresentando uma resposta convincente. Vejamos:

Fragmento 65 – Conversa sobre o livro "Como gente grande"

Profª Luna: E neném vai pra escola?
Cr [Coro]: Nãoo!
Cr[Luiza]: Neném vai, sim, para escola!
Profª Luna: Neném também vai para escola. Muito bem, Luiza!
Cr [Luiza]: Vai para Creche!

*Extraído da 2ª Roda de Leitura; novembro/2018 - Profª Aurora, Grupo V

9. Reinvindicação da autoria das ideias expressas na roda

A conversa na roda é uma oportunidade potencial para o exercício do pensamento autêntico, imbuído de criatividade e criticidade. Essa caminhada reflexiva é constituída por esforços individuais e, sobretudo, coletivos. Ou seja, o sentido de exercitar o pensar encontra sua plenitude e condições com a presença do outro, já que coletivamente, ao explicitar nossos anseios, ideias, dilemas e até mesmo divagações, ensinamos, aprendemos e melhoramos com o outro o nosso olhar sobre o mundo.

Nas primeiras sessões do Grupo IV, mediadas pela professora Aurora, identificamos, porém, que algumas crianças destacavam a impossibilidade de pensar parecido e, portanto, de ter duas ou mais pessoas dizendo a mesma coisa. Assim, observamos, entre as crianças desse grupo, uma concepção de que conversar para pensar implicaria em ter que dizer algo que ninguém havia dito antes e que não poderia ser dito por mais ninguém depois.

Vejamos alguns exemplos que ilustram essa visível preocupação das crianças com autoria exclusiva das opiniões.

Fragmento 66 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo Cruel" – Cena: Crianças sendo cruéis com o bebê[63]

Cr [Julia Maria]: Eu, eu descobri uma coisa que o bebê e a menina estão com pintinhas [...]
Profª Aurora: Juliana agora. Juliana!
Cr [Júlia]: É porque eu tô vendo ali que tem bolinhas no corpo da menina e do bebê [se referindo à imagem]
Profª Aurora: Ah, mas é só/

[63] Na imagem, há um bebê chorando em pé no berço e tentando alcançar um brinquedo, suspenso por um menino que o prendera numa vara. Ao lado do berço, uma outra criança assiste à cena, mas fica apenas rindo da situação.

Cr [Julia Maria]: Fui eu que disse, Juliana!!! [demonstrando chateação]
Profª Aurora: Tem problema não, de dizer de novo, não. Foi só o pijama [comentando a fala de Juliana]. O que eu quero que vocês vejam é o que essa criança aqui, oh, está fazendo. Vamos lá, Miguel!

*Extraído da 2ª Roda de Leitura, setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo V

Vimos no exemplo acima que a intervenção da professora Aurora colabora para que as crianças percebam que podemos dizer o que o outro já disse, já que é possível concordar, complementar/aprimorar uma ideia, entre outras possibilidades. No caso do exemplo acima, isso seria totalmente aceitável, especialmente porque estavam lendo um texto não verbal.

É interessante que a mediadora da leitura esteja atenta se o que já foi dito realmente demonstra que as crianças concordavam e haviam refletido sobre texto/tema, ou simplesmente se o disseram para responder logo e passar adiante. No estudo de Nascimento (2012), por exemplo, ocorriam casos em que as crianças reproduziam as falas de um colega, mas não necessariamente porque estavam concordando, pensando parecido. Esse tipo de interação ocorria geralmente quando a criança desejava dar a resposta que havia sido apreciada pela professora e demais colegas do grupo, além de fomentar o automatismo das respostas. Vejamos outro exemplo:

Fragmento 67 – Leitura e Conversa sobre o "Livro: Mundo cruel" - Cena: criança matando formigas[64]

Cr [Ellen]: A formiga é da natureza
Profª Aurora: Psiu... [bem baixinho] Julia levanta mão, tá, Júlia?
[Julia olha para a professora e levanta a mão]
Profª Aurora: Júlia levantou a mão. Vamos lá, Júlia!
Cr [Júlia]: A formiga é da natureza. Eu ia dizer isso, Ellen! [demonstrando chateação por Ellen ter dito primeiro]
Profª Aurora: Ah, pronto, as duas pensaram igual, não foi?
[Rafael e Tereza levantam as mãos]
Profª Aurora: Um minutinho [pedindo para Tereza aguardar]. Rafael!

*Extraído da 1ª Roda de Leitura; Setembro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

No exemplo acima, é nítida a frustração de Júlia por não ter sido a primeira a dizer o que havia pensado. A noção de que podemos pensar parecido e, portanto, dizer ou pensar algo que o outro já disse, complementando com outras ideias, precisa ser aprendida com a

[64] Na referida imagem, uma menina, ajoelhada e com um lápis de ponta bem afiada, acerta algumas formigas que passeiam em fileiras no chão.

experiência da leitura compartilhada. Assim, conversar numa roda com outras crianças e uma mediadora experiente possibilitará aos pequenos fazer reflexões sobre esse aspecto, levando-os a rever suas concepções originais.

10. Retomada dos combinados construídos na roda

As professoras Luna, Celeste e Aurora construíram, ao longo do estudo, com seus grupos de crianças, vários combinados com o intuito de cultivar e preservar os valores de uma educação para o pensar, quando, no caso da presente pesquisa, convidavam os alunos para conversar sobre os livros e seus possíveis temas.

Tais combinados foram, aos poucos, transformando-se em valores de uma cultura do pensar na roda, a partir do momento em que eles foram colocados à prova e transformados em aprendizados no cotidiano, ao compartilhar a leitura, expressar as ideias, concentrar a atenção na palavra do outro, ser ouvido com respeito pelos demais e, até mesmo, na organização espacial da roda.

Dentre os combinados, pudemos observar que o mais lembrado e valorizado pelos pequenos era "o respeito ao turno de fala", isto é, a espera pela vez de se colocar e, sobretudo, o respeito ao tempo dessa fala e reflexão. Assim, era muito comum, nos três grupos, as crianças solicitarem o respeito dos colegas quando estavam falando/pensando, sinalizando a importância de evitar interrupções de modo que pudessem concluir suas falas/ideias com tranquilidade.

Vejamos alguns exemplos:

Fragmento 68 – Leitura e conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cena: Caçador e Branca de Neve[65]

Cr [Bianca]: eu acho que essa menina/ fez algum "maltratante" pra ela
Profª Aurora: A menina fez alguma coisa errada, aí é por isso que ele tava chorando? Por que ele iria chorar se alguma menina tivesse feito a coisa errada?
Silêncio por alguns minutos
Cr [Juli]: E ele tá matando a criança
Cr [Bianca]: Eu ainda não terminei de falar [olhando para Juli]
Profª Aurora: Termine pra eu mandar outra pessoa
Cr [Bianca]: Ele tá com a faca porque ele/ ela tá de joelhos no chão

*Extraído da 4ª Roda de Leitura, outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

[65] A imagem apresenta o caçador segurando uma faca e a Branca de Neve ajoelhada no chão, com as duas mãos juntas, como se estivesse rezando, clamando por compaixão. De longe, escondida atrás de uma árvore/arbustos, está a bruxa, segurando um espelho.

No fragmento acima, vale notar que, quando questionada pela professora, Bianca faz um comentário para indicar que o seu silêncio não sinalizava o final de seu turno de fala, mas, sim, reflexão, tempo para organizar suas ideias, algo já comentado anteriormente. Assim, ao reiterar que ainda não terminou, Bianca destaca a importância da espera do outro, deixando-a concluir sua fala. Ao mesmo tempo, lembra o combinado estabelecido no grupo.

Caso semelhante ocorreu no exemplo abaixo, já apresentado anteriormente, numa versão mais ampliada (ver Fragmento 47). Vejamos:

Fragmento 69 – Conversa sobre o livro "Mundo cruel" – Cenas: animais caçando outros animais; animais presos no zoológico

Profª Aurora: Porque elas têm que comer, né? Teria outra coisa que as pessoas poderiam comer sem ser a carne?
Cr [Isabella]: sim
Cr [Mateus]: Elas podem comer ovos
Profª Aurora: Peraí só um minutinho, tá? [olhando para Mateus]
C [Júlia Maria]: Arroz, feijão
Ellen tenta dizer algo – trecho inaudível [Várias crianças falando ao mesmo tempo]
Profª Aurora: Só um minutinho, Ellen, que Júlia tá falando
Cr [Marília]: Mas eu não terminei [com os braços cruzados e demonstrando chateação]. O meu pai todo dia compra carne para eu comer [...]

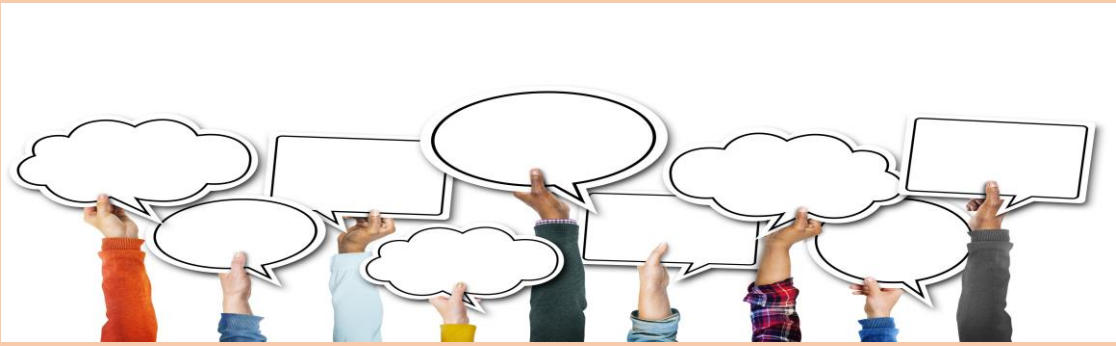
*Extraído da 4ª Roda de Leitura, outubro/2018 - Profª Aurora, Grupo IV

Como podemos observar, a conversa sobre os temas suscitados despertava o interesse da maioria das crianças que se colocavam espontaneamente. Em determinado momento, assim como a Bianca, Marília ressalta que não havia concluído sua fala e, imediatamente, fala o que talvez pretendia dizer.

Essa atitude das crianças, de relembrarem combinados e exigirem o seu cumprimento, reforça a importância desse cuidado inicial, não meramente como regras a serem seguidas, mas, como valores que pretendem preservar uma conversa verdadeira.

Nesse sentido, entendemos que os combinados, quando materializados na prática, consolidam os valores de uma cultura do pensar na roda, em que todos escutam com respeito e têm também o direito de dizer e de ser escutados com atenção.

Por fim, apresentamos, na seção a seguir, as considerações finais do presente estudo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Profª Luna: A gente se apaixona ou ama apenas uma vez?
Amanda: Não, se apaixona uma, duas, três, quatro, cinco vezes... Até quando o coração aguentar! (abrindo os braços)

(Amanda, 5 anos; Diário de Campo, outubro/2017)

> A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando. (BENJAMIN, 1993, p. 15).

Assim como escreve Walter Benjamin em seu conto “Porcelana Chinesa”, tivemos a oportunidade de sobrevoar e, ao mesmo tempo, de caminhar na estrada com as professoras-colaboradoras da presente pesquisa.

Durante o sobrevoo, enriquecemos o olhar mediado por certos autores, estudos e ensaios, entre outros artefatos. No voo, ou melhor, na leitura da estrada, experimentamos nossas primeiras inquietações, organizamos algumas ideias e conceitos, e planejamos cuidadosamente a aterrissagem no solo da pesquisa, com o intuito de iniciarmos a produção dos dados.

O percurso em chão firme teve início no curso de extensão, seguido das observações das rodas de leitura mediadas pelas docentes que, durante o curso, demonstraram interesse em dar continuidade às discussões sobre a formação leitora do seu grupo de crianças, numa dimensão ética, cultivada pelo pensamento crítico e criativo.

Ao longo da caminhada com as professoras-colaboradoras da pesquisa, vislumbramos possibilidades de “ler e conversar para pensar com as crianças nos momentos das rodas de leitura”. Esse exercício reflexivo nos proporcionou um enriquecimento experiencial, avivando nossas teorias e colaborando para o redimensionamento de algumas ações previstas em nosso percurso metodológico. Assim, por exemplo, foi concedido um maior intervalo de tempo entre as sessões de observação das rodas de leitura e conversa para que as professoras pudessem usufruir dos espaços formativos e refletir com mais tranquilidade sobre as suas práticas.

Se durante o *sobrevoo* foi realizada uma leitura panorâmica da concepção de formação leitora, comprometida com os princípios de “Educação para o Pensar” nas rodas de leitura, na

caminhada, houve a vivência e a compreensão sobre a relevância de exercitar o pensar com os livros para o cotidiano das professoras e de seus grupos de crianças.

É importante ressaltar que a concepção de pesquisa adotada aqui não pretende fomentar o dilema sobre o que é mais importante, *sobrevoar* ou *caminhar* (teorizar *versus* vivenciar), mas, sim, espera-se que uma pesquisa de natureza colaborativa, que se expõe e se compromete com a sua realidade, de uma maneira crítica, pressuponha uma visão holística e, portanto, uma reeducação do olhar de todos envolvidos, ou seja pesquisadoras e sujeitos colaboradores.

Nessa reeducação do olhar, entendemos que um dos desafios foi romper com as dicotomias, historicamente cultuadas, entre a teoria e a prática, o fazer e o pensar, já que a intersecção dessas duas dimensões funda o espírito colaborativo da pesquisa.

Nesse sentido, concordamos com Barbier (2007, p. 33), ao afirmar que, sem dúvida, a pesquisa colaborativa "não convém nem aos mornos, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos". É necessário convencimento íntimo e ideológico, bem como coragem para investir numa pesquisa que valoriza mais o processo do que a própria chegada. Além disso, precisa-se de disposição física e intelectual para percorrer uma estrada com alguns trechos desconhecidos e, ao mesmo tempo sem garantia de uma terra prometida, em solo estável, já que o status das reflexões colhidas nessa trajetória será sempre inacabado.

Assumindo tais princípios, afirmamos que os resultados apresentados na presente pesquisa, bem como as conclusões que tecemos e socializamos, constituem verdades provisórias e ilustram o percurso formativo das três professoras-colaboradoras e da pesquisadora, ao construírem reflexivamente metodologias que buscam a formação de leitores cada vez mais críticos e criativos.

Nesse sentido, ao revisitar as questões iniciais, os objetivos específicos da pesquisa e a análise das rodas de leitura e conversa com as crianças, sintetizamos em quatro pontos as principais conclusões construídas ao longo da pesquisa e que serão apresentados a seguir.

1 Os livros selecionados para leitura e conversa nas rodas tinham potencial para ajudar as crianças a pensarem numa perspectiva crítica e criativa.

Como pudemos observar, as professoras Luna, Celeste e Aurora selecionaram livros com projetos gráfico-editoriais de qualidade e que potencialmente contribuíam para a mobilização de conversas reflexivas sobre os textos e seus possíveis temas.

As obras tinham ainda como principais características a natureza aberta dos textos, instigando as crianças à investigação e à elaboração de inferências, o uso da imaginação e a produção de mais questionamentos do que propriamente respostas. Além disso, induziam os leitores a prolongarem suas reflexões, despertando para novas ideias, maneiras de ler as pessoas, o mundo e as coisas.

Mesmo diante de boas escolhas, pudemos constatar que alguns livros provocavam maior interesse das crianças do que outros. As obras que geraram cenários para os diálogos mais reflexivos e intensos foram aquelas que abordavam temas mais amplos da vida e da natureza (por exemplo, a morte, o céu, Deus, a crueldade, a liberdade) e que provocavam conexões mais estreitas com as experiências prévias dos pequenos (ver os tópicos 2 e 3 da seção 5).

Nesse sentido, os livros mais apreciados pelos grupos de crianças e que, por sua vez, capturaram de forma mais intensa sua atenção para ouvir a leitura da professora e ir além de uma compreensão literal do texto foram: “Mundo cruel”, “Quem é Deus?”, “Chapeuzinho Amarelo”, “O guarda-chuva do vovô” e “Berimbau” (com o poema “Irene”). Esses, portanto, foram os livros que mais apresentaram possibilidades para que as crianças construíssem sentidos sobre o texto e, ao mesmo tempo, pudessem se conectar com temas que prolongavam suas reflexões sobre a vida a partir do que eles diziam.

Na tentativa de atrair o interesse de seus grupos, as professoras Luna e Celeste, por exemplo, ofereceram às crianças uma diversidade de obras em prosa, com narrativas clássicas, algumas mais abertas, outras mais fechadas, algumas que despertavam sentimentos de alegria, outras de tristeza. Livros com ilustrações de traços mais convencionais e outros mais inesperados que fazem aflorar a imaginação, tais como os livros de imagens.

A professora Aurora, diferentemente das duas colegas, explorou um tema central, no caso a crueldade, ao longo de sete sessões de rodas de leitura. A captura e o cultivo do interesse das crianças por um longo tempo pareceram ter relação com a maneira como ela conduzia os diálogos a cada roda, facilitando a progressão das ideias apresentadas pelas crianças, lançando perguntas e sinalizando, indiretamente, possibilidades de continuidade da conversa em sessões futuras.

Também vale observar que o livro “Mundo cruel”, é um tipo de obra que colabora para um trabalho a longo prazo, já que se trata de uma narrativa que engloba uma série de imagens independentes, ainda que todas elas sejam articuladas a um tema central. Além disso, a obra apresenta um roteiro com questões problematizadoras sobre cada uma das imagens. Tais perguntas não foram utilizadas integralmente pela professora Aurora, mas forneceram

um apoio metodológico importante para a docente refletir sobre as possíveis questões que poderiam ser lançadas durante os encontros com as crianças.

Nesse sentido, os dados da pesquisa indicaram ainda que pensar de maneira crítica e criativa pressupõe paixão, interesse mútuo entre os participantes, assim como em relação às obras. Não se resume, simplesmente, a uma atividade cerebral, cognitiva. Além disso, é importante considerar que obras que não despertam o interesse das crianças em um certo momento podem vir a despertá-lo no futuro, já que o próprio interesse é ressignificado a partir de novas experiências, necessidades e questões da vida que ampliam a visão de mundo, da existência e de ser leitor.

Por fim, o estudo reforça a ideia de que os livros são artefatos que podem ajudar a pensar numa perspectiva crítica e criativa, assim como aponta a necessidade de estarmos atentos aos interesses das crianças, oferecendo-lhes livros que cultivem suas paixões e tenham conexões com suas experiências.

2 *As interações das professoras-colaboradoras nas rodas de leitura buscaram se aproximar de metodologias significativas para formar leitores éticos e que pensam de maneira crítica e criativa.*

Ao longo da pesquisa, constatamos que as professoras-colaboradoras tinham *estilos educativos* peculiares e que eram perceptíveis na maneira como selecionavam os livros, planejavam, liam, conversavam, ouviam e olhavam para os pequenos no momento das rodas de leitura/conversa e também fora delas.

Essas marcas que constituem a identidade docente e os saberes advindos das experiências acadêmicas, profissionais e pessoais de cada uma foram fundamentais para o aprofundamento das nossas análises e discussões durante o estudo. A própria natureza da pesquisa colaborativa valorizou as individualidades das professoras, respeitando seu tempo de reflexão e esforços para atender ao objetivo comum de formar leitores que pensam com os livros e estendem suas reflexões, ao explorarem os textos e temas.

É interessante ressaltar que as docentes convergiam no que se refere às concepções de educação/criança, demonstrando disponibilidade afetiva, sensibilidade e empatia, bem como capacidade de liderar o grupo, atraindo o respeito e a confiança dos pequenos.

Como pudemos concluir, durante a condução das sessões de leitura e conversa, as professoras Luna, Celeste e Aurora adotaram certos procedimentos-padrão. Dessa forma, entre as “interações regulares” identificadas nas práticas das três professoras, nas 23 sessões

observadas, verificamos a preocupação das docentes com a *construção de sentidos nas rodas*. Isso significa que as compreensões dos textos verbais e não verbais apresentados às crianças representavam o ponto de partida para que elas pudessem prolongar as reflexões com a exploração dos temas suscitados durante a leitura.

Esse dado reforça a ideia de que pensar com os livros e conversar numa perspectiva crítica, reflexiva e criativa, ou seja, indo além do texto, pressupõe um trabalho de compreensão. A própria qualidade de uma conversa sobre os temas dos livros é, certamente, melhor quando o texto foi compreendido, isso porque a leitura amplia o conhecimento de mundo e nos conecta com novas possibilidades.

Outro ponto que nos chamou atenção nos resultados do estudo foi a gestão do *tempo de escuta e fala*. Constatamos que as docentes, predominantemente, concediam pouco tempo às crianças para reflexão e elaboração de suas respostas.

Ao buscarem implementar a proposta de ler e conversar para pensar, a "mediação em silêncio" parece ter sido a tarefa mais desafiadora para as professoras. Esse dado nos leva a compreender que uma escuta qualificada é algo que vai além da democratização da fala e, portanto, implica numa ressignificação do que representa "o dizer" na roda. Como discutimos no item 5.3 da seção 5, não é sempre que as crianças que têm algo a dizer conseguem fazê-lo, em poucos segundos, minutos ou no exato momento em que a professora solicita sua opinião ou uma justificativa para algo que foi expresso por ela. Podemos concluir, então, que falar o que se pensa requer tempo de reflexão e, sobretudo, interlocutores que tenham uma escuta qualificada.

Os dados apontam ainda que o desafio de mediar em silêncio parece ter levado as professoras a recorrerem regularmente às chamadas aqui de perguntas *com alternativas (você acha que é isto ou aquilo?),* bem como à utilização de um *tom explicativo na conversa*, com a pretensão de "ajudar as crianças". Tais recursos pareciam tentar facilitar a produção de respostas, numa tentativa de "acelerar a reflexão", preenchendo rapidamente os vazios deixados pelo incômodo provocado pelo silêncio ou hesitação dos pequenos.

Porém, é importante salientar que, mesmo diante de alguns deslizes conceituais, as professoras Luna, Celeste e Aurora assumiram em todas as sessões uma *postura ética na condução das rodas com as crianças*. Tal comprometimento com princípios éticos, além de afastar as docentes de um proselitismo infantil, instaurou um diálogo horizontal, propício ao pensamento livre e autêntico dos pequenos, já que os valores foram discutidos, questionados, mas sem a imposição da visão dos adultos.

Além das "interações regulares" que foram destacadas até aqui, vimos que as

professoras Celeste e Aurora, em situações pontuais, também experimentaram alguns procedimentos mais refinados e de alta complexidade do ponto de vista dialógico. Dentre essas "interações irregulares", identificamos o movimento inicial da professora Aurora de *incentivar as crianças para a elaboração de perguntas*. Esse encorajamento, além de contribuir para o empoderamento da fala dos pequenos, pareceu inaugurar uma ruptura com o padrão *professora pergunta e criança responde*, comumente observado nos estudos com rodas de leitura (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012; SILVA, 2014).

Vimos ainda que as professoras Aurora e Celeste, em algumas ocasiões, *ofereceram exemplos pessoais e/ou depoimentos* com o intuito de ajudar as crianças a compreenderem melhor as perguntas que formulavam, ganharem tempo de reflexão ou até mesmo com a intenção de tentar melhorar as perguntas que elas (professoras) haviam direcionado ao grupo. Assim, em vários momentos, evidenciamos que as docentes experienciavam os mesmos dilemas e questionamentos vivenciados pelo grupo de crianças. Nessas ocasiões, elas pensavam alto, expressando suas dúvidas e seu envolvimento com a questão, o que parecia promover um maior engajamento das crianças na discussão sobre o tema.

Ao demonstrarem interesse genuíno sobre o que as crianças diziam, as docentes exerciam uma escuta qualificada, atenta e verdadeiramente preocupada em compreender aquilo que elas desejavam expressar, estabelecendo um diálogo descentralizado. Nesse contexto, tal como discutido na seção 5, pudemos observar, nas rodas das professoras Aurora e Celeste, duas intervenções que precisariam estar mais presentes nas rodas de leitura e conversa com crianças. Foram elas: *questionamento em relação às respostas das crianças* e *sugestão para que reestruturassem as ideias apresentadas*.

Além desses esforços para aprimorar suas interações, a professora Celeste, especialmente nas últimas sessões, investiu na ampliação do tempo de reflexão dado às crianças, valorizando os momentos de silêncio durante o diálogo. Nessa situação específica, constatamos que a concepção de silêncio como um momento importante na conversa é um valor que precisar ser iniciado a partir do exemplo e encorajamento das professoras.

Nesse sentido, constatamos que, aos poucos, o respeito ao silêncio foi sendo incorporado à cultura dialógica de cada grupo, com a manifestação de uma escuta mais qualificada também das crianças, construída na experiência e nos esforços das docentes para superarem a sensação de vazio, especialmente, quando nossas certezas são questionadas. Afinal, tal como sugere Rinaldi (2012), exercitar essa escuta requer a suspensão dos julgamentos, o que, consequentemente, resulta na abertura à mudança.

Em linhas gerais, constatamos ainda que as chamadas "interações irregulares"

identificadas nas práticas das professoras parecem ter relação com três aspectos, a saber: os estilos educativos; o tempo de reflexão/planejamento/ação em relação às sessões de leitura e conversa com as crianças; e a etapa da pesquisa em que as docentes colaboraram com o estudo.

No caso da Aurora, sua grande experiência na condução de rodas de leitura e conversa, além de seu estilo educativo mais aberto ao diálogo, numa dimensão filosófica, parece ter contribuído para o aprimoramento e investimento em novas interações ao longo das sete sessões de rodas vivenciadas com as crianças.

Celeste, por sua vez, com seu estilo desbravador, mergulhou profundamente na proposta da pesquisa, dispondo-se a realizar dez sessões de rodas com as crianças e a assistir às videogravações dessas rodas, assim como das rodas conduzidas por suas colegas. Apesar de inexperiente com o trabalho de conduzir rodas de leitura/conversa numa perspectiva mais subjetiva e dialógica, a docente foi a que mais teve chances de revisitar suas interações com as crianças e de ajustá-las quando sentiu necessidade.

No caso da professora Luna, que apresentava um estilo mais formal, não identificamos interações irregulares que ampliassem as interações regulares que constituíam seu padrão de mediação, tal como discutido no item 5.2.2. A esse respeito, vale lembrar que essa foi a docente que teve o menor tempo de intervalo entre as sessões de leitura e conversa, já que a produção dos dados se deu durante o estudo-piloto que serviu da base para certos ajustes metodológicos, realizados nas etapas subsequentes da pesquisa. Um desses ajustes foi exatamente a ampliação do intervalo de tempo entre as sessões de leitura/conversa com as crianças.

Além disso, embora Luna tenha tido acesso às suas videogravações e aos materiais de estudo que oferecemos a todas as professoras-colaboradoras, ela não pôde assistir aos vídeos das rodas conduzidas por suas colegas, já que as sessões conduzidas pelas professoras Aurora e Celeste só ocorreram mais adiante, na terceira etapa da investigação.

Em síntese, pudemos observar que as professoras, por meio de interações regulares ou irregulares, investiram significativamente no trabalho de ler e conversar para pensar nas rodas com seus respectivos grupos de crianças. A partir da observação das suas práticas, renovamos a convicção de que a diversidade das interações é uma aproximação que pretende atingir esse objetivo, porém, jamais poderá produzir receitas ou prescrições didáticas muito precisas e detalhadas. A pesquisa também evidenciou que, mesmo diante de bons livros, de um planejamento traçado e de um grupo de crianças motivado para participar, o trabalho de mediação exige da professora muita sensibilidade, flexibilidade e, sobretudo, “estar

verdadeiramente presente” no diálogo.

Em outras palavras, essa atuação marcante na roda de conversa parece mobilizar um jogo consciente que induz à necessidade de que o mediador mergulhe no desconhecido e construa certa “prontidão” para improvisar, edificada com atitudes de natureza complexa (mente aberta, respeito, confiança e envolvimento), como propõem Santi (2017), Santi e Zorzi (2020).

Por fim, quando se trata de mediar a leitura com crianças pequenas, os dados do presente estudo nos levam à conclusão de que as interações significativas e que produzem contribuições às práticas de ler, pensar e argumentar coletivamente com os livros não resultam de receitas muito precisas e detalhadas de como fazer para atingir esses objetivos. Em outras palavras, compreendemos que a mediação docente nas rodas de leitura não pode se resumir a um conjunto de técnicas. Ao que parece, o máximo que podemos indicar são elementos facilitadores que nos ajudem a materializar ou nos aproximar dos objetivos indicados anteriormente.

3 A participação das crianças na roda de leitura é uma manifestação de cuidado com o pensamento, tornando a Educação para o Pensar uma maneira de proteger o pensamento infantil.

Como já pontuamos no terceiro e último tópico da seção 5, as crianças embarcaram nas experiências proporcionadas por suas professoras, com uma evidente disponibilidade afetiva e criativa diante da tarefa de ouvir/ler para pensar e conversar nas rodas.

O percurso reflexivo dos pequenos durante as sessões, além de aprimorar as habilidades do pensamento, revelou potencialidades que surpreenderam até mesmo as suas professoras, que desconstruíram certos rótulos advindos de experiências anteriores em relação a determinadas crianças.

O diálogo comprometido com os princípios de uma “Educação para o Pensar”, portanto, além de permitir o exercício do pensamento de maneira democrática e horizontal, representou uma oportunidade para resgatar/fortalecer a autoestima, a confiança e a identidade das crianças.

A pesquisa nos mostrou ainda que o diálogo numa perspectiva ética protege o pensamento dos pequenos, ensinando-lhes a não serem passivos, acomodados com a primeira resposta, ideia ou pergunta formulada. Eles também foram provocados a não concordar ou discordar de algo sem pensar em justificativas. Assim, a pesquisa mostrou às crianças a

possibilidade de serem leitoras mais cuidadosas e criteriosas.

Em diferentes situações, foi possível identificar a sua participação, protagonizando cenas que enriqueciam os diálogos e até mesmo aprimoravam a mediação das professoras, abrindo caminhos para uma melhor progressão das ideias e aprofundamento da discussão.

Ao longo do estudo, observamos que as crianças *apreciavam criticamente* os *livros* lidos nas rodas. Assim, demonstravam que, além de ouvintes ativos, interessados na construção de sentidos sobre os textos, possuíam senso estético para apreciar os textos verbais e não verbais das obras, tecendo comentários divertidos, desconcertantes e críticos.

Nos momentos em que eram convidadas a conversarem sobre os livros e seus possíveis temas nas rodas, percebemos, durante a pesquisa, um movimento tímido, no entanto crescente, no que diz respeito à formulação de *perguntas e/ou questionamentos de ideias* vindos das próprias crianças. Tais iniciativas foram observadas tanto no momento da leitura para compreender o texto quando no diálogo estendido a questões mais subjetivas e que exigiam a expressão de opiniões/ideias sobre certos assuntos suscitados pelo livro.

À medida que formulavam perguntas, as crianças colocavam em jogo o que estavam pensando e, ao mesmo tempo, contribuíam para a vitalidade do diálogo na roda. Afinal, eram perguntas que mantinham e fomentavam os interesses, as inquietações e a curiosidade de todo o grupo. Esse jeito de conversar perguntando aproximava as crianças de um olhar investigativo, aberto ao novo e, portanto, mais questionador, não focado apenas na produção de respostas.

É importante destacar como as crianças, até mesmo as que não tinham o hábito de conversar numa perspectiva mais subjetiva, aderiram à proposta de um diálogo povoado por ideias de *natureza aberta*. Inclusive, a impressão é de que, ao explorar um diálogo aberto, os pequenos perceberam, aos poucos, que nesse caminho seria possível se engajar de diferentes maneiras, já que o foco não estava nas respostas certas ou erradas (isto ou aquilo!).

A participação numa conversa mais aberta também parece ter instigado as crianças a buscarem repertórios, conhecimentos prévios advindos de suas experiências, em outros eventos de letramento. Nesse contexto, foi muito comum encontrarmos exemplos em que elas buscavam *produzir conceitos por meio de experiência*s vivenciadas em outras leituras feitas na família e na igreja, entre outros espaços.

É interessante ressaltar que, na maioria das conversas, as opiniões, ideias e/ou justificativas eram, predominantemente, *fundamentadas em valores religiosos.* As ideias do bem e do mal, do certo e do errado, do céu e do inferno afloravam com frequência, numa espécie de catequese invertida. Ou seja, não eram as professoras que levavam essas questões,

mas as próprias crianças que expressavam essas ideias, possivelmente, a partir do que ouviam no ambiente familiar e na sociedade em geral.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a presença do *silêncio das crianças* em resposta às perguntas feitas por suas professoras. Ao que parece, não há nada mais transgressor do que o silêncio numa roda de leitura, na qual, supostamente, pretende-se conversar, trocar ideias, ouvir e ser ouvido. No caso do presente estudo, notamos que as crianças silenciavam nas rodas por dois motivos principais: quando desejavam ganhar tempo de reflexão, informando, de certa forma, que não tinham uma resposta para a pergunta, ou quando desejavam se opor à ideia exposta por um dos participantes da roda e, sobretudo, por sua professora.

Ainda sobre esse tópico, foi interessante observar como as crianças foram desconstruindo a concepção de silêncio como algo necessariamente associado a um "não saber". Assim, gradualmente, os pequenos começaram a perceber que, às vezes, os colegas não falavam simplesmente porque desejavam pensar mais um pouco sobre o assunto antes de se colocar para o grupo.

A pesquisa também revelou o quanto as crianças dedicaram esforços para implementar a cultura do pensar nas rodas, ao *relembrar os combinados* construídos com a finalidade de organizar a socialização das ideias nesses momentos. Assim, elas reivindicavam a importância de respeitar os turnos de fala, de conceder oportunidades de fala para quem ainda não havia se expressado para o grupo, e questionavam quando alguém não havia levantado a mão para falar, entre outros aspectos.

Finalmente, nessa caminhada foi possível conhecer certas concepções das crianças ao compartilharem seus pensamentos/ideias nas rodas. Por exemplo, assistimos a algumas demonstrações de ciúme quanto à *autoria das opiniões expressas na roda*. Ou seja, ao falar no grupo e expor o que pensavam, algumas crianças acreditavam que, sendo a opinião de sua autoria, esta não poderia ser dita por mais ninguém.

Essas e outras representações sobre o que significa pensar, compartilhar ideias e reflexões reforçam o quanto a nossa proposta de trabalho desestabilizou certas convicções das crianças, ampliando seu repertório e modos de se relacionar com os livros, com as ideias no grupo e consigo mesmas. Certamente, a "roda do pensar", como muitas passaram a chamar os momentos de leitura e conversa que compartilhamos, não terminou com a conclusão da pesquisa. Tal percepção não é apenas reconfortante para o pesquisador, mas também inspiradora e transformadora!

4 Algumas possibilidades para continuar pensando...

A distração de quem faz pesquisa em colaboração por convicção ideológica é a reflexão. Longe de tratar-se de teimosia intelectual, entende-se, nesse caso, que a reflexão é parte indissociável do processo de construção e idealização do estudo, sobretudo, na fase de produção dos dados em conjunto com as professoras-colaboradoras.

Assim, durante nossa jornada, sempre que possível, nos distraíamos, refletindo sobre os objetivos projetados para a pesquisa, mas também conjecturando algumas possibilidades que poderíamos ter assumido ou novos objetivos que poderiam vir a ser traçados, após o término do trabalho.

Em vários momentos, inclusive, nos perguntávamos sobre a possibilidade de um estudo cujo objeto de investigação fosse concentrado na oralidade, isto é, nas rodas sem a mediação dos livros, ou seja, sem a palavra escrita. Nesse caso, as professoras utilizariam diferentes artefatos culturais (pinturas, fotografias, esculturas, desenhos das crianças, pequenos vídeos, música, entre outros) e teríamos uma caminhada focalizada exclusivamente na *conversa na roda para pensar*.

Nesse contexto, a nossa hipótese seria a de que a prática do diálogo nas rodas de conversa, na perspectiva da Educação para o Pensar, poderia colaborar para que os pequenos adquirissem habilidades e repertórios que favoreceriam uma participação mais crítica e criativa em diferentes eventos de letramento da sociedade, incluindo as rodas de leitura.

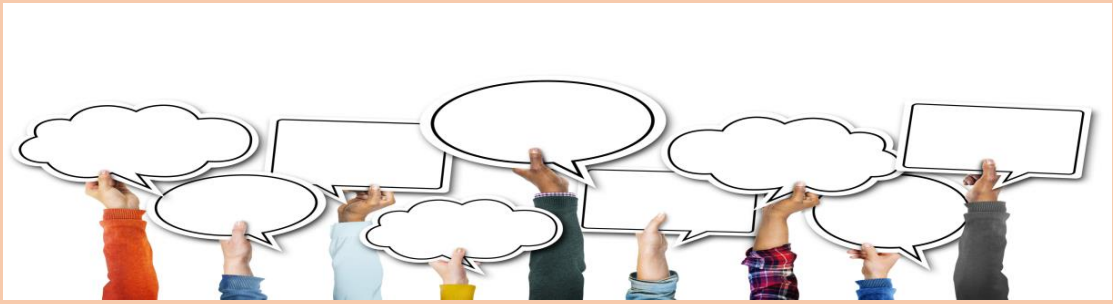
Na expectativa, então, de que as reflexões feitas até aqui não se esgotem no presente estudo, esperamos instigar outros pesquisadores a se debruçarem sobre algumas questões que foram surgindo ao longo do nosso percurso: Como conduzir rodas de conversa na perspectiva da educação para o pensar voltadas para o desenvolvimento da oralidade?; Como seriam as rodas de conversa com a utilização de diferentes artefatos culturais (fotografias, esculturas, obras de arte)?; Que impactos rodas dessa natureza poderiam provocar nos modos de participação das crianças nas sessões de leitura e, consequentemente, na sua formação leitora? Diante dessas questões e de outras que venham a surgir, chegamos ao final desta jornada com a sensação de que, inevitavelmente, teremos novos sobrevoos e caminhadas, mobilizados pelo mesmo espírito colaborativo de pesquisa que nos trouxe até aqui. Afinal, *Educar para o Pensar* pressupõe um trabalho contínuo, reflexivo, inquieto e de profundo respeito aos saberes das professoras e das crianças.

Reiteramos, porém, que o protagonismo infantil, cuja tese é dar voz às crianças, não anula a possibilidade de realizarmos uma pesquisa que também dê voz às professoras. Na

verdade, serão justamente elas que darão continuidade a tudo o que foi construído durante a investigação, com metodologias que zelem pela vitalidade do currículo, do pensamento, da criticidade e da criatividade das crianças. Nesse sentido, concordamos com Malaguzzi (1999) ao afirmar que:

> Os professores – como as crianças e todas as outras pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e ações. Sentem também uma necessidade de fazer previsões, tentar coisas e, então, interpretá-las. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados [...] Eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa, envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. [...] Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse. (MALAGUZZI, 1999, p. 82-83).

Concluindo na direção indicada pelo educador italiano, reconhecemos que a pesquisa com professores numa perspectiva colaborativa nos coloca diante de possibilidades de ressignificar os nossos olhares sobre a prática docente e a participação dos pequenos nessas práticas. Ao mesmo tempo, esse processo certamente conduzirá o pesquisador e os sujeitos da pesquisa para regiões de suas subjetividades, talvez ainda inexploradas. No entanto, é nessa turbulência reflexiva que pode surgir a esperança de mudança. Afinal, “apenas o fato de pensar contra a corrente é já afirmação de um outro mundo: não um ideal, mas um mundo no qual já nos colocamos de modo diferente!” (KOHAN, 2007, p. 156).



REFERÊNCIAS

Sabe, eu gosto de pensar pensamentos!

(Maria, 6 anos; Diário de Campo, outubro/2017)

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. *In*: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marilia A.S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAGNASCO, Daniela Gaspar P. **Leitura de histórias na Educação Infantil**: como de desenvolve? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2014.

BAJARD, Elias. **Ler e dizer**: comunicação e compreensão do texto escrito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M.. **Estética da Criação**. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. **Berimbau e outros poemas**. Seleção Elias José. Ilustração Graça Lima. 2. ed. São Paulo: Global, 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única: Obras escolhidas**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo, 3ª. Ed; pág. 15/6., 1993. v. 2.

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel Pedagogo**: ou o ministério da reforma psicológica. Campinas: Ecclesia e Vide Editorial, 2013.

BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na educação infantil**: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BIESTA, Gert J.J. **The rediscovery of teaching**. London; New York: Routledge, 2017.

BOFARULL, M. T. Avaliação da compreensão de leitura: proposta de um roteiro de observação. *In*: TEBEROSKY, A. *et al*. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester Calland de S. Literatura na alfabetização: que história é essa? *In*: BRANDÃO, A. C. P. e ROSA, E. C. S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. *In*: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia F. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester C. de S (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA; Ester Calland de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildon. (org.) **Coleção Explorando o Ensino**: Literatura/Ensino Fundamental. MEC/SEB, 2010a. v. 20.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA; Ester Calland de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Ester C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BRAZ, Júlio Emílio. **Meu primeiro amor**. São Paulo: Scipione, 2011.

BRENIFIER, Oscar. **A questão de Deus**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRENIFIER, Oscar. **Por que eu existo?** 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2012.

BRITTO, Luiz P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1.ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 32. ed. Ilustração: Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: perspectiva, 2014.

BUBER, Martin. **Sobre a comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE, Nathalia de Sá. **Passarinhando**. Rio de janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2009.

CHAMBERS, Aidan. **Tell me**: children reading & talk – The reading environment. London: The Thimble Press, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHIAPPERINI, Chiara. Pósfacio. *In*: KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CIRINO. Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSIN, Nicole *et al*. Questões do método: painel de discussão. *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CUNHA, José Auri. **Filosofia para a criança**: orientação pedagógica para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campinas: Alínea, 2008.

DANIEL, Marie-France. Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Mathew Lipman e suas aplicações. *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVENIER, Christina. **Leo e Albertina**. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico *In*: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a. (Atualidades Pedagógicas, v. 2).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

São Paulo: Nacional, 1979b. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DUTHIE, Ellen. Lecturas filosóficas con niños. ¿Cómo mediar cuando no se tienen las respuestas? *In*: CONFERÊNCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Santiago, maio 2017. (Transcrição).

DUTHIE, Ellen; MARTAGÓN, Daniela. **Mundo cruel**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Série Filosofia Visual para Crianças).

DUTHIE, Ellen; MORIYÓN, Félix García; LORO, Rafael Robles (org.). **Propuestas actuales en Filosofía para Niños.** Madrid: Anaya, 2018.

ENSOLEN, Anthony. **Dez maneiras de destruir a imaginação do seu filho**. Tradução: Giuliano Bonesso. Campinas: Vide Editorial, 2017.

ESTABLET, Roger. A escola. Tradução: Lourenço Filho. **Tempo Brasileiro**, n. 35, p. 93-125, out.-dez. 1973

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis**: Outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo).

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. O ingresso na cultura da escrita. *In*: FARIA, Ana Maria Lúcia Goulart. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Marilia A. S; LISITA, Verbena M.S.S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marilia A.S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!** Tradução: Ruth Salles. Ilustração: Mylo, Freeman. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

GATTO, John Taylor. **Emburrecimento programado**: o currículo oculto da escolarização obrigatória. Tradução: Leonardo Araujo. Campinas: Kírion, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, n. 20, p. 1-9, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018102008. Acesso em: 20 ou. 2020.

HAMPEL, Letícia C.S. M. **Os bebês, a professora e os livros de literatura**: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

HAYNES, Jay W.; Murris, Karin. **Picturebooks, Pedagogy and Philosophy**. New York: Routledge Research in Education, 2012.

HEATH, Shirley B. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press, 1983.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Orth. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: Perspectivas de uma Antropologia Literária. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

JACOBIK, Fabiana A. D. **Rodas de Leitura na escola**: construindo leitores críticos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

JAFFE, Noemi. **Livro dos começos**. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura.14.Ed, Campinas: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. Ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K (org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova/outra história. Curitiba: PUC Press, 2017.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LELEUX, Claudine. Aprender a pensar desde os cinco anos por meio do modelo de Mathew Lipman? *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÉVINE, Jacques. Questões do método: painel de discussão. *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Carolyne Santos. **Crianças filosofando**: uma proposta metodológica à luz de Mathew Lipman. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2018.

LIPMAN, Matthew. **Natasha**: aprender a pensar con Vygotsky: uma teoría narrada en clave de ficción. Barcelona: Gedisa, 2004.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAHIEU, Monique. Questões do método: painel de discussão. *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAINE, Fiona. How children talk together to make meaning from texts: a dialogic perspective on reading comprehension strategies, 2013. **Literacy**, v. 47, p. 150-156, Nov. 2013.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem da Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Artmed, 1999.

MARTINS, Maria Silva Cintra. Linguagem Infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MEAD, George Herbert. **Mind, Self and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934. (Edited and introduction by Charles W. Morris).

MÉLICH, Joan-Carle; BARCENA, Fernando. C. **La educación como acontecimento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

MÉLICH, Joan-Carle; BARCENA, Fernando. **Responder del otro**: reflexiones y experiencias para educar valores éticos. Barcelona: Síntesis, 2001.

MOREYRA, C.; MORAES, O. **O guarda-chuva do vovô**. 2. ed. São Paulo: Brochura, 2013.

MOTTA, Flavia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MURRIS, Karie. Can children do philosophy? **Journal of Philosophy of Education**, v. 34, n. 2, p. 261-279, 2000.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S. **Ensinando a argumentar nas rodas de história na Educação Infantil: algumas reflexões sobre a mediação docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina P. Argumentação e a mediação da professora nas rodas de história da educação infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte, 2010. **Anais** [...] Belo Horizonte: 2010.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S. **Argumentação nas rodas de história**: reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.

OLIVEIRA. Paula Ramos de. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PANIÁGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, Blaise. Um caniço pensante. *In*: PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PAUL, Richard. **Critical thinking**: What every person needs to survive in a rapidly changing world. 3rd ed. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking, 1993.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **Critical thinking competency standards**: a guide for educators. London: Foundation of Critical Thinking, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: educação infantil. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2019. Disponível em: www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419. Acesso em: 20 out. 2020.

PEIRCE, Charles S. **Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking**: The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. New York: State University of New York Press, 1997.

PERRENOUD, Philipe. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. *In*: PERRENOUD, Philipe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Marilia A. S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador de aprendizagem. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (orgs.). **Discutindo se aprende**: Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POZZI, Jean-Pierre Barougier. **Apenas o começo**. Documentário (1 h 42 min), Paris, 2010.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal de Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2019.

REED, Ronald. **Rebeca**. Tradução:Ana Luiza Falcone, Sylvia Hamburger Mandel e Melanie Wyffels. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

REED, Ronald. **Rebeca**: manual de instruções. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

RENDÓN, Martha lucía atehortúa. **A filosofia para crianças**: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UEP), Marília, 2015.

RICARD, Anouk. **Como gente grande**. Tradução: Graziela Marcolin. São Paulo: Hedra, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ROCKWELL, Elsie. Los usos escolares de la lengua escrita. *In*: FERREIRO, E.; GÓMEZ Palacio M. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

ROSA, Maria Aparecida L. P. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2012.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A roda de conversa na educação infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

SALLES. Conceição Gislane Nóbrega Lima. Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças de Salles (UFPE). *In*: REUNIÃO ANPED, 32., 2009, Caxambu.

SALLES. Conceição G. N. L. **O projeto filosofia na escola**: uma experiência com a prática de filosofia na infância. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008.

SARDI, Sérgio Augusto. **Diálogo e Dialética em Platão**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Soares de (org.). **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SANTOS, Elayne B; CAVALCANTI, Luanna de P.; BRANDÃO, Ana Carolina P. **O trabalho de compreensão na roda de história com crianças de 4 a 5 anos**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2005.

SANTOS, Nilson. **Filosofia para crianças**: investigação e democracia na escola. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SANTI, Marina. Jazzing philosophy with children: an improvisational path for a new pedagogy. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 631-647, set.-dez. 2017.

SANTI, Marina; ZORZI, Eleonora. Improvising inquiry in the community: the teacher's profile1. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-17 mar. 2020.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar**: com crianças de 3 e 4 anos. Tradução: Romina Amorebieta, Luciano Barrionuevo e Guilhermo Segu. São Paulo: Ática 2012.

SCHÖM, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHARP, Ann M. **A comunidade de investigação e o raciocínio crítico**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para crianças, 1995.

SPLITTER, Laurance, J.; SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

SILVA, Jane Rafaela Pereira da. **A mediação docente nas rodas de história**: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação. **Childhood & Philosophy**; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 121-139, jan.-jun. 2011.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polêmicas. Campinas: Aurores Associados, 2003.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai a escola?**: Estudo do "Programa de filosofia para crianças" de Matthew Lipman. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SNYDERS, George. **Escola, Classes e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SNYDERS, George. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! *In*: TEBEROSKY, A. *et al*. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. São Paulo: Artmed, 2003.

SONTAG, Susan. **A vontade radical**: estilos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUSA. Joana Rita da Silva. "**Queres saber? Pergunta**": estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na filosofia para crianças. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia para Crianças) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2019.

STEINER, Rudolf. **Andar, falar, pensar**: a atividade lúdica. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**: material de estudo. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. **A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil**:

a liberdade de ensinar e seus limites. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2016.

TOZZI, Michel. Lipman, Lévine, Tozzi: diferenças e contemporaneidades. *In*: LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Mathew Lipman em discussão. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALDEZ, Diane.; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. *In*: ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLS, Gordon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. *In*: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Dayse Baptista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

WELLS, G. The Meaning Makers: Learning to Talk and a Talking to Learn. 2nd edition. Bristol, U.K., 2009.

WISEMAN, Angela. Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 431-438, 2011.

WONSOVICZ, Silvio. **O ensino de filosofia na escola fundamental**: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003) – A proposta, a crítica, contradições e perspectivas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

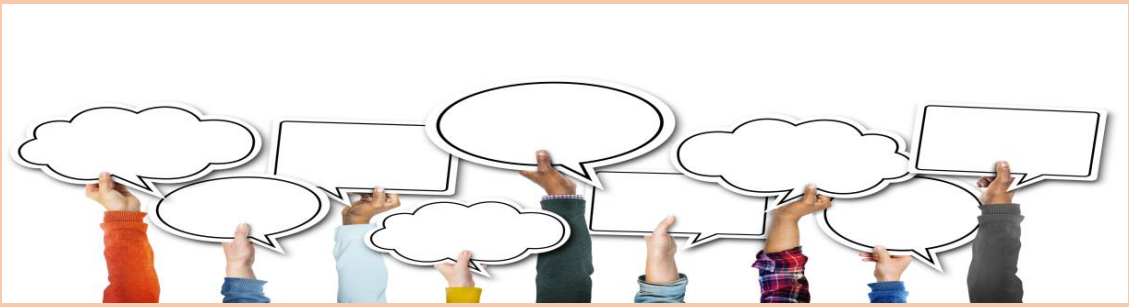
YUNES, Eliane. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura**: complexidade. 2. ed.; São Paulo: Loyola, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed., São Paulo: Global, 2003.



APÊNDICES

Mulheres podem ser fortes. É só malhar e se alimentar!

(Nicolas, 5 anos; setembro/2018)

APÊNDICE A – RESUMO DO PLANEJAMENTO DA PRODUÇÃO DOS DADOS

***ETAPA 1– Curso de Extensão itinerante**

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
CMEI 1	CMEI 2	CMEI 3	CMEI 4	CMEI 5	CMEI6
TEMA 1: Literatura na Educação Infantil (enfoque no literário, rodas de leituras, acervos, entre outros)					
TEMA 2: A conversa sobre o texto literário (ênfase no tema da educação para o pensar)					

***ETAPA 2 - Observação videogravada da mediação de uma professora-colaboradora + entrevistas**

SESSÃO INICIAL DE LEITURA E CONVERSA

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Leitura + conversa	Leitura + conversa	Leitura + conversa	Leitura + conversa	Leitura + conversa	Leitura+ conversa

*** ETAPA 3 - Observação videogravada da mediação de quatro professoras-colaboradoras + entrevistas**

SESSÃO INICIAL DE LEITURA E CONVERSA

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão n
Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?	Leitura + conversa Texto: ? Tema?

*** ETAPA 4 - Encontro final de avaliação e reflexão com as professoras-colaboradoras e pesquisadoras**

Cronograma das atividades da pesquisa

DATA	ATIVIDADES REALIZADAS
Março a Novembro 2016.2 2017.1 2017.2	Etapa 1: Realização do Curso de Extensão: "Educação para o pensar nas rodas de leitura" - Escola Municipal Milton Almeida dos Santos - Creche-Escola Miguel Arraes de Alencar - CMEI 8 de Março - Escola Municipal Pedrinho - Creche Francisco do Amaral Lopes - CMEI Professor Paulo Rosas
Outubro a dezembro 2017.2	Etapa 2: Observação videogravada da mediação da leitura/conversa da professora-colaboradora 1
2018.1 2018.2	Etapa 3: Observação videogravada da mediação de leitura/conversa das professoras-colaboradoras 1, 2, 3 e 4.
2019.1	Etapa 4: Encontro final de avaliação e reflexão com todas as professoras-colaboradoras e pesquisadoras

APÊNDICE B – RESUMO DA PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO – ESTUDO EXPLORATÓRIO

PROPOSTA SUBMETIDA AO SIGPROJ

Data de Envio: 07/02/2017 13:20:35

Edital: 2017 01 FLUXO CONTÍNUO DE REGISTRO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO 2017

Protocolo: 251821.1384.111399.07022017

Título: Educação para o pensar nas rodas de leitura com crianças da Educação Infantil

Coordenação: Profª Ana Carolina Perrusi Brandão

Bárbhara Elyzabeth S. Nascimento

Resumo da Proposta:
O curso de extensão itinerante, intitulado: "Educação para o pensar nas rodas de leitura com crianças da Educação Infantil", pretende discutir com educadoras da infância os fundamentos teóricos e práticos da educação para o pensar e suas possíveis contribuições para crianças de 4 a 5 anos, nos momentos em que escutam a leitura e conversam sobre textos literários. O curso pretende contribuir, portanto, para o trabalho pedagógico de formação de leitores ativos e críticos que tem início na Educação Infantil, bem como proporcionar uma oportunidade de estudo e reflexão sobre esse tema para professoras das Creches e CMEIs que são campos de estágio para alunas e alunos do curso de Pedagogia da UFPE. Com uma carga horária de 12 horas, o curso está organizado em uma sequência de oficinas, adotando-se os seguintes recursos didáticos: exposição dialogada de *slides* com informações de natureza teórica e prática; leitura compartilhada de textos; proposta de atividades práticas envolvendo a análise da qualidade de livros de literatura infantil e planejamento da conversa que pode se dar nas rodas de leitura com as crianças.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Rodas de leitura. Educação para o Pensar. Mediação de leitura. Literatura infantil.

1. Introdução

1.1 - Identificação

Título: Educação para o pensar nas rodas de leituras da Educação Infantil

1.2 - Detalhes

– Público: professoras, gestoras, coordenadoras pedagógicas e ADIs atuando nas redes municipais da Educação Infantil, preferencialmente da Região Metropolitana do Recife.

1.3 - Parcerias

UFPE – Proext, Recife-PE.

IFPE – Diex/ *Campus* Pesqueira-PE

1.4 - Caracterização

Curso de extensão itinerante com a promoção de duas oficinas sobre educação para o pensar em rodas de leituras. Serão atendidas cinco instituições de Educação Infantil.

1.5 – Descrição

1.6.1- Justificativa

Partindo do princípio de que "uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamental de todo o processo educativo é superficial e estéril" (KOHAN, 2008, p. 44), a presente proposta materializa um esforço para refletir com as educadoras da infância sobre a mediação da leitura numa dimensão pouco explorada, "o desenvolvimento do pensar por meio da literatura infantil".

O exercício do pensar nas rodas de conversa sobre texto literários, fundamentado numa educação para o pensar idealizada por Lipman (1995), (res)significa a relação da pedagogia com a literatura e instaura um movimento que pretende formar leitores críticos, livres, autênticos e éticos desde a etapa da Educação Infantil.

Diante de um novo ciclo de pesquisa doutoral, sentimos essa necessidade de dialogar com um grupo de educadoras da infância, com o intuito de prolongar nossas reflexões e retomarmos essas inquietações advindas de pesquisas anteriores (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012).

1.6.2 – Referencial Teórico

Em consonância com o modelo interativo de leitura, alguns estudos com crianças pequenas na Educação Infantil (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010; NASCIMENTO, 2012), no Ensino Fundamental (TERZI, 2006) e com jovens leitores (PETIT, 2008) têm apontado a importância do mediador de leitura, enquanto modelo de leitor e, sobretudo, orientador nessa tarefa que é formar um leitor autônomo, crítico, reflexivo e capaz de participar dos mais variados eventos de letramento.

Especificamente na escola, consideramos relevante inserir as crianças no ambiente

leitor em que os livros possam ser facilmente acessados, folheados e lidos. É importante ainda que as escolhas, apreciações e críticas das crianças em relação aos livros possam ser ouvidas.

Além disso, é essencial, portanto, que a criança tenha acesso a um acervo de boa qualidade, ou seja, livros interessantes, com textos bem escritos e bem cuidados em termos gráfico-editoriais. Também é imprescindível a realização diária de atividades significativas de leitura, seja como apoio para outras atividades propostas, seja nas rodas de leitura, tal como propõem Nascimento e Brandão (2010) e Nascimento (2012).

Enfim, entendemos que, se queremos formar esse leitor ativo, crítico e criativo, que interage com o texto, precisamos investir em práticas de leitura compatíveis com o atual modelo interativo de leitura. Precisamos também romper com o discurso hegemônico de que leitura com prazer está dissociada de uma intervenção pedagógica intencional.

Nesse sentido, a introdução da conversa sobre o texto literário traduz um ambiente de reflexão e exercício do pensar. Afinal, como destaca Pontecorvo (2005, p.71) “é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de raciocinar”, ou seja, de pensar.

No caso particular da discussão nas rodas de leitura, ao promover um diálogo que potencializa o movimento de (re)estruturação do pensamento, num processo de co-construção do raciocínio, a docente, além de contribuir para a formação de sujeitos que se colocam enunciativamente, valoriza a identidade, aguça a imaginação e estimula a cognição dos pequenos para compreensão do texto literário.

Nesse sentido, é necessário mobilizar uma discussão que se traduza numa construção conjunta de conhecimentos sobre o texto que foi lido, sobre as temáticas que ele suscita, sobre si mesmo e/ou sobre os outros, com valorização dos turnos de fala das crianças.

Afinal, a discussão funciona a partir do momento em que a docente se dispõe a tomar como ponto de partida o que a criança fala, fazendo ligações entre o que ela diz, favorecendo a progressão das ideias apresentadas e o confronto de opiniões e valores, entre outros aspectos.

Segundo Petit (2008) e Santos (2002), é fundamental que a docente evite uma postura doutrinária, ou seja, de quem medeia uma conversa para dizer o certo e o errado como se as crianças não pudessem desenvolver o pensamento crítico sem necessariamente estarem subordinadas ao moralismo socialmente imposto.

Defendemos, assim como Sátiro (2012), que ser um mediador de leitura interessado ética, afetiva e pedagogicamente no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças não implica, necessariamente, adotar um discurso moral edificante nas rodas de leitura.

Compreendemos que uma educação para o pensar protege as crianças da doutrinação

e, sobretudo, colabora para que elas se tornem mais autênticas e cautelosas em relação a afirmações categóricas sem suporte e a pressões emocionais para que pensem o que querem que elas pensem (SANTOS, 2002).

No contexto da Educação Infantil, geralmente, conversas com a finalidade de exercitar o pensar podem ocorrer em duas situações. Nas *rodas de conversa*, quando, sob a mediação da professora, as crianças discutem sobre temas de interesse do grupo (família, fim de semana, entre outros), tomam decisões coletivamente ou avaliam situações vividas na escola ou fora dela; e nas *rodas de leitura*, foco desta proposta de curso de extensão.

Objetivo

* Discutir com educadoras da infância os fundamentos da educação para o pensar e suas possíveis contribuições para a realização de rodas de leitura e conversa significativa com as crianças de 4 a 5 anos da Rede Municipal do Recife e/ ou Região Metropolitana.

Metodologia

A referida proposta está organizada metodologicamente em oficinas temáticas, cujos subtemas dialogam com o tema central da Educação para o Pensar nas rodas de leitura.

Os encontros serão mensais, com carga horária total de 8 horas, e terão como roteiro-padrão as seguintes estratégias formativas: (i) Reflexão conceitual de tópicos na área de leitura; (ii) Leitura compartilhada de textos que fundamentem nossa discussão; (iii) Análise e vivência de atividades práticas que nos ajudem a desenhar conjuntamente metodologias significativas sobre a mediação de textos literários com crianças.

Na Oficina 1 (2h), discutiremos a mediação de leitura *de textos literários com crianças pequenas*, a partir das seguintes questões: O que é o literário?; O que seriam boas obras de literatura infantil?; Como organizar o espaço de leitura na sala das crianças?; Que aspectos podem contribuir para a formação leitor? (o acervo e o acesso a obras de boa qualidade, a conversa sobre o texto).

Na Oficina 2 (2h), o tema central será: “Os Fundamentos da Educação para o Pensar”, retomando, assim, um elemento que consideramos a alma da conversa sobre o texto literário: “a pergunta”. Discutiremos o conceito de Ética x Doutrinação, A conversa/diálogo genuíno X interrogatório. Basicamente quatro questões mobilizarão nossa conversa: O que é Conversar?; Por que conversar sobre textos literários?; Qual a articulação entre pensar e literatura

infantil?; e Como planejar uma boa conversa?

Em resumo, debateremos nessas oficinas os seguintes temas:

a) Principais ideias que fundamentam a Educação para o Pensar;

b) Literatura para a infância;

c) Formação leitora na Educação Infantil;

d) Roda de Leitura na Educação Infantil:

*Análise dos livros de Literatura Infantil;

* Atividades de extensão da leitura (conversa sobre o texto literário);

* Mediação de Leitura;

*Planejamento da leitura.

Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

As oficinas propostas neste projeto articulam o ensino, a pesquisa e a extensão, na medida em que se baseiam em dados de pesquisas realizadas por Nascimento e Brandão (2010) e Nascimento (2012) e refletem a preocupação com o ensino e a formação continuada docente no âmbito da leitura, além de compreender a necessidade do diálogo constante com a comunidade docente.

Avaliação

Ao final das oficinas, as participantes serão solicitadas a preencher uma pequena ficha de avaliação sobre a pertinência dos conteúdos discutidos e atividades práticas realizadas.

Referências

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Tradução Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S. Ensinando a argumentar nas rodas de história na Educação Infantil: algumas reflexões sobre a mediação docente. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S. *Argumentação nas Rodas de História*: reflexões

sobre a mediação docente na educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

NASCIMENTO, Bárbhara Elyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina P. Argumentação e a mediação da professora nas rodas de história da educação infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte, 2010. *Anais* [...] Belo Horizonte: 2010.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2008.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador de aprendizagem. *In*: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria;

ZZUCCHERMAGLIO, Cristina. (org.). *Discutindo se aprende*: Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Nilson. *Filosofia para crianças*: investigação e democracia na escola. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

SÁTIRO, Angélica. *Brincar de pensar*. São Paulo: Ática, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura.* 4. ed. Pontes: Campinas, 2006.

APÊNDICE C – MAPEAMENTO DAS INSTITUIÇÕES E PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO PARA O PENSAR NAS RODAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES	TURMAS	Potenciais colaboradoras para as próximas etapas da pesquisa – professoras dos Grupos IV e V
CMEI 8 de Março	Berçário	-
	Grupo I	-
	Grupo II	-
	Grupo III	-
	Grupo IV	**1**
	Grupo V	**1**
Escola Municipal Milton Almeida dos Santos	**Grupo IV**	**4**
	Grupo V	**2**
Escola Municipal Pedrinho	**Grupo IV**	**3**
	Grupo V	**3**
Creche-Escola Miguel Arraes de Alencar	Berçário	-
	Grupo I	-
	Grupo II	-
	Grupo III	-
	Grupo IV	**1**
CMEI Professor Paulo Rosas	Berçário	-
	Grupo I	-
	Grupo II	-
	Grupo III	-
	Grupo IV	**1**
Creche Francisco do Amaral Lopes	Berçário	-
	Grupo I	-
	Grupo II	-
	Grupo III	-

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS (REALIZADA NO INÍCIO DA PRODUÇÃO DOS DADOS – SEMESTRE 2016.2)

Dados da professora:
- Tempo de docência
- Tempo de experiência de ensino na Educação Infantil
- Formação profissional (cursos de graduação e pós-graduação)
- Vínculo empregatício em outras redes turnos

1. Você já participou de cursos de formação sobre a roda de leitura nessa perspectiva da Educação para o Pensar, além do curso ministrado por nós? Quando?

2. O que as crianças podem aprender com a leitura e conversa sobre textos literários na roda?

3. O que você entende por uma educação para o pensar a partir da literatura infantil?

APÊNDICE E – RESUMO DA PESQUISA ENTREGUE ÀS PROFESSORAS-COLABORADORAS

Pesquisadoras: Bárbhara Elyzabeth S. Nascimento(UFPE – Estudante doutorado)
Ana Carolina Perrusi Brandão (UFPE – orientadora)

"ALFABETIZAÇÃO DO PENSAR NAS RODAS DE LEITURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A MEDIAÇÃO DOCENTE AO CONVERSAR SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS"

1. INTRODUÇÃO

Alguns documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação, MEC (BRASIL, 1998, 2009), pesquisas (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010, 2013; DEVRIES, 1998), bem como autores (TEBEROSKI; COLOMER, 2008), têm destacado a relevância de um investimento pedagógico mais sistemático e crítico-reflexivo na formação cidadã, ética e moral das crianças, desde a Educação Infantil. Em consonância com esse discurso de educação para o pensar, percebe-se uma defesa em prol da formação leitora dos pequenos, entendendo esta como um instrumento para promover não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo e social.

Ao analisar a mediação docente em rodas de leituras, com o propósito de desenvolver habilidades argumentativas das crianças com 4-5 anos, pude observar no TCC (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2009) e mais recentemente na dissertação de mestrado (NASCIMENTO; BRANDÃO, 2010, 2013), que geralmente o trabalho de compreensão e construção de um pensamento crítico sobre o texto lido, exigindo uma participação ativa dos sujeitos envolvidos, restringia-se as perguntas literais feitas pela docente ou quando não, sem muito questionamento sobre as respostas dadas pelas crianças que, em sua maioria, preenchiam as lacunas de um discurso defendido pelas docentes.

Além da pouca diversificação das perguntas, percebeu-se também nos estudos uma frequência de atividades como recontação da história, diálogo centrado em questões doutrinárias, dramatizações ou desenhos sobre fatos vivenciados pelo personagem da história que as crianças mais gostaram, como se o próprio diálogo, ou seja, a discussão sobre o texto literário não fosse uma tarefa com objetivos em si mesma.

Partindo do princípio de que "*uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamental de todo o processo educativo é superficial e estéril*" (KOHAN, 2008, p.44), nos questionamos então: como conversar sobre um texto em que pouco se compreendeu ou construiu sentido sobre ele? Faz sentido para criança, que escutou a leitura, argumentar e pensar criticamente sobre um texto que não a afetou ou que não compreendeu? Por que os educadores apresentam dificuldades no "ato de perguntar"? Como proporcionar espaços para que as crianças também teçam suas perguntas no processo de construção de sentidos? Como contribuir ou viabilizar um trabalho em que a roda de leitura e conversa contribuam para alfabetização do pensar?

Na tentativa de responder as inquietações, o referido estudo tem como objetivo principal investigar o trabalho de mediação docente nas conversas sobre os textos literários lidos e suas contribuições para uma alfabetização do pensar. Buscaremos, especificamente, ao longo do estudo:

(i) analisar os procedimentos didáticos adotados pela professora na mediação da conversa sobre os textos literários, investigando se há, no momento da conversa com as crianças, estímulo a construção de sentidos e estímulos propícios ao desenvolvimento do pensamento crítico dos pequenos;

(ii) analisar a concepção de ensino da compreensão leitora da professora, antes, durante e depois das

sessões de rodas de leitura e nos encontros de reflexão e discussão;
(iii) avaliar a postura crítica e reflexiva das docentes, reveladas nos momentos em que serão autoconfrontadas com sua prática nos encontros de reflexão e discussão, bem como sua capacidade para criar metodologias compatíveis com a proposta da educação para o pensar;
(iv) analisar a capacidade reflexiva das crianças ao tecer perguntas, comentários sobre os textos lidos nas sessões de leitura e, sobretudo, se perceber enquanto sujeito que pensa, reflete e se inquieta com o que lê com os ouvidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Concepção de Leitura

Diante de uma concepção de modelo interativo de leitura, cada vez mais temos exigido a postura de um leitor ativo, que por sua vez, "*processa , critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que desfruta ou rechaça, que dá sentido ao que lê*" (SOLÉ, 2003, p.21). No entanto, a formação desse leitor ativo leva tempo e o trabalho que a escola pode fazer em direção a essa meta pode ser iniciado na Educação Infantil, inserindo as crianças em situação significativas de leitura e escrita.

Nesse sentido, como aponta Bofarull (2003, p.218) *"antes de serem alfabetizados e de começar a aprender a serem leitores ativos, as crianças já podem ser ouvintes ativos a partir dos textos que o professor leia para eles"*. Tal discurso rompe com a antiga concepção de que a criança só se tornaria leitora após a aprendizagem da escrita e um longo período de maturação (ver TEBEROSKI; COLOMER, 2002; SOLÉ, 2003).

Nesse novo paradigma, a formação leitora tem início na Educação Infantil e não tem fim, visto que à medida que participa de variados eventos de leitura vai se tornando cada vez mais um leitor experiente em busca de novos sentidos.

2.1.1 - Por que conversar sobre textos literários com as crianças?

Embora conversar com as crianças na roda pareça uma simples atividade da rotina nas instituições da Educação Infantil, pouco se tem discutido sobre a relevância dessa atividade enquanto um momento rico e oportuno para construção e troca de conhecimentos entre o grupo de crianças e sua professora. No que diz respeito a conversa, após a leitura do texto, reconhecemos que:

> "ajuda os estudantes a enriquecerem sua compreensão ao oferecer-lhes as interpretações dos demais, reforçando sua memória ao longo prazo, já que devem recordar a informação para explicar o que entenderam e contribui também para melhorar a compreensão em profundidade e o pensamento crítico quando os alunos têm de apresentar argumentos (...)" (CAMPS E COLOMER, 2002, p.85).

Em outras palavras, é também na conversa que o leitor compreende o texto, bem como outros aspectos que talvez não tivessem ficado claro ou passado despercebido apenas com uma leitura silenciosa, em voz alta ou ouvida, no caso da Educação Infantil. Segundo Yunes (2009), desde cedo as crianças precisam aprender a pensar longe do automatismo e do óbvio. Para isso a autora chama atenção para o próprio ato de ler que, por sua vez, deverá exercitar tal perspectiva provocando as crianças e estimulando-as ao diálogo antes, durante e depois.Tais colocações só reforçam a relevância da conversa, enquanto uma

atividade de extensão da leitura indispensável para um trabalho de construção de sentido. Afinal, *"é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de raciocinar"* (PONTECORVO, 2005, p.71).

Na perspectiva de educação para o pensar desenvolvida por Lipman, o mesmo denomina o grupo que dialoga acerca das novelas filosóficas[1] de "comunidade de investigação", onde democraticamente o refletir e o pensar sobre o texto é exercitado e aprofundado a cada sessão de leitura e conversa (KOHAN, 2007). Neste estudo alguns procedimentos adotados por essa metodologia servirão de inspiração, tais como o foco na pedagogia da pergunta feita pelas crianças e que, por sua vez, desmistifica a ideia de associar a pergunta/ dúvida como incompreensão ou desentendimento por parte das crianças.

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

De caráter qualitativo, a presente pesquisa se caracteriza numa perspectiva colaborativa, em que a pesquisadora assumirá um papel de mediadora nas situações propostas e as professoras, os de colaboradoras. Dessa forma, ambas interagirão durante o processo de produção de saber, tendo como ponto de partida a "auto"reflexão e a constante avaliação do próprio agir docente, por intermédio dos encontros de autoconfrontação (ver IBIAPINA, 2008; STAKE, 2011)

Nesse estudo, especificamente, será proposto procedimento de "autoconfrontação cruzada". Ou seja, numa situação de diálogo, as docentes assistirão aos vídeos de suas práticas na presença de outros pares, além da pesquisadora, ocasionando assim um intercâmbio de ideias e, sobretudo, ambiente reflexivo da prática docente (GOIGOUX, 1999).

Participarão desta pesquisa 04 professoras que atuem no Grupo V de escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife e seu respectivo grupo de crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos. Os critérios estabelecidos para escolha da docente serão os seguintes: participar do minicurso proposto pela pesquisadora[2], ter uma experiência mínima de três anos na Educação Infantil, formação em Pedagogia ou áreas afins, interesse em estudar/pesquisar na área de leitura e ter a roda de leitura como uma atividade de rotina no seu trabalho com as crianças. A docente ainda deverá ter disponibilidade para o que chamamos de "encontros de reflexão e discussão", e que serão realizados nos intervalos entre as sessões de rodas de história.

Vale salientar que as sessões de mediação de leituras e conversas serão videogravadas, assim como os encontros de reflexão, bem como dados de coletas complementares tais como as entrevistas com as docentes.

A pesquisa será realizada no período de agosto de 2017 à junho de 2018. As instituições parceiras e colaboradas do estudo serão:
Escola Municipal Milton Santos;
Escola Municipal Pedrinho;
CMEI Prof. Paulo Rosas;
CMEI Miguel Arraes de Alencar;
CMEI 08 de Março.

[1] Com a finalidade de discutir temas da filosofia, Lipman criou o programa filosofia para crianças, cujos materiais didáticos recomendados eram novelas filosóficas, tais como, por exemplo: "Rebeca", Issao e Guga, dentre outros. Atualmente, estudos e adeptos do programa tem sinalizado a importância de ressignificar a metodologia, sugerindo que ao invés das novelas sejam utilizadas obras de artes, um jogo, literatura infantil (utilizada no referido estudo), dentre outros recursos para mobilizar a conversa de dimensão argumentativa e filosófica.

[2] Será oferecido um curso de extensão para docentes da rede municipal de ensino do Recife sobre "Mediação de Leitura e Educação para o Pensar na Infância". A ideia é que neste minicurso 04 docentes sejam convidadas para participar e colaborar com a pesquisa.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS)

Projeto: Alfabetização do pensar nas rodas de leitura da Educação Infantil: um olhar reflexivo sobre a mediação docente ao conversar sobre textos literários

Responsável pela coleta de dados: Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento (doutoranda em Educação)
Orientadora: Profª Drª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Justificativa e objetivos gerais da pesquisa

Partindo do princípio de que "uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo o processo educativo é superficial e estéril" (KOHAN, 2008, p. 44), a presente pesquisa materializa um esforço para refletir com as educadoras, sobre a mediação da leitura numa dimensão pouco explorada, "o desenvolvimento do pensar mediado pela literatura infantil".

O exercício do pensar nas rodas de conversa sobre texto literários, fundamentadas numa educação para o pensar idealizada por Lipman (1995), (res)significa a relação da pedagogia com a literatura e instaura um movimento que pretende formar leitores críticos, livres, autênticos e éticos desde a etapa da Educação Infantil.

Esta pesquisa tem como finalidade central *investigar o trabalho de mediação docente nas conversas sobre os textos literários lidos e suas contribuições para uma alfabetização do pensar com crianças (de 4 a 6 anos) nas últimas etapas da Educação Infantil*.

Descrição dos procedimentos aos quais o participante será submetido

Haverá filmagem das educadoras e crianças, registrando-se as interações infantis com parceiros de idade ou com adultos durante as atividades de rodas de leitura/conversa sobre textos de literatura infantil.

Serão realizados estudos com as educadoras sobre a mediação de leitura e conversa com vistas ao desenvolvimento do pensar, utilizando como exemplos alguns diálogos evidenciados nesta pesquisa.

Ficará assegurada à criança, por intermédio de seus pais ou responsáveis, a possibilidade de interromper a sua participação no momento em que assim o deseje, bem como o anonimato da criança.

Benefícios esperados

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhor compreensão da formação leitora das crianças, especialmente, nos momentos em que conversam, pensam e refletem criticamente sobre os textos lidos por suas professoras nas rodas de leitura.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em congressos científicos e em publicações de artigos em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre a formação leitora e desenvolvimento do pensamento crítico infantil.

Riscos possíveis

O constrangimento para a criança poderá ser evidenciado na trajetória deste estudo. Esse risco de constrangimento deve ser minimizado, garantindo-se o anonimato dos sujeitos integrantes do estudo, bem como informando aos responsáveis pela criança o interesse e objetivos do trabalho proposto.

NOME: _____

( ) Sim. Aceito que meu(minha) filho(filha) seja filmado(a) para esse estudo.
( ) Não aceito que meu (minha) filho(filha) participe da pesquisa

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso:

_____ _____

Pai, Mãe e/ou Responsável pela criança Responsável pela pesquisa

_____ _____

Testemunha 1 Testemunha 2

Recife, ___ de maio de 2017

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA (PROFESSORAS-COLABORADORAS)

Projeto: Alfabetização do pensar nas rodas de leitura da Educação Infantil: um olhar reflexivo sobre a mediação docente ao conversar sobre textos literários

Responsável pela coleta de dados: Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento (doutoranda em Educação)
Orientadora: Profª Drª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Justificativa e objetivos gerais da pesquisa

Partindo do princípio de que "uma educação que não reconheça a importância do pensar como fundamento de todo o processo educativo é superficial e estéril" (KOHAN, 2008, p. 44), a presente pesquisa materializa um esforço para refletir com as educadoras, sobre a mediação da leitura numa dimensão pouco explorada, "o desenvolvimento do pensar mediado pela literatura infantil".

O exercício do pensar nas rodas de conversa sobre texto literários, fundamentadas numa educação para o pensar idealizada por Lipman (1995), (res)significa a relação da pedagogia com a literatura e instaura um movimento que pretende formar leitores críticos, livres, autênticos e éticos desde a etapa da Educação Infantil.

Esta pesquisa tem como finalidade central *investigar o trabalho de mediação docente nas conversas sobre os textos literários lidos e suas contribuições para uma alfabetização do pensar com crianças (de 4 a 6 anos) nas últimas etapas da Educação Infantil*.

Descrição dos procedimentos aos quais o participante será submetido

Haverá filmagem das educadoras e crianças, registrando-se as interações infantis com parceiros de idade ou com adultos durante as atividades de rodas de leitura/conversa sobre textos de literatura infantil.

Serão realizados estudos com as educadoras sobre a mediação de leitura e conversa com vistas ao desenvolvimento do pensar, utilizando como exemplos alguns diálogos

evidenciados nesta pesquisa.

Ficará assegurada à criança, por intermédio de seus pais ou responsáveis, a possibilidade de interromper a sua participação no momento em que assim o deseje, bem como o anonimato da criança.

Benefícios esperados

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhor compreensão da formação leitora das crianças, especialmente, nos momentos em que conversam, pensam e refletem criticamente sobre os textos lidos por suas professoras nas rodas de leitura.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em congressos científicos e em publicações de artigos em revistas especializadas, contribuindo para ampliar os conhecimentos produzidos sobre a formação leitora e desenvolvimento do pensamento crítico infantil.

Riscos possíveis

O constrangimento para a professora poderá ser evidenciado na trajetória desse estudo. Esse risco de constrangimento deve ser minimizado, garantindo-se o anonimato dos sujeitos integrantes do estudo.

NOME: _____

( ) Sim. Aceito ser filmado(a) para esse estudo.
( ) Não aceito participar da pesquisa

Estando, assim, de acordo assinam o presente termo de compromisso:

_____ _____

Professora-Colaboradora Responsável pela pesquisa

_____ _____

Testemunha 1 Testemunha 2

Recife, ___ de maio de 2017.

APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (REALIZADA AO FINAL DA PRODUÇÃO DOS DADOS)

1. Você considera que o estudo contribuiu para sua prática docente? Em que sentido?
2. O que você compreende por uma Educação para o Pensar nas rodas de leitura?
3. Você considera pertinente a discussão dessa temática na Educação Infantil? Por quê?
4. É possível desenvolver as habilidades do pensar com crianças na Educação Infantil? Por quê?
5. Que elementos você considera fundamentais para que as crianças consigam expor suas opiniões e, sobretudo, aprimorar o pensar?
6. Como você avaliaria sua mediação ao longo de todo o trabalho desenvolvido? Aponte aspectos positivos e negativos.
7. A metodologia adotada na pesquisa ajudou seu trabalho de mediação nas sessões de rodas de história? Em que sentido?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENCONTRO FINAL COM AS PROFESSORAS-COLABORADORAS DA PESQUISA

1. Breve relato de experiências das professoras
- Participação na pesquisa
- Principais desafios enfrentados
- Avaliação da metodologia do estudo
- Metodologia do estudo (participação do curso de extensão, entrevistas semiestruturadas inicial/final, acesso aos vídeos e materiais para estudo, minientrevistas durante o processo produção dos dados, entre outros)

2. Exposição dialogada, mediada pela pesquisadora e orientadora da tese, com abordagem de algumas questões de pesquisa que surgiram ao longo do estudo, focalizada nos seguintes aspectos:
- Os livros que ajudam a pensar criativa e reflexivamente;
- As perguntas que estimulam o pensamento crítico e criativo das crianças;
- Impressões gerais sobre os dados gerados a partir da mediação docente nas rodas de leitura/conversa, bem como a participação das crianças.

3. Apresentação de algumas conclusões parciais da pesquisa.

4. Agradecimentos finais e entrega de materiais para estudo individual:

* DUTHIE, Ellen; MARTAGÓN, Daniela. *Mundo Cruel*. São Paulo: Boitatá, 2017.

* BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

Slides utilizados no encontro:

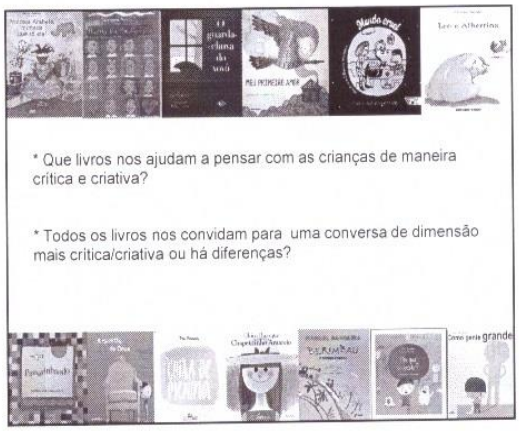
Vamos conversar sobre a educação para o pensar?
Reflexões sobre as experiências vivenciadas nas rodas de leitura/conversa dos grupos IV e V da EI

Mediação: Bárbhara Nascimento
Profª Ana Carolina Perrusi (orientadora/ UFPE)

FACEPE RECIFE

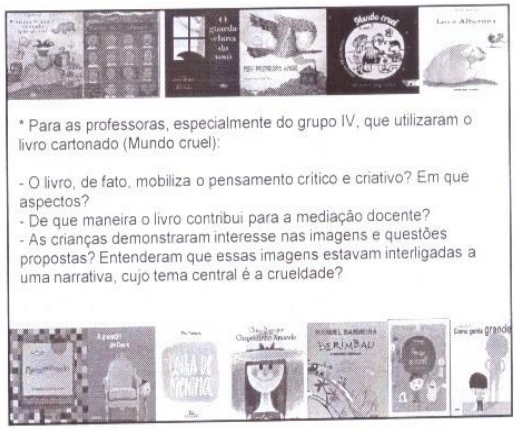
Sobre a experiência de ter colaborado com a pesquisa...

- Que aspectos positivos e/ ou negativos vocês destacariam na experiência?
- A metodologia da pesquisa colaborou para a sua prática de conversar sobre textos/temas com as crianças? Em que sentido?
- Como vocês perceberam a participação das crianças nas rodas? Vocês associam essa participação a algum aspecto?
- O que vocês consideram como relevante para uma boa mediação nas rodas de conversas sobre textos e temas?



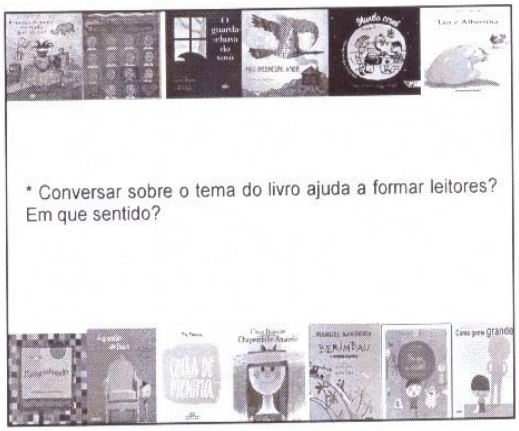
* Que livros nos ajudam a pensar com as crianças de maneira crítica e criativa?

* Todos os livros nos convidam para uma conversa de dimensão mais crítica/criativa ou há diferenças?



* Para as professoras, especialmente do grupo IV, que utilizaram o livro cartonado (Mundo cruel):

- O livro, de fato, mobiliza o pensamento crítico e criativo? Em que aspectos?
- De que maneira o livro contribui para a mediação docente?
- As crianças demonstraram interesse nas imagens e questões propostas? Entenderam que essas imagens estavam interligadas a uma narrativa, cujo tema central é a crueldade?



* Conversar sobre o tema do livro ajuda a formar leitores? Em que sentido?

Que livros nos ajudam a pensar criativamente/ reflexivamente?

1. Possuem qualidades gráfico-editoriais (ilustrações, texto, tipografia que fogem do padrão mais comum, entre outros);
2. Apresentam um ou mais temas de interesse das crianças;
3. Mobilizam mais perguntas do que respostas (questões abertas);
4. Trazem lacunas, ideias implícitas e que exigem um esforço de compreensão;
5. Nos deslocam para novas possibilidades/ horizontes, estendendo nossas reflexões e despertando novas ideias, maneiras de ler as pessoas, o mundo e as coisas a partir do livro (evento de letramento)

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem silêncios, imagens, gestos, rejeições, atrações, é a antessala da escuta.

Bajour (2012)

Que perguntas nos ajudam a estimular o pensamento crítico e criativo das crianças?

Refletindo o papel da pergunta nas rodas de leitura e conversa

1. Que relações as crianças estabelecem como ato de perguntar?

2. Que relações nós, educadoras, estabelecemos com o ato de perguntar?

3. Como ressignificar essas relações?

Ainda sobre as perguntas...

- É necessário refletir e aprimorar as perguntas que fazemos às crianças, pensando, inclusive, nos objetivos que nos levam a perguntar (Ex. para que estou perguntando sobre isso? O que pretendo alcançar?)
- Investir nas perguntas que despertem o desejo (genuíno) pela busca de respostas, bem como a compreensão do que está sendo abordado;
- Evitar perguntas que pedem respostas automáticas, com ideias pré-concebidas, geralmente ilustradas nas respostas em coro das crianças;
- É importante se colocar na perspectiva das crianças (Essa pergunta me interessa? Eu gostaria de respondê-la? É uma pergunta interessante? Está clara/ compreensível?).

MURARO (2008) e SHARP, SPLITTER (1999), inspirados na taxionomia das perguntas de Richard Paul (2005), nos recomendam alguns tipos de perguntas para mobilizar uma conversa para pensar:

1. Perguntas que pedem esclarecimentos, explicação, definição:
Exemplos: O que você quer dizer exatamente quando diz isso?; Você poderia dar um exemplo?; Você pode explicar de outra forma o que acabou de dizer? O que você pensa poderia ser colocado de outra forma?

2. Perguntas que pedem opiniões diferentes, alternativas, contra-exemplos:
Exemplos: Há outras maneiras de ser ver este assunto?; Por acaso alguém tem um ponto de vista diferente? Quem pode explicar a diferença entre o que eles disseram?; Vocês estão dizendo a mesma coisa de formas diferentes?

3. Perguntas que contestam a sua opinião ou sua coerência:
Exemplos: O que você pensa de opiniões contrárias à sua?; Vocês estão dizendo a mesma coisa ou estão se contradizendo?

4.Perguntas que pedem justificativas ou pressupostos de uma opinião
Exemplos: Como você sabe disso?; Que razões fazem você pensar isto?; Como você chegou a essa opinião? Em que você se apóia para afirmar isto?

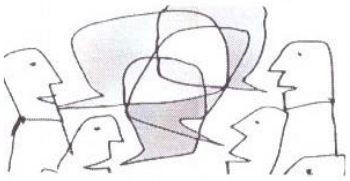
5. Perguntas referentes a conseqüências, inferência:
Exemplos: O que eu posso concluir do que você disse?; O que você está sugerindo com o que disse?; Se o que você diz que é correto, o que podemos concluir?

6. Perguntas que estabelecem relações:

Exemplos: Você poderia dizer as diferenças e semelhanças entre o que vocês disseram?; É possível ver outras relações entre as opiniões de vocês?

7. Perguntas sobre perguntas:

Exemplos: Você acha que esta é uma pergunta apropriada?; Essa pergunta vai nos ajudar a pensar?; Você poderia pensar numa outra pergunta sobre esse mesmo assunto que estamos perguntando?



Algumas impressões sobre mediação docente e participação das crianças nas rodas de conversa sobre texto/temas ao longo dos semestres 2017.2/ 2018.2

MEDIAÇÃO DOCENTE:

1. Seleção de boas obras;

2. Proposição de uma leitura sem interrupção. A conversa geralmente reservada para o final da roda;

3. Disponibilidade afetiva/boa relação com as crianças;

* Em algumas situações, inclusive, percebemos que as experiências, de conversar na roda, revelaram potencialidades de algumas crianças que as professoras desconheciam.

4. Desafio de elaborar as perguntas:

* Exercício da escuta na roda (Escuta verdadeira);

* Conversa explicativa sobre o tema do livro;

•Perguntas com a proposição de alternativas (Certo/Errado) para as crianças escolherem como respostas;

* Perguntas sobre o texto focalizada nas questões mais literais (Pouca frequência de questões de elaboração pessoal e com dimensão mais crítica)

* Perguntas que exigem posicionamento crítico (natureza mais aberta/ sobre o tema do livro).

5. Capacidade de agir de maneira ética/ não doutrinária

Participação das crianças:

1. Ouvintes ativos/ Leitores ativos;

2. Conceituação pela experiência de vida;

3. "Os silêncios" como respostas;

4. Resistência às respostas em coro;

5. O uso do pensar crítico e criativo nas conversas sobre o tema, especialmente, nas questões de elaboração pessoal;

6. Leitura crítica das imagens com uso autêntico das subjetividades (Livro mundo cruel)

Conclusões parciais...

- É preciso investir numa ressignificação da relação/ representação das crianças com a experiência de ler e conversar para pensar;

- Conversar sobre o texto lido/ ouvido requer investimento na construção de sentidos. Dificilmente as crianças conversam sobre o que não compreendem;

- Conversar numa dimensão crítica e criativa requer do professor o estabelecimento de uma nova relação com a pergunta, bem como ideias mobilizadas pelo texto e/ou temas dos livros.

Conclusões parciais...

- As ideias compartilhadas nas rodas não precisam, necessariamente, ser concluídas;
- As sessões em que identificamos uma escuta/conversa mais verdadeira, as professoras ouviram mais do que falaram (mediação do silêncio/ escuta genuína);
- As crianças participam ativamente quando são provocadas por perguntas verdadeiras e de natureza mais aberta.

"Minha pequena cabeça tão limitada estala ao pensar em alguma coisa que não começa e não termina – porque assim é o eterno. Felizmente esse sentimento dura pouco porque eu não aguento a demora e se permanecesse levaria ao desvario. Mas a cabeça também estala ao imaginar o contrário: alguma coisa que tivesse começado – pois onde começaria? E que terminasse – mas o que viria depois de terminar? Como vês és-me impossível aprofundar e apossar-me da vida, ela é aérea, é o meu leve hálito. Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso".

Clarice Lispector/ obra: Água viva

APÊNDICE J – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DAS RODAS DE LEITURA

Escola Municipal Milton Santos
Recife, 30 de outubro de 2017
Número de crianças presentes: 7
Professora: Luna - Grupo V
Observação: Bárbhara
Tempo total: 23 min 8 segundos

Primeira sessão de roda de Leitura e Conversa

Dados bibliográficos da obra lida:
MOREYRA, Carolina; MORAES, Odilon. *O guarda-chuva do vovô*, 2. ed. São Paulo: Brochura, 2013.

Resumo:

O vovô era misterioso, um avô que "nunca saía do quarto". Esse fato intrigava a neta, porque pairava um silêncio em torno do assunto. Assim são as nuances da relação entre esse avô, que está muito doente e morre, e sua neta. O elo que vai deixá-los sempre ligados é a memória afetiva, especialmente nos dias chuvosos, quando a garota pode usar o guarda-chuva do avô, que ficou de herança para ela.

*Conversa antes da leitura (3 min)

01	P: Vamos ter de ler uma história, mas antes disso vamos ter algumas regras para poder a roda de leitura ficar legal. Primeiro, tia Jeane vai ler a história e a gente pra acompanhar essa história, que é uma história tão linda, viu? Vai precisar do quê?
02	Cr (algumas crianças): Silêncio
03	P: Já pensou se eu falo e vocês falam. Como é que vai ser, né?
04	Risos de algumas crianças
05	P: Agora, depois da história, eu vou querer saber se vocês gostaram, o que é que vocês acharam interessante. Vamos trocar ideia sobre a história, aí eu quero a participação de todos. Quem vai participar?
06	Cr (maioria): Eu! (levantando as mãos)

07	P: Muito bem. E todo mundo vai ter que participar junto ou vai fazer alguma coisa pra poder esperar a vez do outro?
08	Cr (Natasha): Esperar a vez do outro
09	P – Como é que faz? (apontando para Elloah que havia acabado de levantar a mão)
10	Cr (Amanda) – Esperar a vez do outro
11	P – Mas para poder falar como é que faz, Amanda?
12	Cr (Elloah): Levanta a mão!
13	P – Isso! Aí todos/ Ela levantou a mão, então, todos vão escutar ela falar. Quando ela terminar de falar o outro levanta a mão. Que quando um coleguinha tá falando/
14	Cr (Amanda): Eu levantei
15	P – Quando o coleguinha tá falando e a gente não dá atenção a ele, ele fica triste. Já pensou se você vem falar pra tia Jeane e tia Jeane dá as costas para você? Você ficava triste? Ficava? (olhando para uma criança)
16	A criança responde balançando a cabeça afirmando
17	P: Então, você quer que eu olhe pra você, né? Então, na hora do coleguinha dar a opinião dele, falar, você, todo mundo vai escutar. Oh, esse livro aqui é uma história linda, muito bonita e foi emprestado por tia Bárbhara, certo? *As crianças olham para a pesquisadora
18	P: Eu queria fazer uma pergunta, antes de todas as outras perguntas. Quem tem avô aqui?
19	Cr (todas levantam as mãos): Eu!
20	P: Quem tem vô? Vovô. Não é a vovó é o vovô!
21	Cr (todas levantam as mãos): Eu!
22	P: É a vovó também, mas é porque aqui tá falando de um vovô (apontando para o livro), mas pode ser a vovó também?
23	Cr (Vinícius): Eu tenho uma avó e um avô
24	P: Sabia que eu tenho avó também?
25	Cr: E eu tenho uma avó/
26	Cr (Elloah): Sabia que minha vó morreu, uma vó tá viva e outra/ duas avós morreram e outra tá viva.
27	Cr (Natasha): Tia, eu tenho três avôs e três avós/
28	Cr (Vinícius): Uma avó minha morreu
29	P: É muito bom ter avó, né? avô/
30	Cr: Eu tenho/ *Várias crianças tentam falar ao mesmo tempo.
31	P – Eu já sei que vocês vão gostar da história
32	Cr (Amanda): Tia, tiaaa, deixa eu falar, eu tenho duas avós e um avô.
33	P – Eu também tenho uma avó, Margarida. Tá bem velhinha mas é o amor da minha vida (Enquanto a professora fala outras crianças comentam sobre seus avós. O tema parece mobilizar a conversa/ interesse das crianças)
34	As crianças continuam empolgadas conversando sobre o tema
35	P: Agora vamos à história. Olha o combinado, olha o combinado. Qual é o combinado agora?
36	Cr (Vinícius): Silêncio, boca fechada! (fazendo o gesto de passar o zíper na boca)

37	Cr (Thayane): Eu não tenho não! (ainda sobre assunto de ter avós)
38	P: Não?
39	A criança balança a cabeça reafirmando que não.
40	Cr (Amanda): Tu tem avó sim!
41	P: Mas já teve, né?
42	Fica em silêncio
43	Cr (Thayane): Eu não tenho avô não. Eu tenho vó, mas não tenho vô!
44	*A professora retoma o livro, agora sinalizando o início da leitura: P: Olha (mostra a capa do livro)
45	Cr (Thayane): Janela
46	P: Janela
47	Cr (Amanda): É uma janela, mas não é de verdade (passando a mão sobre a capa do livro)
48	P – É, mas essa janela lembra o que, hein?
49	Cr (alguns): A avó/
50	P: O avô. Mas ela lembra o que uma janela?
51	Cr (Amanda) – Uma janela lembra a casa
52	P – Essa história vai passar/ vai acontecer numa casa. Vamos lá! E sabe como é o nome dessa história? (inicia a leitura)
53	Cr (Alejandro): não
54	P – O guarda-chuva do vovô (lendo o título)
55	Cr (Amanda) – O guarda-chuva do vovô?
56	Risos de Weverton
57	P – Quem escreveu foi Carolina e quem ilustrou, fez os belos desenhos foi Odilon. Aqui tem o nome (apontando para a capa do livro). Alguém conhece alguém com esses nomes? Quem conhece?
58	As crianças ficam em silêncio. Outras conversam baixinho sobre outros assuntos
59	P – Quem conhece?
60	Cr (algumas) – Eu não!
61	P – Então vamos lá/
62	Cr (Amanda) – Eu só conheço Marcelo da outra história *Outras crianças se aproximam para tocar o livro, especialmente a janela presente na capa.
63	P – Depois tia deixa passar a mão aqui (referindo-se à capa do livro). Vamos começar aqui a história. Tia vai ler aqui (apontando para o texto), mas tem toda uma ilustração aqui, oh! (apontando para as imagens)
Realização da leitura 3”7 - 5”37	
58	P (lendo): o vovô morava na casa da vovó (vira a página) P (lendo): A casa da vovó ficava longe, às vezes eu ia lá fazer uma visita e matar a

	saudade/
59	As crianças se aproximam do livro e reclamam de alguns colegas estarem na frente delas.
60	P: Qual é o nosso combinado?
61	As crianças ficam em silêncio.
62	P (relê o trecho) Às vezes eu ia até lá fazer uma visita e matar a saudade (vira a página) P (lendo) A vovó fazia bolo de chocolate para o lanche, então chamávamos o vovô/
63	Cr (Elloah): Tia! (levantando a mão sinalizando que gostaria de falar)
64	*A professora responde com "sinal de silêncio". E continua a leitura: P (lendo): Mas ele nunca vinha (vira a página) P (lendo): O vovô não gostava de bolo de chocolate/
65	Thayane levanta a mão e pede para falar. A professora segue a leitura.
66	Continua a leitura: P (lendo): (…) e nunca abria a janela do quarto (vira a página) *Ao virar para a próxima página, olhando para Thayane, faz sinal de negativo, indicando que não era a hora de falar. Continua a leitura: P (lendo): O vovô não gostava quando eu corria no jardim ou fazia barulho debaixo da janela dele. E também não gostava quando eu brincava com seu guarda-chuva (vira a página) P (lendo): Um dia, achei o vovô diferente e perguntei para o meu pai se ele estava encolhendo (vira a página) P (lendo): Meu pai ficou zangado e me mandou sair do quarto, mas o vovô sorriu e os seus olhos ficaram pequeninhos (vira a página)
67	Cr (Vinícius): Igual ao chinês
68	P (lendo): Outro dia eu voltei para visitar a vovó e o vovô não estava (vira a página) P (lendo): então, eu corri na grama do jardim e cantei debaixo da sua janela (vira a página) P (lendo): A janela se abriu, mas quem apareceu foi a vovó (vira a página) P (lendo): Corri para o quarto, mas o vovô não tinha chegado, perguntei por ele e a vovó sorriu e os seus olhos ficaram pequeninhos (vira a página) P (lendo): Na hora de ir embora o tempo estava feio e a vovó olhou/falou para o papai tomar cuidado na estrada (vira a página)
69	Cr (Weverton): Por causa dos carros (trecho inaudível)
70	P (lendo): Começou a chover e ela me deu um guarda-chuva. O guarda-chuva do vovô. O guarda-chuva do vovô! Eu falei. Mas ninguém disse nada (vira a página)

	P (lendo): Eu olhei pra casa da vovó que não era mais a casa do vovô e ganhei um guarda-chuva de presente. Quando chove as janelas ficam todas fechadas, o jardim molhado e não podemos brincar lá fora. Muita gente não gosta quando chove, mas eu fico feliz porque sei que o vovô também está.
Conversa sobre o texto e tema (5” 37 - 23”7min)	
71	P: Quem gostou?
72	Cr (maioria): Eu!
73	P: É bonita essa história?
74	Cr (alguns): É
75	Cr (Elloah): Conta mais uma vez, tia!
76	P: Quer contar mais uma vez? É bonita essa história, né?
77	Várias crianças falam ao mesmo tempo (trecho inaudível)
78	P: Quem ficou emocionado com essa história?
79	Cr (maioria): Eu!
80	P: Como é ficar emocionado? Diz aí.
81	Cr (Vinícius): Alegre
82	P: O que é que vocês sentiram quando tia leu? Deu vontade de chorar?
83	Cr (Elloah): Deu
84	P: Quem sentiu vontade de chorar levanta a mão!
85	Cr (Vinícius): Eu! *Outras duas crianças levantam as mãos
86	Cr (Alejandro): Eu não
87	P: Agora vai dizer por quê.
88	Cr (Natasha): Porque eu amo muito meu avô
89	P: É, né, lembra do vovô, né? E você? (olhando para Thayane)
90	Cr (Thayane): Eu também porque minha vó já morreu
91	P: Aqui o vovô. O que aconteceu com o vovô? (*três crianças levantam as mãos e pedem para falar enquanto a professora está falando)
92	Cr (Natasha): Morreu
93	P: Morreu.
94	Cr (Elloah): Tia, quando a senhora falou do bolo, deu água na boca (referindo-se ao trecho inicial do texto)
95	P – Foi? (risos)
96	Cr: Tia!/ *Algumas crianças falam ao mesmo tempo
97	P: Vamos esperar a vez/
98	Cr (Vinícius): É, eu amo muito a minha avó.
99	P: A sua vó, né?

100	Cr (Amanda): Quando meu tio morreu, né?
101	P: Han
102	Cr (Amanda): Eu fiquei triste!
103	P: A gente tá falando aqui do vovô, tá?
104	Cr (Thayane): num tá falando do pai não!
105	Cr (Amanda): Sabia que eu amo o meu avô e minha avó?
106	Vinícius e Amanda falam ao mesmo tempo – trecho inaudível
107	P – É, deixa eu fazer uma pergunta/
108	Cr (Vinícius): Oh, tia! Eu tenho um bocado de avó, mas só que uma morreu e só ficou as outras
109	Cr (Amanda): Eu amo minhas duas avós
110	P: Quem tem avô aqui que já morreu?
111	Duas crianças levantam as mãos
112	P: Deixa eu fazer uma pergunta importante. Quando o avô, a avó ou vovô morre, o amor acaba?
113	Cr (Vinícius): Não
114	Cr (Thayane): Os dois porque tem um que minha vó morreu
115	P: Quando eles morreram/ P: Agora é minha pergunta. Quando ele morre, vovô, uma pessoa querida, no caso o vovô e a vovó, qualquer um que morrer, você vai deixar de amar?
116	Cr (alguns respondem): Não
117	P: Não?!
118	Cr (Thayane): Porque a gente vai morrer e eles estão vivo
109	P: Eles estão vivo, é? Onde é que eles estão vivo?
110	Cr (alguns): No céu
111	P: Vai ter um encontro, é?
112	Cr (Amanda): É um encontro com Jesus
113	P – Mas veja, enquanto não acontecer esse encontro, a gente sente o que quando essa pessoa vai embora?
114	Cr (alguns): Amor
115	Cr (Elloah): Carinho
116	P: É mas ele foi embora/
117	Cr (Vinícius): Triste

118	P – Triste. Por que triste?
119	Cr (Amanda): Porque ele é muito carinhoso com a gente, pra dar dinheiro
120	Cr (Vinícius): Quando a gente morre vai para o céu.
121	Cr (Amanda) – Num é tia, pode dar dinheiro, né?
122	P – É, mas a gente só gosta de uma pessoa por dinheiro?
123	Cr (alguns): Não!
124	P – A gente deve gostar de alguém por dinheiro?
125	Cr (alguns): Não
126	Cr (Vinícius): Por amor
127	Cr (Amanda): Carinho
128	Cr (Elloah): A gente tem que gostar de todo jeito, né, tia?
129	P – É também acho que é/ É bom a gente gostar das pessoas?
130	Cr(alguns): É! *Algumas crianças falam ao mesmo tempo
131	Cr (Natasha): É, mas tem alguém que fica brigando com alguém *Algumas crianças falam ao mesmo tempo
132	P – Quem ama briga?
133	Cr (Natasha): Eu não
134	Cr (Vinícius): Eu não
135	P: Vocês acham que quem ama briga?
136	Cr (Natasha): Não
137	P: Será? *Thayane levanta a mão, indicando que gostaria de falar
138	Cr (Vinícius): Porque/
139	Cr (Elloah): Tiaa! *Várias crianças falando ao mesmo tempo – trecho inaudível
140	Cr (Elloah): Tem uma pessoa que eu não sei o nome e ela ama briga/
141	Cr (Vinícius): Tia, oh, tia
140	P – Ela ama briga, é?
141	Cr (Vinícius): Tia, num tem quando minha mãe fez uma festa?
142	P: Sim
143	Cr (Vinícius): A festa da amiga dela?
144	P: Hum
145	Cr (Vinícius) – Aí teve uma briga na festa.
146	P: Hum
147	Cr (Vinícius): Aí minha mãe ficou chorando pra ela/ porque ela gosta da amiga dela
148	P: É, então, amor combina com briga?
149	Cr (alguns): Não!
150	P: E voltando aqui para a história. O que foi que a menina guardou de lembrança do avô?
141	Cr (alguns): Guarda-chuva

142	Cr (Thayane): Sombrinha
143	P: O guarda-chuva, né? P: Então, é importante quando/ ter alguma coisa que lembre da pessoa amada?
144	Cr (alguns): Sim!
145	P: O que é que a gente pode ter dela?
146	Cr (Amanda): Uma cama/ um lençolzinho bem fofinho
147	(risos da professora)
148	Cr (Natasha): O amor
149	Cr (Elloah): Oh, tia! Eu tenho um lençol bem fofinho
150	Cr (Thayane): Eu tenho uma colcha/
151	P: Mas, assim, como a gente não pode ver mais aquela pessoa que já foi embora, mas você sente saudade, tem hora/
152	Crianças falam ao mesmo tempo, disputando a vez de falar
153	P: O que é que você/
154	Cr (Thayane): De noite a pessoa olha pra o céu (apontando para o alto)/
155	P: Olha a regra, quando tia terminar vai ter que levantar a mão cada um. Quando ele acabar, aí eu passo para o outro porque eu gosto de ouvir todo mundo, mas assim não tô conseguindo. E primeiro tem que prestar atenção na pergunta da tia! Quando essa pessoa não está mais, o vovô, papai, mamãe, alguém que se foi que a gente ama, o que é que a gente pode encontrar em casa que pode fazer lembrar essa pessoa, matar a saudade? (* Várias crianças levantam as mãos)
156	Cr (Natasha): O amor
157	P – Não, a pergunta não foi essa. O que é que a gente pode encontrar em casa quando a gente não tem mais aquela pessoa perto?
158	Cr (Vinícius): Triste!
159	Cr(Amanda): Uma avó
160	P: O que é que a gente pode encontrar pra lembrar dela?
161	Cr (Elloah): Vovó
162	Cr (Amanda): Alguma coisa/
163	P: Que coisa?
164	Cr (Amanda): Um guarda-sol, um/
165	Cr (Natasha): um/
166	P: Um guarda-sol. O guarda-chuva foi na história
167	Cr (Amanda): Uma foto!
168	P: Uma foto. Essa foto/
169	Cr (Natasha): Uma foto de nós três

170	P: É, pronto/
171	Algumas crianças falam ao mesmo tempo sobre o assunto – Trecho inaudível
172	Cr (Thayane): Um quadro com a família
173	P: Ela falou que tem uma foto com a família, como pai, a mãe.
174	Cr (Thayane): Eu não gosto de foto, só no meu aniversário
175	P: Mas olha como é importante uma fotografia no momento bem legal/
176	Cr (Vinícius): Tiaa!/
177	P: Porque a gente mata a saudade daquela pessoa vendo a foto, mesmo se não tiver morrido. Ela tiver perto da gente, ela ter viajado, ela não morar mais na mesma casa. A foto é bom para ter boas lembranças, lembrar de um passeio que fez, lembrar de um carinho que teve. Isso vai fazendo a gente se alimentar e a saudade não fica tão grande, não é?
178	Cr (Vinícius): É quantas horas já, tia?
179	P – Então, veja, eu vou fazer uma outra pergunta/
180	Criança sinaliza que deseja falar
181	*Algumas crianças reclamam do espaço e a professora sugere que elas abram mais a roda para todos participarem melhor.
182	P: Diga a pergunta, faça a pergunta (retomando a conversa com a criança que estava pedindo para falar)
183	Cr (Elloah): Oh, tia! *Outras crianças tentam falar também.
184	P: Não, é ela agora (apontando para Amanda)
185	Cr (Amanda): Quando o meu tio morreu, eu fiquei com tanta saudade dele, sabia disso? (com tom de voz baixinho e triste)
186	P: É?
187	Cr (Amanda): Meu tio morreu, o amigo do meu irmão Miguel morreu/
188	Cr (Vinícius): Oh tia!/
189	P: Pra quem ama, a morte é uma coisa triste, não é?
190	Cr (Thayane): Oh, tia, eu gosto de morrer
191	P: É?
192	Cr (Amanda): Eu tenho muito medo de morrer
193	P: É/
194	Cr (Natasha): Eu também tenho muito medo
195	Cr (Elloah): Eu fui pra o enterro do meu tio
196	*Várias crianças falam ao mesmo tempo
197	P: Aí veja bem/
192	* As crianças continuam falando ao mesmo tempo – trecho inaudível
193	Cr (Natasha): Dia 11 vai ser o chá de bebê da minha tia/
194	P – Hum (olhando para Vinícius)

195	Cr (Vinícius): Oh, tia!/
196	Cr (Natasha): Ela convidou sua mãe (olhando para Elloah)
197	Cr: É, o meu tio mora em São Paulo/
198	P: Hum, aí veja, Thaiane disse que não tem medo de morrer, né Thayane? Gosta de morrer?
199	Silêncio
200	P: E como é que você morre?
201	Permanece em silêncio
202	P: Por que você diz que gosta de morrer?
203	Cr (Thayane): Porque minha mãe gosta de dar (bater?) em mim!
204	P: É... /Aí você tem saudade, oh/ você tem vontade de morrer por isso? (professora fica desconcertada)
199	Silêncio
200	Cr (Natasha): Eu não, nunca! Minha mãe bate e eu só não ligo.
201	P: É melhor morrer ou viver
202	Cr (maioria): Viver!
203	Cr (Thayane): Morrer
204	P (apontando para Thayane): Ela diz que é morrer
205	
206	Cr (Vinícius): É melhor viver
207	P: É melhor viver por quê?
208	Cr (Natasha): Porque o coração fica bem bonito, bem alegre.
209	Cr (Elloah): Morrer é uma coisa triste. Morrer o coração fica triste, não fica alegre
210	P: É/
211	Cr (Vinícius): Mas o coração da gente/
212	P: Quando a gente morre/
213	Cr (Vinícius): Oh, tia! Mas o coração da gente/
214	Várias crianças falam ao mesmo tempo
215	Cr (Vinícius): Oh, tia!
216	*Algumas crianças conversam entre elas
217	Cr (Elloah): Todo mundo em silêncio (pedindo aos demais para ouvir o colega)
218	P: Aqui, licença, vamos fazer aqui. Thayane!/
219	Cr (Thayane): Oh, tia!
220	P: Thayane!
221	Cr (Thayane): Oh tia, eu durmo com facão na minha cabeça
223	P: Que história é essa, Thayane? Como assim?
224	A criança fica em silêncio
225	P: Vai, como assim?
226	Cr: Eu fico assim (fazendo gestos com as mãos sobre a cabeça)
227	P: Que facão? Facão de verdade?
228	Balança a cabeça afirmando
229	P: Quem é que dá esse facão para você?
230	Cr (Thayane) – Eu pego

231	P: E sua mãe nunca viu isso?
232	Cr (Thayane): Não
233	P: Ela não vê? Ela sabe que você dorme com o facão na cabeça?
234	Cr (Vinícius): Ela se cobre com lençol (outra criança responde)
235	P: É verdade, isso?
236	Thayane balança a cabeça afirmando
238	P: E pra que esse facão na cabeça?
239	As crianças tentam responder pela menina.
241	P: Deixe que ela que vai responder
242	Cr (Elloah): Porque ela quer morrer
243	P: Quem?
247	Cr (Thayane): Eu
248	Risos de algumas crianças *Professora fica visivelmente preocupada com o comentário da criança
249	Cr (Vinícius): Oh, tia, deixa eu falar agora.
250	P: Hum
251	Cr (Vinícius): O coração dentro da gente não é assim não (fazendo o gesto convencional) é de outro jeito!
252	P: Como é que ele é?
253	Cr (Vinícius): Ele é redondo
254	P: E você viu onde esse coração assim?
255	Cr (Vinícius): Minha irmã tem um caderno que mostra o osso da pessoa
256	P: Hum/
257	Cr (Vinícius): do coração
258	P: Veja, aí o amor está somente nesse coração?
259	Cr (Natasha): Não
260	P: Onde é que o amor pode estar?
261	Cr (Natasha): Na alegria
262	P: Que mais?
263	Cr (Thayane): Teve um homem que morreu do coração forte (se dirigindo a Elloah)
264	Cr (Vinícius): O amor!
265	P: O amor só tá no coração da gente? *Elloah levanta a mão
266	Cr (Natasha): Alegre
267	P – Pode tá no pensamento da gente, o amor? (*Elloah e Amanda levantam as mãos)
268	Cr (Vinícius): Pode
269	P: Pode, não pode? *Amanda levanta a mão, sinalizando que deseja falar algo. P: Olha, quando o vovô morreu aqui (apontando para o livro), ela ficou triste?
270	Cr (alguns): Não
271	P: Por que ela não ficou triste?

272	Cr (Amanda): Ficou!
273	P: Ficou ou não ficou?
272	Cr (Natasha): Ficou, mas ela (avó) deu um guarda-chuva pra ela
273	P: E esse guarda-chuva era importante? (*Elloah levanta a mão)
274	Cr (Natasha): Do avô dela pra ela
275	P: Porque ele era importante pra a menina, esse guarda-chuva? (*Elloah levanta a mão)
276	Cr (Natasha): Era do avô dela
277	P: Então, era de uma pessoa que ela... (*Elloah ainda com a mão levantada)
278	Cr (Amanda): Amava
279	P: Amava, né? Diga (olhando para Elloah)
280	Cr (Elloah): Olha tia, sabia que minha vó comprou um lençol bem quentinho para mim?
281	P – Sua vó?
282	* Criança balança a cabeça afirmando
283	P – Então, oh, tia já percebeu aqui/
284	*As crianças conversam um pouco entre si e iniciam uma brincadeira bem divertida com os pés – Trecho inaudível
285	P – Então, veja bem, todo mundo, assim não, Weverton (chamando atenção)/ Já que tá falando de amor, tá falando da morte, eu vou falar uma coisa/ (*A professora pede atenção das crianças, inicia uma explicação sobre a morte. Enquanto isso, as crianças conversam um pouco entre si sobre outros assuntos). P – A morte existe na vida de todo mundo, agora ela vai chegar em algum momento, certo? Pode chegar agora, algumas pessoas que estão muito doente acabam não resistindo quando a doença é muito forte, né? Tem a morte que acontece de repente. Também é uma surpresa!
286	Cr (Amanda): É quando dá susto!
287	P: Tem a morte que acontece de repente que é uma surpresa/
288	Cr (Amanda) – Quando a gente já, tá já doente de coisa grave/
289	* Outras crianças também iniciam comentários sobre o assunto
290	Continua Cr (Amanda): Deixa eu falar (gesticulando para a professora). Quando a gente tá com coisa grave, aí faz surpresa e aí morre!
291	P: Morre, é?
292	Cr (Amanda): Han, han (balançando a cabeça positivamente)
293	P: Então, a morte faz parte da vida, é triste por que, por que a morte é triste?
294	Cr (Natasha): Porque a pessoa fica gelada/
295	P: Hein, por que a morte é triste?
296	Cr (Amanda): Porque a morte é ruim
297	Cr (Natasha): Porque é muito chato ficar sem a pessoa
298	Cr (Vinícius): É ruim morrer
299	Cr (Alejandro): Ficar sem o avô sem a avó
300	P: Então, o que é que a gente faz. A gente não pensa na morte assim como uma tragédia, uma coisa triste, um dia vai acontecer, só que a gente não vai pensar nessa morte agora, certo?
301	As crianças ficam em silêncio
302	P: E quando acontecer de a gente perder uma pessoa querida, a gente vai matar a saudade. Como é matar a saudade?
303	Cr (Natasha): Ficar triste!
304	P: Como é matar a saudade?

305	Cr (Thayane): Tem uma pessoa que morre, aí a pessoa fica com saudade
306	P: É. Aí você pode matar essa saudade, vendo fotos dessa pessoa falando, pensando, lembrando dos momentos bons que viveram. E até como a menina da história. Como é que ela/
307	Cr (Thayane): Tia, não sei por que, minha mãe bota uma música de crente que daqui a pouco já fica chorando lembrando de painho.
308	P: Olha, ela aqui tá matando a saudade? (mostrando a página em que a criança segura o guarda-chuva). Ela tá matando a saudade?
309	As crianças ficam em silêncio
310	P: Tá matando a saudade?
311	Cr (Natasha): Tá!
312	P: Tá, né? Ela tá matando a saudade como do avô?
313	*Algumas crianças brincam de colocar os braços para dentro da blusa
314	Cr (Natasha): Com o guarda-chuva
315	P: É, então, ela tem uma recordação do avô porque ela ganhou um presente. Alguma coisa que era do avô, era como uma lembrança. Então, era como se tivesse com o avô/ (muito barulho)
316	As crianças do grupo, em sua maioria, conversam entre si sobre outros assuntos e não manifestam muito interesse no que a professora estava comentando. * A professora sente que as crianças se dispersam e chama atenção do grupo.
317	P: Olha, assim a gente não conversa direito, porque Amanda, Weverton...
318	As crianças continuam conversando sobre outros assuntos.
319	P: Oh, eu vou mostrar outra coisa aqui. Essa cena aqui, o que é que ela lembra pra vocês da história? (mostrando a imagem do livro em que a criança encontra apenas a avó em casa sozinha)
320	Cr (Amanda): Do avô
321	P: Sim, o avô, mais o quê? Observe aqui essa cena (mostrando a imagem do livro em que a criança encontra apenas a avó em sua casa)
322	* As crianças brincam de colocar os braços dentro da camisa. A professora pede que as crianças não façam isso, já que poderiam rasgar a camisa.
323	Retoma a conversa, as crianças se aproximam do livro: P: Cadê o vovô aqui? (mostrando a pagina)
324	Cr (Natasha): Morreu
325	P: Cadê o vovô?
326	Cr (alguns): morreu
327	P: Como é que sabe? Por que morreu?
328	Cr (Thayane): Vou dizer!
329	Cr (Natasha): Porque ele não tava na cama
330	P: Ele não tava mais na cama, não foi? Foi embora... E aí entendeu isso, né? A garotinha entendeu isso, quando ela chegou, o quarto estava vazio. Quando vocês estão na escola, vocês sentem saudades de alguém?
331	Cr (Natasha): Eu sinto
332	P: De quem?
333	Cr (Alejandro): Da minha mãe
334	P: Da sua mãe. Quando vocês estão em casa/ Quando você está na escola aqui, você sente saudades de alguém?
335	Cr (Amanda): Eu sinto do meu tio que já morreu
336	P: Não sente saudade de quem tá vivo não?
337	Cr (Amanda): Do meu avô, da minha avó que tá vivo. Da minha mãe/
338	P: Mora com você?

339	Balança a cabeça afirmando
340	Outras crianças continuam conversando/ brincando sobre outras coisas
336	P: Só que quando vocês chegam em casa, vocês matam essa saudade ou não?
337	Cr (Weverton): Não
338	Vocês abraçam, eles, beijam, como é que é... fica em contato com essa pessoa?
339	P: Olha, eu quero que cada um dê um abraço no outro como se fosse matar a saudade, que eu quero ver como é. Como é um abraço de matar a saudade mesmo? Como é?
340	Algumas crianças levantam e se abraçam
341	Cr (Vinícius): Tia, ele tá chorando (apontando para Alejandro)
342	P: O que foi Alejandro? Por que Alejandro tá chorando, tá com saudade de alguém? De quem é que você tá com saudade?
343	Cr (falando baixinho): Da minha mãe
344	P: É? Mas sua mãe vem lhe buscar, não vem?
345	Balança a cabeça afirmando que sim.
346	P: Quando ela vem lhe buscar, você abraça ela?
347	Balança a cabeça afirmando que sim.
348	P: Agora você vai dar um abraço em tia Jeane (a criança abraça a professora). Cadê o abraço de tia Jeane? Pronto, como que fosse pra matar a saudade da mãe dele. Às vezes a gente tá em casa/ na escola e tem saudades também. A gente só não tem saudades de quem já morreu não. A gente tem saudade de quem tá/
349	Cr (Amanda): Às vezes dá vontade de chorar
350	P: Ah, meu Deus, todo mundo vai chorar? Uma história tão linda dessas (risos) Não, sentir saudade é bom, chorar é bom, claro que a gente não vai ficar chorando o tempo todo. Quem sente saudade é porque sente o quê?
351	Cr (Vinícius): Amor. O amor!
352	P: Amor. Quem não tem saudade, não sente, não tem amor. Se ele chorou, ele sente saudade da mãe dele. Se ele sente saudade, ele sente o que pela mãe dele?
353	Cr (Natasha): Amor, carinho pela mãe
354	P: Então, ele tem bons sentimentos pela mãe dele, certo?! Então, olha aqui, ele não vai chorar mais porque a mãe dele vai vir depois, né? Ela vai embora?
355	A criança fica em silêncio
356	P: Você volta pra casa só?
357	Balança a cabeça dizendo não
358	P: Não, então, a mamãe vai chegar e a mãe de todo mundo aqui. Minha filha Laura está na escola, quando eu chego, ela me recebe com abraço, eu sinto que o abraço dela é porque tava com saudades de mim. Eu passei o dia sem ver Laura, não é? E eu não estou morta. A gente também tem saudades das pessoas que estão vivas, né? Por que a gente tem o quê? Amor por elas, não é? E você tem amor pelos amigos?
359	Cr (alguns): Sim
360	P: Então, quem tem amigo vai abraçar aquele amigo bem forte
361	Cr (Thayane): De novo, oxe!
362	As crianças se abraçam. Vinícius fica sozinho.
363	P: Cadê meu abraço, Vinícius? (a criança vai ao encontro da professora) Hummm, quase que machuca tia! (risos) (*Outras crianças também abraçam a professora). P: E Weverton não é amigo de ninguém? E Weverton não é amigo de ninguém/
364	*Amanda dá um abraço e um beijo na professora P: Essa é muito carinhosa, ama todo mundo, gosta de todo mundo (risos). E ele (olhando para Weverton)/ Nem de tia Jeane tu sentes saudades? Nem amor por tia?

365	A criança fica tímida
366	P: Quem é que sente amor pelo coleguinha?
367	Cr (Vinícius): Eu!
368	P: Então, vamos dar um abraço nele (referindo-se a Weverton). Ele não quis abraçar a gente. *As crianças abraçam Weverton
369	P: Agora devagarinho, um de cada vez. Olha isso, a gente tá mostrando que gosta do outro, né?
370	Weverton esconde o rosto
371	Cr (Vinícius): Tá com vergonha
372	P: A menina do livrinho, quando não tinha mais o avô, ela tava com aquele guarda-chuva, ela tava lembrando dele. Era uma forma de estar com ele também! Quando a gente abraça, né?/
373	Cr (Elloah): Tia, Thayane não quis abraço de ninguém, fui dar um abraço e ela não quis.
374	P: Oh, Thayane, ela quis abraçar porque gosta de você
375	Cr (Amanda): Outro dia ela disse comigo, minha amiga, te amo!
376	P: Não tem nenhuma amiga que você quer abraçar? Nem tia Jeane?
377	Balança a cabeça dizendo não
378	P: Nem tia Bárbhara? Ninguém?
379	A criança balança a cabeça dizendo que não
380	P: Ela deve estar triste, depois tia conversa com ela, certo? Então, essa história é bonita, né? Pronto, tia vai deixar o livro aqui pra olhar com cuidado. * As crianças manuseiam individualmente o livro e observam as imagens. Algumas chegam a recontar o livro para outras crianças. Na sequência, a professora sugere que as crianças confeccionem um cartão para as pessoas que amam e e das quais sentem saudades. As crianças demonstram interesse pela atividade e elaboram desenhos interessantes/criativos.

ANEXOS

Profª Sol: Fechem os olhos e vamos pensar!
Pedro: Tia, eu só consigo pensar em areia (risos)

(Pedro, 5 anos; outubro/2018)

ANEXO A – DECLARAÇÃO

UFPE

PROExC
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que **Barbhara Elyzabeth Souza Nascimento**, CPF n° 059.644.684-54, participou como *vice-coordenadora,* com carga horária de 282 (duzentas e oitenta e duas) horas, no planejamento e implementação das atividades do ***curso*** **"Educação para o pensar nas rodas de leitura com crianças da Educação Infantil"**, realizado no período de março a maio de 2017, coordenado pela professora Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, SIAPE n° 1134365, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação – CE, conforme informações do relatório final, registrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos, sob protocolo SIGPROJ n° 251821.1384.111399.07022017.

Recife, 12 de julho de 2018.

Demócrito José Rodrigues da Silva
Coordenador de Gestão da Extensão – CGE/PROEXC

Av. Moraes Rego1235 | Cidade Universitária | 50670-901 | Recife PE Brasil | Tel 21268130 Fax 21268132 |
e-mail proext@ufpe.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE POLÍTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Recife, 05 de outubro de 2017.

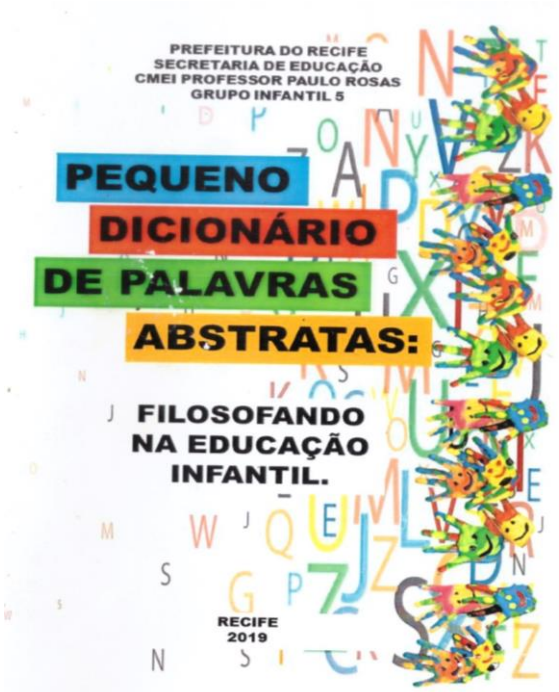
CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que **BÁRBHARA ELYZABETH SOUZA NASCIMENTO,** estudante do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, está autorizada por esta Gerência a realizar, nas unidades **Escola Municipal Pedrinho, Escola Municipal Milton Santos, CMEI 08 de Março e CMEI Paulo Rosas** a sua pesquisa de campo intitulada **"Alfabetização do pensar nas rodas de leitura da Educação Infantil: um olhar reflexivo sobre a mediação docente ao conversar sobre textos literários"**. A pesquisa está sob a orientação da Professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão e tem por objetivo investigar o trabalho de mediação docente nas conversas sobre os textos literários lidos e suas contribuições para uma alfabetização do pensar com crianças da última etapa da Educação Infantil.

Como metodologia, terá uma abordagem qualitativa e se caracterizará numa perspectiva colaborativa, em que a pesquisadora assumirá um papel de mediadora nas situações propostas e, as professoras, o de colaboradoras. Será proposto um procedimento de "autoconfrontação cruzada", quando, numa situação de diálogo, as docentes assistirão aos vídeos de suas práticas na presença de outros pares, além da pesquisadora, ocasionando um intercâmbio de ideias e um ambiente reflexivo sobre a prática docente. A pesquisadora utilizará, ainda, entrevistas e videogravações.

Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFAER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 3355-5855 (TEIAS)

ANEXO C – LIVRO PRODUZIDO PELA PROFESSORA CELESTE



CRUELDADE

"QUANDO ALGUÉM FAZ UMA COISA ERRADA COM OUTRA PESSOA." (ANA TERESA)

"BATER NA PESSOA, EMPURRAR, FAZER FOFOCA, RIR DA PESSOA." (DAVI)

"É UMA PESSOA QUE MALTRATA AS OUTRAS PESSOAS QUE QUEREM SER FELIZES E LIVRES." (ELLEN)

"QUANDO A PESSOA FICA TRISTE PORQUE O AMIGO DELA NÃO QUER SER MAIS AMIGO DELA. ISSO É UMA CRUELDADE." (ESTER MARQUES)

"É SER CRUEL COM UMA PESSOA. DÁ UM TAPA, GRITAR NO OUVIDO DA PESSOA..." (ESTHER MARINA)

"É UMA PESSOA QUE NÃO GOSTA DO OUTRO. É UMA PESSOA CRUEL, QUE NÃO AJUDA O PAI, NEM A MÃE." (HENRIQUE)

"É FICAR MANGANDO, É NÃO AJUDAR, É MORDER... ESSAS COISAS." (ISABELLA)

"É QUANDO UMA PESSOA FAZ UMA COISA QUE NÃO É LEGAL PARA OUTRA PESSOA." (JULIA BRITO)

"É QUANDO A GENTE MATA AS FORMIGUINHAS, QUANDO BRIGA E PUXA O CABELO... ISSO É CRUELDADE." (JÚLIA MARQUES)

"É QUANDO A PESSOA FAZ O MAL PARA OUTRA PESSOA." (LEONA)

"É QUANDO É CRUEL, É DO MAL, TIPO CRUELA, AQUELA DOS 101 DÁLMATAS." (MARINA FLOR)

"É NÃO CUIDAR DOS OUTROS, É BATER NOS OUTROS, BELISCAR E NÃO BRINCAR COM OS AMIGOS." (RAFAEL)

"É SER CRUEL, É MALTRATAR A PESSOA." (RAONI)

"QUANDO ALGUÉM NÃO GOSTA DE VOCÊ, QUE TE FAZ BULLYING E TAMBÉM RI DE VOCÊ." (TÂMARA FLOR)

DEUS

"É O NOSSO PAI, QUE MORA LÁ NO CÉU." (ANA TERESA)

"QUEM CRIOU A GENTE." (DAVI)

"É O NOSSO PAI!" (EDUARDO)

"É O FILHO DE MARIA." (ELLEN)

"É O NOSSO PAI! ELE CRIOU COISAS BOAS PARA GENTE, ELE FAZ COM QUE NÃO ACONTEÇA NADA DE MAL." (ESTER MARQUES)

"É UMA PESSOA QUE ESTÁ LÁ NO CÉU AJUDANDO TODAS AS PESSOAS DO MUNDO." (ESTHER MARINA)

"É QUEM MORA LÁ EM CIMA, NO CÉU. ELE CUIDA DE NÓS." (HENRIQUE)

"AQUELE QUE MORA NO CÉU, TALVEZ ELE AJUDE AS PESSOAS. EU TENHO DÚVIDAS SE ELE MORA NO CÉU PORQUE ELE JÁ MOROU AQUI, NA TERRA." (ISABELLA)

"É UMA PESSOA QUE TEM PODERES, QUE CRIOU A GENTE E QUE MANDA EM TODO MUNDO." (JÚLIA BRITO)

"É UMA PESSOA QUE AMA A GENTE E GOSTA MUITO DA GENTE." (JÚLIA MARQUES)

"É UMA PESSOA QUE FAZ A GENTE VIVER, QUE FAZ A GENTE NASCER." (LEONA)

"É O HOMEM CRIOU A GENTE!" (MARINA FLOR)

"DEUS MORA NO CÉU, PORQUE ELE É UM ANJO." (MARLEYDSON RAFAEL)

"É JESUS!" (MATEUS)

"É O NOSSO PAI QUE TA LÁ NO CÉU COM JESUS." (OTÁVIO)

"ELE MORA LÁ NO CÉU. ELE FOI PARA A CRUZ, TINHA UM HOMEM MALVADO MATANDO ELE E ELE FOI PARA LÁ." (RAFAEL)

"É JESUS! JESUS É DEUS!" (RAONI)

"AMOR?" (SOFIA ALVES)

"É QUEM CUIDA DAS PESSOAS, DA NATUREZA DOS BICHOS..." (TÂMARA FLOR)