




## “FOI BACANA O QUE A TOUPEIRA FEZ?”: CONVERSANDO COM CRIANÇAS NAS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“WAS THAT NICE WHAT THE MOLE DID?”:  
TALKING IN STORY CIRCLES WITH CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
¿FUE TAN BUENO LO QUE HIZO EL TOPO?:  
CONVERSANDO CON NIÑOS E NIÑAS EN CÍRCULOS DE HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN  
INFANTIL

Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento 

Ana Carolina Perrusi Brandão 

Fabiana Andrade Santana Magalhães 

### RESUMO

O estudo discute a leitura de histórias e conversa de uma professora com seu grupo de crianças de 5-6 anos. Os diálogos foram videogravados e transcritos, sendo analisados qualitativamente os trechos em que os pequenos foram convidados a opinar, justificar e confrontar ideias a partir das histórias lidas. Os livros de literatura selecionados pela docente atendiam à critérios estéticos e traziam temas interessantes para conversar. Entretanto, em quatro das seis rodas de história observadas, a conversa parecia ser guiada, de forma doutrinária, em direção ao ensino de certos valores morais. Os dados apontam a necessidade de explorar outras possibilidades de mediação que promovam o pensamento das crianças e sua autonomia para se posicionar frente às questões controversas suscitadas pelas histórias lidas na roda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação de leitura. Valores morais. Educação Infantil.

### ABSTRACT

The study discusses a teacher's mediation during story reading and talk-group sessions with 5/6-year-old children. The dialogues were videotaped and transcribed, with qualitative analysis of the passages in which the children were invited to express their opinions, justify and confront ideas based on the stories read to them. The literature books selected by the teacher met aesthetic criteria and contained interesting topics for discussion. However, in four out of the six story circles observed, the conversation seemed to be guided, in a doctrinal way, towards certain moral teachings previously established by the teacher. The data point out the need to explore other possibilities of teachers' mediation which promote children's thinking and their autonomy to take positions on controversial issues raised by the stories.

**KEYWORDS:** Reading Mediation. Moral values. Early Childhood Education.

### RESUMEN

El estudio discute la mediación de lectura de historias y conversas conducidas por una maestra con su grupo de niños de 5 a 6 años. Los diálogos se grabaron en video y se transcribieron, con un análisis cualitativo de los pasajes en que los niños fueron invitados a dar su opinión, justificar y confrontar ideas basadas en las historias leídas. Los libros de literatura elegidos cumplieron con criterios de calidad estética y abarcaron temas interesantes. Sin embargo, en cuatro de seis sesiones de lectura, las conversas parecían ser guiadas doctrinariamente hacia ciertas enseñanzas morales previamente establecidas por la maestra. Los datos apuntan la necesidad de explorar otras posibilidades de mediación que promuevan el pensamiento de los niños y su autonomía para posicionarse ante temas controvertidos planteados por las historias.

**PALABRAS CLAVE:** Mediación de lectura. Valores morales. Educación Infantil.



## INTRODUÇÃO

Durante a leitura de histórias com crianças, mediadas por pais ou profissionais da educação, não raramente, surgem perguntas como: qual a lição dessa história que vocês ouviram? É bonito fazer o que tal personagem fez? Viram o que acontece com quem não se comporta bem?

Esse tipo de conversa a partir da leitura não ocorre por mero acaso. É fruto de representações construídas em um processo histórico, social e cultural que, desde o século XVIII, colocou a literatura infantil como instrumento para propagar regras de comportamento e valores morais, cívicos e religiosos. Assim, é possível compreender por que questões como as exemplificadas acima são frequentes nas rodas de leitura, mesmo quando se faz presente, na nossa sociedade e, em particular, no meio educacional, o discurso da formação de leitores/ouvintes ativos, criativos e críticos.

Na escola, a utilização de textos literários com esse viés didático tem provocado, por vezes, uma oposição entre a literatura e a pedagogia. Neste artigo, porém, caminharemos em outra direção, reforçando a importância de ressignificar o papel da pedagogia na formação leitora das crianças, sem desconsiderar as possibilidades de questionamentos éticos e morais que a literatura infantil, de fato, pode provocar.

Ao assumir essa posição, concordamos com Zilberman (2003), quando ressalta que a função formadora da literatura não pressupõe obrigatoriamente uma “catequese” e/ou espécie de “missão pedagógica”, mas sim uma tarefa maior e comprometida com a ampliação do universo cultural e a emancipação pessoal e social dos leitores. Afinal, como também salienta Reyes (2012, p. 28),

[...] embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro, contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e o entendimento de nós mesmos e dos outros.

Nesse contexto, o presente artigo pretende analisar a mediação de uma professora durante rodas de leitura e conversa sobre livros de literatura com crianças de 5-6 anos, no último ano da Educação Infantil. Daremos destaque aos momentos em que os pequenos eram convidados a opinar, justificar e confrontar ideias a partir das histórias ouvidas, com vistas a refletir sobre o papel da literatura infantil e suas possibilidades socializadoras.

## A LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE VALORES

Com o advento da propriedade privada e da Revolução Industrial, as relações humanas sofreram significativas transformações, que, por sua vez, colaboraram para a conformação de uma nova conjuntura social. O conceito de infância, por exemplo, emergiu desse cenário de

mudanças, e com ele uma nova concepção sobre a maneira de olhar, vestir, cuidar e orientar os pequenos (ARIÉS, 2011). Nesse panorama, a literatura, agora adjetivada com o termo ‘infantil’, passou a ser mediada pela pedagogia, dividindo-se entre um campo de aptidão poética e o apelo adulto à formação moral da criança.

Como sabemos, os primeiros livros dirigidos especificamente às crianças buscavam cumprir a função social de ensiná-las a serem obedientes, caridosas ou asseadas. Tal como salienta Colomer (2016), esse “afã didático” permanece, na verdade, até os dias de hoje. Para a autora, mudaram apenas os valores que os livros pretendem ensinar. Assim, atualmente, ao invés de obedientes, asseadas ou caridosas, esperamos que as crianças sejam criativas, curiosas, questionadoras, solidárias ou preocupadas com a preservação da natureza. Segundo Colomer (2016, p. 99),

Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus problemas ou ainda o que significa seguir ou transgredir as regras, em cada caso.

Nesse sentido, Colomer (2016) reitera que não é absurda a ideia de apresentar livros que contemplem experiências, conflitos ou dilemas vividos no nosso cotidiano (o ciúme do irmão recém-nascido, o medo de ser abandonado, a separação dos pais, as novas configurações familiares, entre outros temas). No entanto, é preciso que “[...] esse mundo seja oferecido ‘a partir da literatura’ e não ‘a partir da pedagogia’” (COLOMER, 2016, p. 99, grifos da autora).

Na verdade, conforme apontam autores como Zilberman (2003), Cademartori (2010) e Coelho (2010), a dicotomia entre o poético e o doutrinário tem sido o mote para várias críticas ao trabalho da pedagogia envolvendo a literatura para crianças. Não por acaso, Zilberman (2003) aponta que a literatura infantil é classificada como “colônia da pedagogia” quando adota objetivos mais comprometidos com a dominação das crianças do que propriamente com a abertura de um diálogo genuíno e formativo entre elas e os livros.

De fato, não há dúvida de que, quando um texto é utilizado como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado, a primeira linguagem a ser reduzida é a plurissignificação. Ou seja, abandona-se a direção divergente dos textos literários em favor da formulação de um pensamento global, unitário, em que o literário subordina-se a um fim predeterminado, que tende a homogeneizar a experiência (ANDRUETO, 2012).

Embora reconheçamos a pertinência das críticas indicadas acima, consideramos possível reconstruir a relação entre a pedagogia e a literatura, tal como indicado na pesquisa conduzida por Kirchof e Bonin (2016), instaurando articulações mais promissoras entre esses dois campos.



Nessa perspectiva, assim como Reyes (2012, p. 26), entendemos que a escola pode, sim, dar “as ferramentas para fazer leituras livres e transgressoras”, a partir de um mergulho no mundo imaginário, na experiência estética e multifacetada que caracteriza a leitura literária, permitindo assim a produção de novas singularidades e de novas maneiras de agir e de pensar.

Em outras palavras, consideramos que, por meio de uma mediação docente planejada e refletida, a leitura e a conversa sobre textos literários na escola, ao invés de instrumentos de dominação, podem se constituir, desde cedo, em um ponto de partida para exercitar o pensamento, a autonomia e a liberdade, de modo que ideias e valores mobilizados pelos textos literários possam ser discutidos, questionados e compreendidos nos contextos de cada cultura.

## **A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO ÉTICA DAS CRIANÇAS**

Tal como anunciamos anteriormente, consideramos a necessidade de ressignificar a relação entre a pedagogia e a literatura enfatizando a natureza formativa de ambas e contestando o papel, por vezes catequético, assumido pela literatura infantil que se faz presente na escola. Nessa perspectiva, assim como destacam alguns autores (BRANDÃO; ROSA, 2005, 2010; CHAMBERS, 2011; NASCIMENTO, 2012), a qualidade da mediação docente nas rodas de história é fundamental para a construção de um espaço de leitura e de conversas propício ao pensamento, à compreensão, à escuta e à argumentação, ampliando os sentidos dos textos lidos para as crianças desde a Educação Infantil.

A esse respeito, Reyes (2012) também enfatiza que o professor deve criar, em torno de cada texto compartilhado com seus alunos, tanto um clima de introspecção quanto de diálogo, para que as vozes, as experiências e as particularidades de cada um possam se expressar. O professor, portanto, ocupa um lugar primordial na formação do leitor, sendo ele o principal agente mediador entre o aluno e o texto no espaço escolar. Segundo Bajour (2012, p. 27), cabe ao professor não apenas selecionar livros que “[...] provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições, atrações [...]” mas também imaginar modos específicos de penetrar nos textos, formulando perguntas que estimulem os leitores/ouvintes a pensar e a falar sobre os textos ou sobre os temas e as experiências que eles suscitam.

Nesse contexto, entendemos que, ao conduzir as rodas de história desde a Educação Infantil, o professor precisa potencializar a criatividade e a reflexão das crianças, evitando uma postura catequética. Para isso, consideramos fundamental que o docente seja sensível e esteja aberto ao diálogo, estimulando as crianças a escutar umas as outras, a expressar suas opiniões, a pensar e a formular suas próprias perguntas e respostas.



Vale ainda enfatizar que a abordagem proposta acima não está dissociada da possibilidade de contribuir para a formação ética das crianças. Ou seja, entendemos que a conversa nas rodas de história só ocorre verdadeiramente no momento em que o docente se dispõe a tomar como ponto de partida o que as crianças falam, articulando o que dizem com o texto ou com o que é dito por outras crianças, favorecendo a progressão e o aprofundamento das ideias apresentadas, bem como o confronto de opiniões e valores mobilizados a partir do que foi lido.

Compartilhamos, portanto, com Sático (2012), a ideia de que ser um mediador de leitura interessado ética, afetiva e pedagogicamente no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças não implica a adoção de um discurso moral em que o adulto é dono da verdade, restando às crianças absorver os valores que ele considera edificantes.

Em síntese, consideramos que, enquanto mediadores de leitura, o papel dos professores deve ser o de estimular o encontro da criança com a literatura, de modo a escutar o que ela diz sobre o que é lido e contribuir para ampliar seus horizontes, desenvolvendo seu pensamento e possibilitando a ela o conhecimento sobre diferentes formas de ver a vida e de se colocar diante dela com criticidade, criatividade e autenticidade.

## **AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO VALORES MORAIS**

Os dados apresentados no presente estudo foram extraídos de uma pesquisa maior (NASCIMENTO, 2012), de natureza qualitativo-colaborativa, que investigou a mediação docente em rodas de histórias com vistas ao desenvolvimento das habilidades argumentativas de crianças na Educação Infantil. Nessa direção, foram videogravadas e posteriormente transcritas seis sessões de rodas de história conduzidas por uma professora do Grupo 5, a partir da leitura de livros de literatura infantil previamente selecionados por ela. Em sincronia com a perspectiva colaborativa, nos intervalos das rodas, a docente também participava de encontros de reflexão e discussão, nos quais assistia às videograções e recebia a transcrição da roda que havia mediado.

A opção pela videogração buscou ampliar a qualidade e a quantidade de informações captadas (IBIAPINA, 2008), já que o recurso da gravação em áudio não permitiria uma leitura visual das interações e dos movimentos das crianças durante as rodas de história. Foram então registrados em vídeo todos os diálogos e as atividades de mediação propostas pela professora, antes, durante e depois da leitura de cada livro. Também foi adotada a observação semiestruturada aberta, em que o sujeito observado – no caso, a professora – conhece os objetivos do estudo (VIANNA, 2007).

Observando os dados da pesquisa de Nascimento (2012), constatamos que, em quatro das seis rodas de história observadas, a conversa conduzida pela professora parecia ser guiada, de forma doutrinária, em direção ao ensino de certos valores morais. No presente estudo, propusemo-nos a discutir mais detidamente essa tendência, já que não fora objeto de análise da referida pesquisa. Com esse objetivo em mente, analisamos então os momentos da conversa em que as crianças foram chamadas a avaliar o comportamento e/ou as decisões tomadas pelos personagens e a expressar sua opinião, destacando aqui os trechos de conversas registrados, particularmente os de duas rodas de leitura em que a mobilização de valores morais foi mais evidente.

Como já mencionado, as crianças que participaram das rodas estavam na última etapa da Educação Infantil e tinham entre 5 e 6 anos de idade. O momento da leitura de história foi muito apreciado pelo grupo, e, em todas as sessões observadas, eram perceptíveis o interesse e a disponibilidade afetiva e cognitiva das crianças para ouvir histórias. Na maioria das vezes, durante a leitura, elas já começavam a conversar entre si e a comentar sobre os personagens e/ou eventos narrados, demonstrando que eram ouvintes ativas e que buscavam compreender e conectar o que era lido com suas experiências pessoais.

A instituição de Educação Infantil, por sua vez, estava localizada num bairro popular do Recife e como tratava-se de uma casa adaptada, a sala das crianças ocupava um dos quartos da residência. Em virtude do espaço extremamente pequeno, o Grupo 5 foi formado por apenas 12 crianças, um número menor do que comumente encontramos em outras instituições municipais. Na sala não havia espaço para um cantinho de leitura com tapete, almofadas e estante para os livros, tal como a professora afirmou que gostaria de ter. Apesar disso, havia um expositor de livros pendurado na parede, com grandes bolsos de plástico transparente, de livre acesso às crianças.

A professora que planejou e conduziu as sessões de leitura tinha Ensino Médio, com habilitação em Magistério, graduação em Letras e mestrado em Linguística, ambos cursados na Universidade Federal de Pernambuco. Era professora efetiva da rede pública do Recife havia doze anos e desempenhava o cargo de Professor I (docência em Educação Infantil e no Ensino Fundamental I – 1º e 2º Ciclos), atuando na Educação Infantil nos últimos quatro anos. A leitura de histórias fazia parte da rotina do Grupo 5, sendo, portanto, uma atividade bastante familiar tanto para as crianças quanto para a docente.

Vale destacar que os livros de literatura infantil selecionados pela professora apresentavam boa qualidade gráfica e narrativas interessantes, além de ilustrações que ampliavam as possibilidades de construção de sentidos. Dessa forma, podemos afirmar que os textos, bem como os possíveis temas suscitados a partir deles, tinham potencial para estimular conversas reflexivas com as crianças. Entretanto, como frisamos anteriormente, em quatro das seis



rodas de história observadas, essa conversa foi conduzida de forma restrita, direcionada ao ensino de certos valores morais.

Tal como anunciamos acima, apresentaremos exemplos extraídos de duas rodas de leitura, em que foram lidas as seguintes obras: *A galinha ruiva*, de Elza Fiuza (2010), e *Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela*, de Werner Holzwarth e Wolf Elbruch (2009).

No primeiro caso, trata-se de uma fábula bastante popular, em que uma galinha, ao encontrar alguns grãos de milho, resolve cultivá-los, com a intenção de fazer deliciosos bolinhos. Para isso, pede ajuda aos seus amigos, um porquinho e um patinho, que, entretanto, se recusam a trabalhar. A galinha então faz tudo sozinha e, ao final, não divide o bolo com seus amigos. O segundo livro conta a história de uma toupeira que, ao “espichar sua cabeça para fora da terra”, se dá conta de que alguém fez cocô na sua cabeça. A narrativa segue com a toupeira indignada, tentando descobrir o autor do ‘serviço’. Assim, vai perguntando à lebre, ao cavalo, ao porco, à vaca, à pomba, à cabra, e todos negam a autoria. Com a ajuda de duas moscas, porém, a pequena toupeira finalmente descobre que o culpado era o cachorro do açougueiro. Sem pensar duas vezes, ela escala a casinha onde o cachorro cochilava, faz um pequeno cocô na cabeça dele e volta para sua casa “feliz e satisfeita da vida” (HOLZWARTH; ELBRUCH, 2009).

Por fim, foi observado que, durante as rodas de histórias, as conversas entre a professora e as crianças ocorreram, predominantemente, após a leitura dos textos, já que a docente costumava não estimular o diálogo durante a leitura. Assim, mesmo quando os pequenos faziam comentários espontâneos a respeito da história, ela preferia dar continuidade à leitura, sem chamar atenção ou comentar sobre o que eles diziam.

A seguir, analisamos trechos da conversa entre a professora e as crianças que mobilizaram valores morais, a partir da leitura dos dois livros citados acima.

#### *Conversando sobre o livro A galinha ruiva*

Após a leitura do livro, a docente conduziu a conversa com as crianças dando ênfase à seguinte questão: a galinha deveria ou não ter partilhado o bolo com os seus amigos, o patinho e o porquinho? Como veremos a seguir, a ideia de ensinar que a galinha deveria ter agido de uma forma ‘mais compreensiva ou solidária’ orientou o diálogo conduzido pela professora com seu grupo de crianças.

Nesse sentido, após a leitura do livro, a professora propôs uma dramatização da história guiada por ela. Abaixo, analisamos alguns fragmentos da conversa que ocorreu em seguida a essa atividade.



*Fragmento 1<sup>1</sup>*

- 1 **P: Quem tava certo, quem tava legal aqui nessa história?**
- 2 Crs [várias]: A galinha!
- 3 Cr 2: A galinha trabalhando!
- 4 **P: Eita! A galinha, o patinho ou o porquinho?** [apontando para as crianças que interpretaram esses personagens na dramatização].
- 5 Cr 11: A galinha!
- 6 **P: Tava certa de plantar, a galinha?**
- 7 Cr 11: Tava.
- 8 **P: Tava?**
- 9 Cr 11: Não.
- 10 **P: Tava ou não tava?**
- 11 Cr 11: Tava.
- 12 **P: E eles** [referindo-se ao patinho e porquinho], **que só queriam brincar? Tavam certos ou tavam errados?**
- 13 Crs [algumas]: Errados!
- 14 **P: Errados! [...].**

*Fragmento 2*

- 1 **P: Cr 5, se tu fosses a galinha, tu davas ao patinho e ao porquinho?** [referindo-se aos bolinhos, que a galinha fez sozinha].
- 2 Cr 5: [fica em silêncio].
- 3 **P: Tu dividias com eles?**
- 4 Cr 5: [continua calada].
- 5 **P: Sim ou não?**
- 6 Cr 5: [balança a cabeça, afirmando que sim].
- 7 **P: Cr 11, se você fosse a galinha, você ia dar** [os bolinhos] **a eles ou não?**
- 8 Cr 11: Não.
- 9 **P: Não? Por que tu não irias dar?**
- 10 Cr 11: Porque eles não ajudam!
- 11 **P: Porque eles não ajudaram. Cr 1, tu darias?**
- 12 Cr 1: [balança a cabeça, dizendo que sim].
- 13 **P: Tu dividias com o patinho e o porquinho?**
- 14 Cr 1: [balança a cabeça novamente, dizendo que sim].
- 15 **P: A galinha resolveu que não ia dar nem ao patinho nem ao porquinho, né? Eles não ajudaram, então, não vão ganhar. Cr4, se tu fosses a galinha, tu irias dar a eles**

<sup>1</sup> Em todos os trechos de conversa apresentados a partir daqui, “P” é professora e “Cr” são as crianças participantes.





**ou não? Dividias ou não?**

16 Cr 4: [faz sinal afirmativo com a cabeça].

17 Cr 4: Dava.

**18 Então a galinha fez errado, né? E Cr 1, tu dividias ou não com seus colegas?**

19 Cr 1: [nega com a cabeça].

Como podemos observar, as crianças são estimuladas pela professora a expressar sua opinião, o que é algo muito positivo. Entretanto, embora a docente peça que justifiquem seu ponto de vista (linha 9, fragmento 2), não consegue instaurar, propriamente, uma conversa. Assim, repete a mesma pergunta, e o diálogo parece ocorrer apenas entre ela e as crianças, que vão sendo questionadas uma de cada vez. A conversa segue então o modelo ‘professora faz perguntas, e crianças respondem’, o que denota certa dificuldade, por parte da docente, em mediar o diálogo e articular as falas de diferentes crianças.

Um outro aspecto que nos chamou atenção foi a forma como a professora deu pistas do seu ponto de vista no modo como formulou certas perguntas. Por exemplo: “E eles [o patinho e o porquinho], que só queriam brincar, tavam certo ou tavam errados?” (linha 12, fragmento 1), como se brincar fosse algo menos importante. Também no mesmo fragmento, na pergunta que abre o diálogo (Quem tava certo, *quem tava legal* aqui nessa história?), fica implícita a ideia de que há personagens que não foram legais na história. Ainda no fragmento 2, vemos o silêncio da criança 5 (linhas 2 a 6), indicando, possivelmente, que ela entendeu a posição de sua professora e cogitou que houvesse uma resposta ‘esperada’ diante da decisão da galinha de não dividir o bolo, que ela fez sozinha. Consideramos fundamental observar esses silêncios, pois, muitas vezes, eles revelam o entendimento, por parte das crianças, de que há uma ‘opinião correta’, qual seja, a da sua professora, a que ela deseja ouvir. Quando isso ocorre, há um grande risco de que a conversa se torne um jogo de adivinhação da opinião da professora, e não propriamente um momento genuíno de trocas e discussão de diferentes pontos de vista.

Ainda sobre a abstenção de opinião por parte das crianças durante a roda, é interessante observar que, comumente, essa reação é encarada como desinteresse ou falta de ter o que dizer. Entendemos, porém, que a mudez das crianças merece um olhar mais atento por parte do mediador de leitura. Afinal, esse silêncio pode representar o tempo de reflexão necessário antes de formularem uma resposta ou mesmo um sinal de discordância, bem como uma maneira de deixarem a questão em aberto, postura comum quando descobrimos que, no momento, não temos nada a dizer.

Dessa forma, concordamos com Sontag (2005), ao afirmar que não há silêncio puro, vazio. O silêncio é uma forma de discurso e um elemento fundamental do diálogo.

Na linha 18 do fragmento 2, também é importante observar a forma como a professora formulou a pergunta, questionando se a criança 1 *dividiria o bolo com os colegas*. Vemos que



não se trata mais de saber se a *galinha* dividiria o bolo com o porquinho e o patinho, mas sim se *as crianças dividiriam o bolo com seus colegas*. A pergunta formulada, portanto, estabelece uma transferência direta do dilema da história para a vida das crianças, possivelmente numa tentativa de ensinar a elas o valor da partilha.

Mais adiante, um outro trecho de diálogo entre a professora e a criança 1 (Cr 1) reforça o que foi dito acima. Vejamos:

### *Fragmento 3*

- 1 **P: Olha só gente** [dirigindo-se a Cr 1]: **se eu trouxesse um lanche, e você não trouxesse, era certo eu dividir com você?**
- 2 Cr 1: Não.
- 3 **P: Não? Por quê?!**
- 4 Cr 1: Tinha que esperar oferecer!
- 5 **P:** [sorri, olha para outra criança e pergunta].
- 6 **P: Cr 11, se você não trouxesse lanche, você acharia certo eu dividir com você?**
- 7 Cr 11: [concorda, afirmando com a cabeça].

Por fim, seguindo a direção que considerava correta, a professora fez a proposta de mudar o final da fábula, pois, tal como expressou na entrevista para as pesquisadoras: “A galinha foi justa, já que quem não trabalha não ganha, mas não foi tolerante”. As crianças, porém, pareciam não discordar do desfecho original do texto e, portanto, não demonstravam entusiasmo com a proposta. Assim, seguindo em frente, apesar da pequena participação das crianças, a professora escreveu um novo final no quadro baixinho que havia na sala, no qual a galinha dizia: “Tudo bem, eu vou dar [o bolo] a vocês, mas da próxima vez me ajudem!”.

A partir dos extratos apresentados acima, podemos refletir sobre certas perguntas que nos parecem relevantes: compreender o texto a partir de um único viés dá uma contribuição para a formação ética/moral das crianças? Ao aceitar que a galinha deveria ter dividido o bolo com amigos que não quiseram ajudá-la, as crianças estariam demonstrando que compreenderam princípios éticos? O que, afinal, seria correto do ponto de vista da formação ética das crianças?

Vale frisar que não consideramos equivocado o fato de a professora ter um ponto de vista e expressá-lo claramente. Entretanto, a conversa sobre o texto não pode ser dirigida para que todo grupo aceite e concorde com o que a docente pensa a respeito dos temas discutidos. Ao contrário, entendemos que a mediação da professora nesse contexto deve estimular as crianças a escutar as opiniões umas das outras, a refletir, a elaborar, a expressar e a justificar suas opiniões de modo cada vez mais reflexivo. Com isso, esperamos nos afastar de um

modelo de catequese e submissão, em que as crianças pequenas aprendem simplesmente a concordar com o adulto, seja para evitar o confronto, seja por medo de perder sua aprovação.

A seguir, discutiremos uma outra sessão de roda de leitura, tal como anunciamos antes.

*Conversando sobre o livro ‘Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela’*

Nessa roda, antes de iniciar a leitura do livro, a professora conversou de forma breve com o grupo, partindo da seguinte questão: “Se alguém fizesse cocô na cabeça de vocês, o que vocês fariam?”. Vejamos alguns fragmentos desse diálogo entre a professora e as crianças:

*Fragmento 1*

- 1 **P: Se alguém fizesse cocô na cabeça de vocês?** [escondendo o livro atrás do seu corpo].
- 2 Cr 12: Eu jogava fora.
- 3 **P: E tu, Cr 11, farias o quê se alguém fizesse cocô na tua cabeça?**
- 4 [Outra criança responde]: Dava murro [sorrindo].
- 5 **P: Cr 12, faria o quê?!**
- 6 Cr 12: Hã?
- 7 **P: Se alguém fizesse cocô na tua cabeça, o que é que tu farias?**
- 8 Cr 12: Dava um murro!
- 9 **P: Dava um murro?!**
- 1 **P: E Cr 1, fazia o quê?**
- 0
- 1 Cr 12: Na cara!
- 1
- 1 Cr 11: Na cara também!
- 2

*Fragmento 2*

- 1 **P: O que é que vocês acham que ela [a toupeira] vai fazer com a pessoa que fez [o cocô na cabeça dela]?**
- 2 Cr 11: Sei lá!
- 3 Cr 12: Dar nela!
- 4 **P: Será? O que será que ela vai fazer com a pessoa?**
- 5 Cr 11: E eu vou saber?!
- 6 **P: Não sabe, né? [sorrindo] vamos ver a história pra descobrir o que a toupeira vai fazer! Então, o nome desse livro é ‘Da pequena toupeira que queria saber quem**

**tinha feito cocô na cabeça dela'** [lendo o título].

7 [As crianças acham muito engraçado].

Observando essa conversa inicial, vemos que a professora tenta convidar as crianças para a leitura do livro, um procedimento importante. No entanto, ao fazer isso, explora uma questão altamente improvável: a possibilidade de alguém fazer cocô na cabeça delas. Com isso, a docente se afasta do que seria um convite 'mais natural' para ouvir a história, formulando, por exemplo, uma pergunta relacionada ao próprio título do livro, ou seja: "Quem vocês imaginam que poderia ter feito cocô na cabeça da pequena toupeira?". A partir das respostas das crianças, também seria possível explorar as justificativas dadas por elas para as hipóteses lançadas.

Como veremos, porém, a opção de iniciar a leitura dessa forma não parece ter sido por acaso, já que a 'reação' da toupeira de dar o troco e fazer cocô na cabeça do cachorro serviu de mote para a conversa que a professora conduziu após a leitura. Vejamos então um fragmento da discussão observada ao final da leitura do livro:

### *Fragmento 3*

1 **P: E será que foi legal o que a toupeira fez?** [referindo-se ao fato de a toupeira ter dado o troco e feito cocô na cabeça do cachorro].

2 Cr 6: Não.

3 **P: O que é que vocês acham? Essa atitude da toupeira foi bacana?**

4 Crs [algumas]: Foi!

5 **P: Peraí que vou perguntar agora só para as meninas. Vocês acham que o que a toupeira fez com o cachorro foi bacana?**

6 Cr 12: Foi!

7 **P [apontando para Cr 6]: Foi bacana?**

8 Cr 6: [balança a cabeça positivamente, aparentemente mudando de opinião e concordando com as colegas].

9 **P: Foi bacana?! [olhando para a Cr 6].**

10 Cr 12: Foi! [Cr 6 fica em silêncio, e outra criança responde].

11 **P: Foi mesmo?**

12 Cr 12: Foi!

13 [A professora aponta para Cr 13].

14 Cr 13: Foi!

15 **P: Foi bacana o que ela fez?** [apontando para Cr 11].

16 Cr 11: Foi não!

17 [Cr 13 olha para Cr 11 e resolve mudar sua resposta].

18 Cr 13: Foi não, também não!

19 **P [olhando para Cr 12]: Foi bacana? Por que não foi bacana o que ela fez?**



- 20 Cr 12: Porque o cachorro fez cocô na cabeça dela!  
 21 **P: Cr 11, por que não foi bacana o que ela fez?**  
 22 Cr 11: Por causa que a toupeira é muito ruim! [sorrindo].  
 23 **P: A toupeira foi ruim?**  
 24 Cr 11: Aham [afirmando com um movimento de cabeça].  
 25 **P: Cr 13, a toupeira tava certa?**  
 26 Cr 13: Tava errada!

Como é possível perceber, diferentemente da prática de outras docentes, que tendem a fazer perguntas para todo o grupo e obter respostas em coro (MARTINS, 2010; SILVA, 2014), a professora, comumente, dirige suas perguntas para crianças específicas, o que amplia as possibilidades de uma conversa mais autêntica. No entanto, embora ela estimule algumas vezes que a criança justifique sua opinião (linhas 19 e 21), não se estabelece, de fato, uma situação de conversa em que diferentes pontos de vista são confrontados e o diálogo progride. Ao contrário, na maior parte das vezes, as respostas ficaram restritas a um ‘sim’ ou ‘não’ diante de uma mesma pergunta, que se repete e é sempre formulada pela professora: “Foi bacana o que a toupeira fez?” (vejam-se, por exemplo, as linhas 1, 3, 5, 7, 9 e 15).

No fragmento abaixo, observamos a tentativa da professora de esvaziar o sentido da ‘vingança’ da toupeira, ao colocar a possibilidade de que o cachorro não tenha feito cocô na cabeça dela de propósito.

#### *Fragmento 4*

- 1 **P: Cr 13, vem aqui, olha aqui. Vou perguntar outra coisa para os meninos. Meninos, vocês acham que o cachorro fez cocô na cabeça da toupeira de propósito?**  
 2 Cr 1: É.  
 3 Cr 6: Fala, Cr 10 [pedindo que o colega se posicione].  
 4 Cr 1: O cachorro fez cocô na cabeça da ‘coqueira’.  
 5 **P: Da toupeira, né? Mas será que ele fez de propósito?**  
 6 Cr 1: [balança a cabeça positivamente].  
 7 **P: Ele fez por querer? Ah, eu vou lá fazer cocô na toupeira! Será?**  
 8 Cr 1: [balança a cabeça, afirmando].  
 9 **P: Foi? Tu achas que foi?**  
 10 Cr 1: [balança a cabeça, afirmando mais uma vez].  
 11 Cr 12: Mas foi, caiu do céu.  
 12 **P: A toupeira ficava cavando, aí quando ela levantou a cabeça, pou! Caiu o cocô! Mas será que o cachorro fez de propósito?**  
 13 Cr 12: Fez, fez, fez de propósito!! [batendo com a mão na mesa].  
 14 **P: Cr 10, será que o cachorro fez de propósito?**



- 15 Cr 10: [timidamente, faz um sinal negativo com a cabeça].
- 16 **P: Fala, por que você acha que não?**
- 17 Cr. 10: [fica em silêncio].
- 18 **P: O que é que tu achas? Olha, não dá pra saber com certeza, a gente não tava lá, não viu, mas o que é que vocês acham? O cachorro fez de propósito ou não?**
- 19 Cr 12: Fez de propósito!
- 20 **P: Cr 12 acha que ele fez de propósito. Cr 6, tu achas o quê? Que ele fez de propósito?**
- 21 Cr 6: Não!
- 22 **P: Não!** [dando ênfase à resposta da criança]. **Por que tu achas que ele não fez de propósito?**
- 23 Cr 6: [fica em silêncio].

Vemos, no fragmento acima, que a insistência da professora numa mesma pergunta e sua reação diante das respostas das crianças parecem deixar implícita sua opinião, que, certamente, foi captada pelos pequenos. Além disso, nota-se que o diálogo fica, mais uma vez, limitado a perguntas com respostas do tipo ‘sim’ ou ‘não’. Assim, a mediação da professora não leva, por exemplo, as crianças a observar possíveis pistas, dadas no texto ou nas ilustrações, que forneçam alguma evidência para reforçar uma ou outra resposta. Ou seja, parece que a professora está mais preocupada em tirar a culpa do cachorro e desvalorizar o comportamento vingativo da toupeira do que em estimular as crianças a refletir e a fundamentar suas opiniões com base no texto, habilidade essencial na trajetória de formação de um leitor.

Nesse contexto, tal como vimos também em outros fragmentos já apresentados aqui, algumas crianças parecem dar sua opinião ou mesmo mudá-la sem refletir (ver, por exemplo, o fragmento 3), apenas para ‘ficar do lado’ dos colegas ou para agradar a professora.

Ainda com o intuito de ensinar comportamentos que julgava adequados, a docente aproveitou o mote que abria a discussão do livro e colou no quadro as seguintes questões: “O que você faz quando alguém: fala alto com você?”, “pisa no seu pé?” e “bate em você?”. Ao lado das três alternativas, a professora também colou uma ilustração representativa da pergunta.

Para a discussão dessas questões, a professora organizou a sala em três grupos, entre os quais distribuiu as referidas ilustrações, depois pediu que cada um deles pensasse a respeito e apresentasse sua posição no grande grupo. Vejamos um trecho dessa conversa, no qual as crianças apresentaram suas respostas.

#### *Fragmento 5*

- 1 **P: Gente, minha gente, vamos ouvir as meninas, ver as sugestões! O que é que vocês fazem quando alguém fala alto com vocês?**



- 2 Cr 12: Eu enforco!
- 3 **P: Eita! Cr 6 também concordou com essa atitude?**
- 4 Cr 6: [faz gesto que não].
- 5 **P: Só um minutinho, qual é a tua opinião, Cr 6?**
- 6 Cr 6: [fica em silêncio].
- 7 **P: Gente, vocês concordam com isso que Cr 12 falou?**
- 8 Crs [maioria]: Não! [enfático].
- 9 **P: O que é que você faz quando alguém fala alto com você? C 12 disse, sozinha, que enforcava a pessoa. Precisa disso?!**
- 10 Crs [algumas]: Não!
- 11 Cr 11: Perguntava pra mãe dele...
- 12 **P: Perguntar ou falar?**
- 13 Cr 11: Falar!
- 14 [as crianças riem].
- 15 **P: E precisa falar com a mãe da pessoa porque o menino falou alto com o outro? O que é que vocês acham?**
- 16 Cr 13: Eu não acho nada, eu concordo com minha irmã! [durante a roda, as crianças 13 e 11 tinham entrado numa brincadeira de que eram irmãs, e, ao que parece, irmãs não podem discordar...].
- 17 **P: Não acha nada?!**

Como é possível concluir, a intenção da docente com essa proposta, certamente, era discutir sobre problemas de convivência presentes no cotidiano das crianças: falar alto com os colegas, pisões no pé e brigas entre elas. Entendemos que esta é uma preocupação legítima, entretanto questionamos a necessidade de criar uma situação artificial para ensinar certas regras básicas de relacionamento. Também cabe refletir sobre como a história da pequena toupeira foi capaz de inspirar a professora a ir tão longe na tentativa de ensinar determinados comportamentos às crianças.

Diante dos diálogos ilustrados aqui, podemos concluir que a mediação docente acabou por colaborar pouco, tanto para a construção de sentidos com base no texto quanto para a formação ética das crianças. Nesse sentido, evidencia-se a inibição de um diálogo genuíno, reduzindo-se a conversa a perguntas e respostas binárias de certo e errado. O resultado desse encaminhamento é que as crianças acabaram por não refletir sobre os temas suscitados pelas histórias ou sobre as histórias em si mesmas. É igualmente notável a falta de estímulo para que elas elaborassem a expressão verbal dos seus pontos de vistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As rodas de história que embasaram as reflexões apresentadas até aqui foram conduzidas por uma professora pós-graduada, experiente, muito comprometida com seu trabalho e sensível à





escolha dos livros que lê para seu grupo de crianças. No entanto, em quatro das seis rodas observadas, a leitura e a conversa sobre as histórias pareciam estar a serviço de ensinamentos morais. Assim, os diálogos sobre o texto ou sobre a sua temática foram direcionados para o ensino dos valores em que a professora acredita (por exemplo, ser tolerante ou não ser vingativo), aproximando a leitura de uma dimensão de dominação e doutrinação, e não propriamente de uma via para a reflexão e o comprometimento com questões éticas. Como sabemos, embora as rodas de história sejam, por vezes, uma atividade de rotina na Educação Infantil, o que é, sem dúvida, algo extremamente positivo, a forma como esses primeiros encontros com a leitura literária e a conversa são conduzidos merecem um olhar mais cuidadoso.

Nessa direção, formulamos algumas questões: o que significa a tarefa de mediar a leitura com crianças tão pequenas? Ou como conduzir uma conversa que contribua para a formação ética e crítica dos pequenos leitores? Diante do tipo de condução dado pela professora, vimos que as crianças ora buscavam responder às perguntas de forma supostamente ‘correta’, ou seja, esforçando-se para dizer o que era esperado por sua professora, ora resistiam e tentavam manter o que pensavam. Este segundo tipo de resposta parece se dar, não raramente, por meio do silêncio diante das perguntas que a professora faz. Assim, a opção pelo silêncio parece ser uma tentativa das crianças de deixar as respostas em aberto, talvez para preservar o seu próprio pensamento sem confrontar-se diretamente com a posição de sua professora.

É importante enfatizar que, ao criticarmos essa forma de condução da leitura e da conversa a partir do texto literário, não defendemos um espaço educativo isento de sua responsabilidade de contribuir para a formação ética das crianças. Ao contrário, assim como outros autores (SÁTIRO, 2012; DEVRIES; ZAN, 1998), entendemos que as creches e pré-escolas devem ocupar-se também da educação social e moral das crianças. Porém discordamos que essa formação sociomoral deva se dar por meio da leitura de textos literários, que se transformam em trampolim para uma conversa de caráter catequético e coercitivo, solicitando dos pequenos a obediência, a submissão e a incorporação de um falso *self*, formado por comportamentos supostamente mais aceitáveis por parte dos adultos.

Assim, consideramos fundamental rever este tipo de direcionamento nas rodas de história, ou seja, a condução de uma conversa a partir do texto literário com o objetivo traçado de dizer o certo e o errado, como se as crianças não pudessem desenvolver um pensamento crítico, estando sempre subordinadas ao moralismo socialmente imposto.

Entendemos que o papel dos mediadores de leitura é estimular o contato das crianças com a literatura, de modo a escutar o que elas dizem sobre o texto lido e contribuir para que ampliem seus horizontes, desenvolvendo o pensamento crítico e promovendo o conhecimento sobre diferentes formas de ver a vida e de se colocar diante dela com criatividade e autenticidade.



Em síntese, ao convidar os pequenos para ouvir uma história e conversar, esperamos cultivar a sua liberdade de pensar, de imaginar, de escutar as opiniões e comentários dos outros, além de apoiar a formulação e expressão de seus próprios pensamentos, sentimentos e experiências.

Os dados registrados neste estudo reforçam, portanto, a necessidade de que a mediação nas rodas de história seja foco de atenção nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Como vimos, embora a professora selecione bons livros de literatura e planeje como pretende ler e conversar com seu grupo, é preciso desenvolver uma postura menos diretiva, criando uma atmosfera em que as crianças sejam mais escutadas e estimuladas a refletir, a se expressar e a trocar opiniões entre si.

Afinal, como ressalta Bajour (2012, p. 24), “[...] escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona”. Certamente, não é isso que queremos ver nas rodas de história, seja na Educação Infantil, seja em qualquer outra etapa da escolaridade.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.  
NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na Educação Infantil**. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização: que história é essa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63. Disponível em: <https://bit.ly/3qwllBC>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA; Ester Calland de Sousa. 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**. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 20, p. 69-106. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-)



[2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 30 maio 2020.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.  
 CHAMBERS, Aidan. **Tell me: children reading & talk: The reading environment.** Woodchester, UK: The Thimble Press, 2011.  
 COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras.** Brasília: MEC, 2016. v. 5, p. 95-127. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <https://bit.ly/3kSvxmu>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FIUZA, Elza. **A galinha ruiva.** São Paulo: Moderna, 2010.

HOLZWARATH, Wernber; ELBRUCH, Wolf. **Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Taciana. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 21-46, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00021>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARTINS, Maria Silvia 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. p. 147-162.  
 REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar.** São Paulo: Ática, 2012.

SONTAG, Susan. **A vontade radical: estilos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Jane Rafaela Pereira da. **A mediação docente nas rodas de história: um olhar sobre o Projeto Trilhas para a Educação Infantil.** 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

VIANA, Heraldo. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro, 2007. v. 5.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.