

RODA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS NO GRUPO V DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Deise Carla Oliveira Silva¹

Patrícia de Holanda Cavalcanti²

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira³

RESUMO. Este estudo parte de uma concepção de leitura enquanto compreensão e construção de sentidos. Teve como objetivo geral analisar a produção de inferências na roda de leitura a partir da mediação do professor. A pesquisa foi de cunho qualitativo, constou de 4 observações realizadas dentro do contexto de rodas de histórias desenvolvidas por duas professoras da rede municipal de Recife no grupo V da educação infantil. Os resultados demonstram que antes das crianças saberem ler com autonomia, já são capazes de produzirem inferências a partir da mediação docente, produzindo em maior quantidade as inferências analógico-semânticas (MARCUSCHI, 2008), o que evidencia que as crianças estabelecem relações entre seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos mobilizados pelo texto, os quais possibilitaram a produção e transformação das inferências pelos alunos.

Palavras-Chave: Leitura; Roda de leitura; Produção de inferências.

1. INTRODUÇÃO

Realizando uma retrospectiva histórica sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil (MORTATTI, 2004), notamos que, durante muito tempo, este foi marcado por práticas de ensino positivistas, modelo tradicional de ensino baseado nos métodos analíticos de alfabetização, voltado para a memorização.

Primeiramente, aprendia-se a decodificar o alfabeto; em seguida, soletrar as letras, posteriormente as sílabas, depois, as palavras isoladas, as frases e, por fim, os textos, muitos deles sem sentido e descontextualizados. Esta proposta de ensino-aprendizagem não possibilitava que o sujeito fosse capaz de realizar reflexões, indagações ou construir inferências, pois, não os inseria em práticas reais de leitura presentes na sociedade, tendo em vista que estas práticas reais de leitura e de escrita eram apartadas da escola, impossibilitando uma reflexão acerca do que era lido, ou seja, do objeto do conhecimento, que é a língua (GALVÃO; LEAL, 2005).

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- deise_carla@ymail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- pholanda138@gmail.com

³ Docente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Centro de Educação, UFPE-tandaa@terra.com.br

Por volta do final do século XX, com o surgimento das novas práticas de leituras e da escrita voltadas para a perspectiva do letramento e com uma nova demanda social, a de Alfabetizar Letrando, que consiste em conceder ao indivíduo o acesso a práticas reais de leitura e de escrita presentes na sociedade, fazendo uso no cotidiano escolar dos diferentes gêneros textuais (SOARES, 1999), os sistemas educacionais foram alterando aos poucos suas práticas, sendo necessário um ensino que possibilitasse a formação de cidadãos que pudessem utilizar com autonomia a leitura e a escrita de acordo com as demandas da sociedade em que vivem.

Portanto, o ensino e o aprendizado da leitura hoje é um dos diversos desafios da escola, talvez o mais cobrado e valorizado pela sociedade (FOUCAMBERT, 1994). Ao conceber a leitura como uma atividade social e compartilhada, é necessário propor atividades em que os alunos possam compreender que o significado do texto é construído a partir dos objetivos e das perguntas do leitor. Nesse sentido, o adulto assume o papel de mediador da criança, servindo-lhe de guia e suporte para a sua aprendizagem (FERREIRA; DIAS, 2002).

É, portanto, tomando o professor como mediador do processo de leitura que conduz o aluno a construir seu raciocínio reflexivo sobre o texto, que analisaremos os momentos de roda de leitura no grupo V da Educação Infantil⁴, destacando a Roda de Leitura como um encontro entre criança e adulto que compartilham momentos de ouvir histórias, sendo este um valioso espaço de aprendizagem compartilhada que ocorre na relação com o outro dentro de um contexto sociocultural.

De acordo com Brandão e Rosa (2010, p.35), a roda de leitura se caracteriza pela participação de crianças em práticas socialmente “circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos”. Nessa situação, ocorre troca de conhecimentos partilhados através da linguagem oral e corporal.

Marcuschi (2008, p. 61) define linguagem “[...] como forma de interação, como ¹uma atividade sócio interativa situada”. Desse modo, entendemos que o processo de leitura associa-se com as práticas sociais as quais os sujeitos estão inseridos. Este autor ainda destaca que, “compreender é inferir, é tomar a compreensão como inferência, a construção é baseada numa perspectiva sociointerativa e cognitiva” (p. 61).

⁴ Grupo V da Educação Infantil compreende a uma das séries da primeira etapa da educação básica, oferecidas em pré-escolas da rede municipal ou particular para crianças de 5 anos de idades.

A partir do levantamento da literatura nacional sobre o tema, em sites de busca como Scielo e CAPES e alguns Grupos de Trabalhos de leitura, considerando o intervalo de tempo de 5 anos das publicações, observamos a existência de estudos já realizados com o objetivo de verificar a mediação da leitura e construção de inferências, voltados aos seguintes títulos: A inferência no livro didático (MARCUSCHI, 2008; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003); A capacidade em estabelecer inferências durante a leitura de um texto utilizando a metodologia *on-line* (SPINILLO, 2007); e Argumentação nas rodas de histórias: Reflexão sobre a mediação docente na educação infantil (NASCIMENTO, 2012; SOLÉ, 1998, MARCUSCHI, 2001, 2007). Encontramos estudos que investigam a mediação docente em momentos de leitura, porém não a produção de inferências por alunos do grupo V da educação infantil, em momentos de roda de leitura, o que indica a relevância acadêmica da presente pesquisa.

Em vista disso, emergiu o seguinte questionamento: de que maneira ocorre a produção de inferências em momentos de roda de leitura por alunos no grupo V da educação infantil? Dessa forma, temos como objetivo geral: analisar a produção de inferências na roda de leitura a partir da mediação do professor. Como objetivos específicos, buscamos: a) evidenciar as contribuições da mediação do professor para as produções de inferências por parte dos alunos; b) analisar de que maneira a interação entre alunos favorece a produção de inferências. c) classificar os tipos de inferências que aparecem na roda de leitura.

Destacamos a relevância social e acadêmica de pesquisar esta temática, considerando a necessidade da formação de sujeitos leitores ativos, capazes de refletir e criticar a realidade em sua volta, compreendendo os diferentes contextos de leitura para a produção sentidos. Incluindo-se nesse processo, a mediação docente no desenvolvimento de futuros leitores aptos a construir suas próprias inferências.

Contudo, serão abordados os conceitos de Língua e Linguagem, gêneros textuais, leitura, mediação do professor na roda de leitura e produção de inferências, discutidos a seguir, no Marco Teórico.

A Linguagem, a língua e a Interação Social

A linguagem é assumida como uma atividade social e histórica. Conforme afirma Freitas (1995. p. 92), “a linguagem é tida como constituidora do sujeito destacando a relação entre a linguagem e o pensamento”. Ou seja, a linguagem

desempenha um papel funcional e originário no pensamento, o qual vem evoluindo historicamente ao longo dos tempos e modificando a estrutura verbal e psicológica por meio das experiências sociais dos sujeitos. Não é apenas o conteúdo da linguagem que muda, mas a forma como a realidade é refletida verbalmente. É por meio da linguagem que a consciência histórica e social se desenvolve a partir das relações sociais das quais os sujeitos participam.

A partir de uma perspectiva Vygostkyana, Freitas (1995) enfatiza que o pensamento e a linguagem estão interligados, ou seja, o pensamento cria sentido por meio da fala e, conseqüentemente, a forma como o sujeito entende o significado das palavras, isto é, a linguagem se caracteriza como construtora do sujeito.

Assim como Vygotsky (1998), Bakhtin (1997) concebe a linguagem e a língua como uma forma de interação social da qual a fala serve ao intelecto para que os pensamentos possam ser verbalizados. Isto é, a língua está enraizada na existência histórica e social do sujeito e o constitui socialmente.

A língua é tida como uma atividade sociointerativa que se desenvolve de acordo com o contexto social e histórico, sendo compreendida como um fenômeno vivo, em constante movimento. Para Marcuschi (2008, p.61), “A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica”. Ou seja, podemos enfatizar que a língua é o agente histórico do que é verbalizado, portanto, a língua é um sistema de práticas sociais e históricas do qual o sujeito utiliza para expressar suas intenções e ações. De acordo com Bakhtin (1988, p. 108), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. Dessa forma, a língua não é algo abstrato, mais que ocorre por meio das interações dos indivíduos.

Sendo assim, as produções de linguagem podem ser entendidas como uma produção de texto, porque o texto também é um meio de expressão e de interação.

Gêneros Textuais, Leitura e Produção de Sentidos

Os gêneros textuais exercem um papel fundamental na interação entre os sujeitos em contexto social, desenvolvendo a função de condicionante da leitura. Para Marcuschi (2008, p.154), “Toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Sendo assim, a apropriação de diversos gêneros textuais

relaciona-se com as práticas de linguagem da sociedade, sendo essa apropriação um dos recursos fundamentais para a socialização e a inserção do sujeito em atividades de comunicação no meio social no qual está inserido.

Porquanto, a leitura será sempre realizada a partir de um gênero textual, sendo o ato de ler aquele que provoca no indivíduo uma inquietação, que o leva ao ato de questionar, pois “Ler jamais é falar pela boca do autor, porque isto já está dito” (DEMO, 2007, p.72). É confrontar o texto, questionando aquilo que foi lido, sendo capaz de atribuir novos significados a ele, a partir dos vários processos cognitivos que estão implícitos nesse processo de ler e que permite chegar à compreensão daquele, pois a “[...] elaboração de sentido resulta de uma singular participação entre autor e leitor, na qual o primeiro antecipa a participação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido” (FOUCAMBERT, 1997, p.95).

Portanto, a compreensão da leitura precisa ser entendida enquanto transformadora da perspectiva do sujeito frente ao texto lido, não podendo ser desconsiderada nesta atividade a sua participação, pois, a atividade de leitura precisa acontecer em uma situação em que estão envolvidos dialeticamente o texto, leitor e contexto, havendo uma participação ativa de sujeitos, que é compreendida como produção de sentidos.

De acordo com Kleiman (2011), os conhecimentos prévios se caracterizam como sendo essenciais à compreensão do texto, pois, o leitor faz uso daquilo que já aprendeu ao longo da vida e o utiliza para a compreensão da leitura, como, por exemplo, seus conhecimentos textuais e linguísticos, e que desempenham um papel crucial para a sua compreensão, pois, à medida que as palavras no texto são identificadas, a mente humana começa a construir significados a partir destes (re)conhecimentos, que aos poucos vão se tornando cada vez mais complexo até que a leitura se torne autônoma. Ainda segundo a autora (2011, p.25),

A ativação do conhecimento prévio é então essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivada pelos itens léxicos no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

É a partir do conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e extralinguísticos que o leitor começa a dar sentido ao texto, sendo esta atividade realizada por meio dos diversos níveis de conhecimento adquiridos e que estão em relação dinâmica entre si para efetivar a compreensão da leitura.

Portanto, o leitor poderá desenvolver a habilidade de metacognição, que se caracteriza pela reflexão sobre o texto lido. Koch (2007.p.34) define as estratégias de processamento textual como “mobilização on-line” dos diversos sistemas de conhecimento, que se divide em: estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais.

As estratégias cognitivas consistem em hipóteses sobre o significado ou fragmento de um texto, que podem ocorrer a partir do conhecimento de mundo do leitor, de sua memória semântica ou enciclopédica, que “[...] permitem gerar informações semânticas novas a partir daquela dada, em certo contexto” (KOCH 2007, p.36), que se define enquanto inferências, que,

[...] constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informações explícitas e informação não explicitada no texto (KOCH, 2007, p.36).

Deste modo, as inferências se caracterizam por processo que ocorrem tanto em situações de uso da modalidade oral como escrita, pois, se constrói pela interpretação dada pelo leitor ao texto. Quanto às estratégias sócio-interacionais, estas são determinadas para manter uma interação verbal, são relativas ao ato da fala, manifestadas linguisticamente.

De acordo com Dell’Isola (2001 p.44), a produção de inferências é um dos inúmeros aspectos que envolvem o ato de ler, sendo este fundamental para a construção de sentidos, que se caracteriza por uma operação mental que o leitor ou interlocutor realiza frente ao texto lido ou escutado, e estas se desenvolvem a partir das expectativas, crenças ou inquietações dos envolvidos durante a produção da leitura. Segundo autora “inferências é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”, sendo este processo dividido em três momentos: representação psicológica das informações semânticas novas que são produzidas através das informações semânticas que o sujeito

leitor já possui (antigas), dentro de um contexto, e esta é realizada a partir de uma operação mental que o leitor realiza.

Assim, a inferência se caracteriza pela mobilização dos conhecimentos já existentes adquiridos a partir da experiência de vida do leitor e que transfere para a leitura todo seu universo social, cultural entre outros.

As inferências se classificam a partir de diferentes perspectivas, porém, é apresentada nesta pesquisa a proposta de Marcuschi (1985), que propõe uma classificação mais ampla, composta por três grandes grupos de inferências, subdivididas em subtipos. Essas inferências partem da relação entre texto, leitor e contexto, e podem ser elaboradas por crianças e adultos, a partir dos diferentes níveis de representação textual, são elas: **(1) Inferências Lógicas** (dedutivas, indutivas e condicionais); **(2) Inferências Analógico-Semânticas** (identificação referencial, por generalização, associações, analogia e composição ou decomposição) e **(3) Inferências Pragmático-Culturais** (conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais).

O primeiro grupo de inferências ocorre mais facilmente em situações do cotidiano (inferências lógicas). A *inferência dedutiva* é aquela realizada para se chegar a uma conclusão a partir de um enunciado, baseando-se em sua forma. Por exemplo, se um enunciado for verdadeiro, logo sua conclusão será verdadeira. A *inferência indutiva* parte do pensamento indutivo, premissas que, por sua vez, estão correlacionadas ao ponto de vista quantitativo, probabilidades. Já as *inferências condicionais* partem de enunciados hipotéticos.

O segundo grupo, das inferências analógico-semânticas, baseiam-se nos textos, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas, são elas: por *identificação referencial*, aquelas que “identificam os antecedentes de ações, pronomes ou eventos” (DELL’ISOLA, 2001, p.82); por *generalização*, parte de referências que o sujeito já possui de outros fatos a partir da observação das características semelhantes. Esta generalização pode levar ao erro como ao acerto; por *associações*, é quando o sujeito relaciona um acontecimento com outro, a partir de coincidências que podem levar a falsas, verdadeiras ou prováveis associações. Por fim, a inferência por *analogia*, é uma relação entre dois termos, não possui veracidade garantida, pois, é sempre provável, podendo ocorrer entre semelhanças e comparações, entre causa e efeito.

As inferências do terceiro grupo, as inferências pragmáticas culturais, classificam-se por serem mais presentes nos textos e relacionam-se com os

conhecimentos individuais. Subdividem-se em *conversacionais*, *experienciais*, *avaliativas* e *cognitivo-culturais*. De acordo com Dell'Isolla (2001), as primeiras ocorrem nas manifestações orais, diálogos, conversas e podem ser influenciadas caso essas ocorram na relação com o outro face-face (presencial) ou por internet, por exemplo, pois no primeiro caso, os gestos pessoais também influenciarão para a produção das inferências a partir da interação recíproca. Já a segunda classe de inferências (analogico-semântica), torna-se limitada, pois ocorre apenas pela interpretação dos escritos.

As inferências experienciais ocorrem a partir da experiência do sujeito, de suas expectativas e imaginação, quando lê ou ouve algo. As inferências avaliativas são pessoais ao leitor e ao ouvinte que emite juízo de valor a partir de seus conhecimentos, crenças e valores a respeito de determinadas informações extraídas do texto e/ou fala do interlocutor. Por fim, as inferências cognitivo-culturais, são aquelas que ocorrem a partir da interferência da cultura do indivíduo, sua linguagem, valores, condutas, classe social, seu contexto sócio-cultural, fundamentando-se em um determinado contexto.

De acordo com o processo de construção de inferências, destacamos a compreensão como sendo a (re)organização e (re)construção das ideias, caracterizada como uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro, como é o caso das rodas de leitura em sala de aula, mediada pelo professor ao aluno.

A Mediação do Professor na Roda de Leitura

Para que o professor possa desenvolver sua função de formador de leitores críticos e capazes de construir suas próprias inferências, precisa, antes de tudo, conhecer quem são seus alunos, se já têm contato com a leitura. Para isso, é preciso estabelecer um diálogo com eles, para que possa identificar quais são as suas necessidades, pois, na formação do leitor, o professor é primordial, atuando como um agente mediador na relação entre o leitor e o texto, possibilitando a construção, (re)construção e compreensão do que é lido, tendo a consciência de que o texto é uma unidade de sentido e como tal, demanda esforço na construção dos sentidos.

De acordo com Solé (1998), para formar sujeitos leitores autônomos, o professor pode desenvolver algumas estratégias de ensino que são integradas no desenvolvimento da leitura e que permitem ao aluno planejar suas necessidades de aprendizagem frente à atividade de ler, sejam elas motivacionais ou objetivas, no sentido de facilitar a sua

aprendizagem. Assim, o ideal é que as crianças desde pequenas sejam ensinadas a utilizar tais estratégias para conseguirem realizar a compreensão textual.

A autora defende que o ensino da leitura mediada pelo professor precisa ocorrer em três momentos: antes (objetivos, previsões), durante (atividade compartilhada, formulação de previsões, perguntas, resumo das ideias do texto) e depois da leitura (resumo das ideias contidas no texto), deste modo, o professor terá o papel de “ajudar” os alunos a desenvolverem as estratégias leitoras que contribuem para a sua compreensão com,

[...] situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processo de construção conjunta, no quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retiradas das ajudas iniciais (SOLÉ, 1998 p.76).

Além disso, para propiciar situações em que os alunos busquem sentido no texto, é indispensável que a professora realize a leitura em voz alta, lançando questionamentos no decorrer da leitura que estimulem a capacidade inferencial das crianças, buscando utilizar uma linguagem clara, com o objetivo de favorecer a compreensão e engajar os alunos em uma conversa conjunta. Dessa forma, uma conversa bem conduzida antes, durante e após a leitura de uma história para as crianças, ajuda a desenvolver a função crítico-reflexiva, a qual proporciona aos alunos construir sentidos.

Deste modo, a roda de leitura tem como objetivo contribuir para a formação de um leitor crítico-reflexivo, pois, esta atividade exige que seja realizada uma seleção acerca das obras a serem trabalhadas e a elaboração de um roteiro de perguntas que possam construir sentido para um grupo de crianças. Destacamos a roda de leitura como uma situação de formação leitora, considerando que a formação de um leitor crítico-reflexivo demanda tempo, ou seja, é necessário desde a educação infantil que a criança seja inserida em situações de leituras e escrita significativas para ela. Segundo Brandão e Rosa (2010), “[...] crianças que participam regularmente de roda de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência” (p.36), contribuindo para a compreensão do aluno frente ao texto lido ou compartilhado através da mediação do docente.

3. METODOLOGIA

Este artigo consiste na apresentação dos resultados de uma pesquisa de campo de tipo qualitativa e, portanto, empírica, caracterizando-se pela coleta de dados a partir do contato direto com o objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa, o foco da atenção do pesquisador se dirige ao específico e ao individual, já que se preocupa com um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo dos processos, relações e fenômenos que não podem ser quantificados nem reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Participantes e material de pesquisa

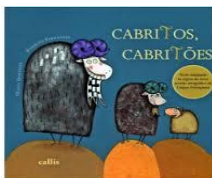
Participaram 02 professoras e 18 crianças de 05 anos de idade matriculadas no grupo V da Educação infantil de uma escola Pública municipal do Recife/PE, com funcionamento em horário integral, sendo uma professora do turno da manhã (Profª 01), na qual observamos 03 rodas, e outra, do turno da tarde (Profª 02), a qual se observou apenas 01 roda. Pretendíamos realizar quatro observações com a professora do horário matutino, porém, a mesma teve que se ausentar da escola e, por este motivo, completamos nossas observações realizando mais uma coleta com a professora do horário da tarde, já que, ambas atuam na mesma turma, grupo V.

No primeiro dia de coleta, em 28.03.15, a Professora 01 realizou a leitura do livro “A Descoberta da Joanhina” (CORDEIRO, 2007). Neste dia, o momento da roda de leitura durou aproximadamente 26 minutos.



O livro conta a história de uma Joanhina, que foi convidada para ir à festa na casa da dona lagartixa. Para ir à festa, ela se enfeitou todinha e no caminho encontra suas amigas que não tinham enfeites para ir à festa, então, em cada um desses encontros acontecem situações diferentes que irão mostrar o lado generoso da dona Joanhina.

A segunda situação de coleta foi no dia 10.04.15, também no horário da manhã, com duração aproximada de 17 minutos, a professora leu o livro “Cabritos, Cabritões”, (FERNANDEZ; GONZALEZ, 2009).



Conta a história de três irmãos que viviam no alto de uma montanha e que um dia desceram-na e viram do outro lado do rio um campo de capim bem verde e apetitoso, mas para chegar lá era preciso cruzar uma ponte, a qual morava um ogro muito malvado, então, os irmãos bolaram um plano para tentar cruzar a ponte.

A terceira coleta ocorreu no dia 16.04.15, no horário da manhã. A roda de leitura durou aproximadamente 22 minutos, com o livro “O Dragão Comilão” (RIOS, 2000).



Nhoc-Nhoc, um dragão comilão que morava na Caverna das Coisas Estranhas, come tudo o que encontra em seu caminho. Um dia, faminto que estava, percebe que pode devorar as palavras, o que faz que todos os contadores de histórias se calem por um momento.

A quarta coleta aconteceu no dia 28.04.15, com a professora 02, da tarde. Neste dia, a roda de história durou aproximadamente 37 minutos. A leitura realizada foi a do livro “O Filho do Grúfalo” (DONALDSON, 2006). Antes de iniciar a leitura proposta para este dia, a professora recordou a história do Grúfalo (DONALDSON, 1999), que foi contada na semana anterior a nossa visita.



Conta a história do Filho do Grúfalo, que, segundo o seu pai Grúfalo, não devia entrar na floresta sozinho. Mas numa noite de tempestade, o filho do Grúfalo desobedece às ordens de seu pai e sai, no meio da neve.



Usando de astúcia e imaginação, um ratinho vai criando um monstro terrível e assustador - o Grúfalo - e diverte-se espantando seus predadores. Mas, qual não é seu espanto ao ver sua imaginação personificada à sua frente.

Em todas as observações que realizamos continuamos acompanhando a rotina da sala de aula, após o momento da roda de leitura.

Com relação ao critério para escolha das professoras, optou-se pelo de conveniência, pois, precisávamos ter como participantes docentes que trabalhassem com roda de leitura. Assim, por indicação de uma professora que também trabalha na rede municipal do Recife, contatamos a Professora 01, que desenvolve a proposta de Roda de leitura com seus alunos, como rotina de trabalho em sala de aula. Quanto ao número de alunos em cada encontro, este oscilou bastante nos momentos da roda de leitura, variando entre 07 e 11 alunos, devido às faltas dos alunos serem constantes neste grupo.

Instrumento de pesquisa e proposta de análise

Para a construção dos dados, foram realizadas observações que tiveram como finalidade verificar como ocorrem a compreensão de textos, o processo e a produção inferencial por parte dos alunos nas rodas de leitura. Estas aconteceram uma vez por semana, durante os meses de março e abril de 2015, perfazendo um total de quatro rodas observadas, que foram gravadas em áudio e depois transcritas. Posteriormente, buscamos identificar trechos que revelavam as produções inferenciais dos alunos, considerando as contribuições da mediação das professoras, objetivando perceber as estratégias utilizadas e os encaminhamentos realizados por elas junto ao grupo, assim como, as interações entre os alunos para a produção de inferências, a partir da classificação de Marcuschi (2008), já descritas na fundamentação teórica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse bloco, apresentaremos, inicialmente, a descrição do contexto de realização das rodas de leitura e, depois, a análise da produção de leitura nas rodas de contação de história. Para análise desse último aspecto, foram considerados duas categorias de análise: (i) Contribuições da mediação da professora para a compreensão textual e (ii) Produções de inferências pelas crianças no contexto da roda.

Contexto de realização das rodas de leitura

A instituição investigada funciona com o sistema de ensino integral e, deste modo, na sala de aula do grupo V da educação infantil as atividades que possuem um caráter mais didático-pedagógico são desenvolvidas pela professora que atua no horário da manhã. A professora que atua no horário da tarde também desenvolve atividades didáticas, como reforço em algumas atividades escolares dos alunos e atividades mais lúdicas (brincadeiras, jogos, brinquedos). Em ambos os horários, as professoras recebem suporte de duas estagiárias contratadas pela prefeitura do Recife para o desenvolvimento de suas atividades.

Para o momento da roda de leitura, ambas as professoras a realizam convidando os alunos a se sentarem no chão da própria sala, afastando as bancas para dar lugar a um círculo composto pelos alunos e docente, a qual escolhe um livro para cada momento a

partir de seu conhecimento profissional prévio acerca das possibilidades do texto de favorecer interação com as crianças, observada em outras turmas já trabalhadas. Em todas as rodas, podemos destacar que as crianças prestavam bastante atenção à leitura das docentes, mostrando-se encantadas com a história.

A rotina da sala começa às 7h 30min da manhã com a chegada dos alunos e com o café da manhã. Posteriormente, é realizado o momento da roda de leitura, para o qual é dedicado 30 minutos, todos os dias.

Após o momento da roda, no horário da manhã, a professora realiza juntamente com os alunos a rotina da sala, escrevendo-a no quadro, depois, fazem o calendário no caderno de classe, com a data do dia da aula. Após o calendário, é realizada uma atividade didática pedagógica de acordo com o cronograma da professora. Ao término dessas primeiras atividades, por volta das 09h 30min, é o horário do lanche que é entregue em sala. Após o lanche, é o recreio, em seguida, o banho, seguido do almoço e depois, a hora do sono, geralmente, a partir das 12h00min até 14h00min. Neste horário, a professora da tarde assume a turma, desperta os alunos e realiza a roda de leitura. A partir das 16h 30min, os alunos começam a ser liberados para casa. Observamos que no horário da tarde a professora tem uma maior disponibilidade de tempo para trabalhar a roda de leitura com as crianças, pois esta é a única atividade pedagógica realizada com as crianças nesse turno, tendo mais tempo para trabalhar a contação de história no contexto da roda de leitura.

Contribuições da mediação das professoras para a compreensão textual

As professoras iniciam o momento da roda de leitura apresentando a capa do livro, comentando as suas imagens e realizando perguntas de previsão para que as crianças gerem hipóteses na interação com o mundo textual. Neste momento de apresentação das imagens, a partir da capa do livro, os alunos fomentam as previsões acerca do texto que será trabalhado, como se pode observar através do diálogo da professora com os alunos, mostrado a seguir.

Fragmento da roda 01: A descoberta da joaninha - Profº01

Profº01 – Então, hoje, eu trouxe uma história super legal! Vocês estão vendo um monte de coisas aqui não é? Essa penteadeira aqui pertence a um bichinho, mais um bichinho tão bonzinho, tão legal, vocês vão ver o que esse bichinho fez! E essa penteadeira aqui que tem tudo isso pertence a ela. [refere-se à imagem da capa do livro, destacando o personagem principal da história].

Cça 1 - É a Joana.

Cça 6 - É a Joaninha!

Profº01 - A Joaninha, muito bem, hoje eu trouxe pra vocês uma história chamada “A Descoberta da Joaninha”. O que será que a Joaninha descobriu? [inferência de previsão]

Cça 2 - Um tesouro.

Profº 01- Um tesouro será? Vamos ver. Olha “A Descoberta da Joaninha”. A autora desse livro, a pessoa que escreveu esse livro, chama-se Bella Leite Cordeiro, foi ela que escreveu essa historinha, tá certo?

Cças - Tá.

Profº01 - Eu vou começar a ler, depois a gente vai dramatiza cada um aqui vai ser um personagem.

Cça 2 - Eu vou ser a joaninha!

Neste trecho, compreende-se que a imagem foi um dos recursos utilizados pela Professora 01 tanto para motivar os alunos a entrarem no mundo da contação de história, como para provocar os alunos a construírem inferências a partir da imagem, as quais se mostraram como instrumento complementar do processo de leitura. Podemos observar que a Cça 2 associa a imagem da capa do livro em que há penteadeira aberta, a um tesouro, o que evidencia que, neste caso, a imagem forneceu informações explícitas, fomentando hipóteses sobre o texto a partir da intervenção da docente, na relação com os conhecimentos prévios do aluno. Portanto, “[...] podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro [...]” (JOLY,1994 p.61), sendo algo substancial para a construção da compreensão do texto. Quanto a isto, se observou que as duas docentes apresentaram posturas semelhantes durante o início da roda de leitura, pois ambas utilizaram as imagens, explorando-as desde aquelas apresentadas na capa do livro, levantando perguntas de previsões, como podemos identificar na atuação da Professora 2, apresentada a seguir.

Fragmento da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº02

Profº 02 - No dia que eu contei a história desse animal aqui [mostra a capa do livro]

Cça 4 - Do Grúfalo

Cça 1- Do Grúfalo

Profº 02 - Do Grúfalo, ele é o quê?

Cça 3 - Um bicho!

Profº02 - Ele é um bicho, bonito?

Cças – Não!

Cça 5 – É bonito

Profº 02 - Quem lembra como é o Grúfalo?

Cças – Feio!

Cça 3 - Ele tem uma verruga no nariz peluda.

Profº02 - Ele tem uma verruga peluda no nariz, como é que são os dentes do Grúfalo? Quem lembra?

Cça 5 - Horríveis!

No trecho acima, a professora 02 retoma a história do “O Grúfalo”, que foi trabalhada anteriormente, com o objetivo de lembrar as características, acontecimentos e personagens da história, já que neste dia, a roda seria voltada para a leitura da história do “O Filho do Grúfalo”, que pode ser tomada como complemento da história anterior. Após a retomada e rápida discussão, a professora apresenta aos alunos a capa do livro do Filho do Grúfalo, levantando hipóteses de previsão e estimulando a análise e produção inferencial por parte deles.

Fragmento da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº02

<p>Profº02 - Tem esse desenho aqui que não tava na história, vai aparecer na história de hoje. Qual é? [refere-se à capa do livro o Filho do Grúfalo, especialmente, à imagem do filho]</p>
--

<p>Cça 2 - O Grúfalo apareceu de novo!</p>

<p>Profº02 - Quem será?</p>

<p>Cça 5- O Grúfalo pequenininho</p>

<p>Profº02 - Um Grúfalo pequenininho</p>

<p>Cça 5 - É o filho dele [hipótese levantada pela criança a partir da pergunta da professora].</p>
--

Para que ocorra a compreensão textual por parte das crianças na roda de histórias, faz-se necessária a participação da professora enquanto mediadora da leitura. Esta necessita de um planejamento prévio das situações de leitura para favorecer a produção de sentido dos alunos dentro de um momento de leitura compartilhada (SOLÉ, 1998), mobilizando as crianças “[...] em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória e sua imaginação” (BRANDÃO; ROSA 2010, p.39), que contribuem para a sua compreensão. Percebem-se nos trechos acima que ambas as professoras utilizam bastante das perguntas de previsão para o início e decorrer da leitura, direcionando os alunos a levantarem suas hipóteses acerca do que está sendo apresentado.

Contudo, nem sempre as professoras as retomam, não favorecendo deste modo novas produções inferenciais pelos alunos, como podemos observar nos fragmentos abaixo.

Fragmento da roda 02: Cabritos. Cabritões - Profº01
--

<p>Profº01 - E agora como será que os cabritos iam passar por essa ponte, pra comer aquela grama bem verdinha que ficava do outro lado?</p>
--

<p>Cça 2 – Destruindo</p>

<p>Profº01 - Qual será o plano dos cabritos?</p>

<p>Cça 3 - Eu ia nadando pra lá.</p>

<p>Profº01 - Se vocês fossem os cabritos o que vocês iam fazer?</p>
--

<p>Crça 4 - Eu já ia pular de cima, eu já ia pular de um negócio bem gigante.</p>
--

<p>Profº01 - Mas será que as suas pernas iam conseguir dar um pulo tão distante, tão grande?</p>

<p>Cça 4 - Só se eu... Só se minha mão fosse elástica.</p>

<p>Profº01 – Vamos ver o que foi que os cabritinhos fizeram para passar na ponte [continua a leitura, mas não discute ou compara com as hipóteses das crianças, no sentido de confirmá-las ou não].</p>
--

Fragmento da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº02

<p>Profº02 - O filho do Grúfalo que era muito teimoso, o papai dizia as coisas pra ele, mas ele não escutava, ele não obedecia. [A professora parafraseia o autor]</p>

<p>Cça 04 - Mas, ele obedecia, sim! [o aluno interrompe a leitura]</p>

<p>Profº02- Saiu da caverna e pôs-se a caminho, resolvido a entrar na floresta sozinha. [Parafraseia o autor]</p>
--

<p>Cça 4 – Faz isso não, tem um ratinho que quer comer você [mantém diálogo com o personagem]</p>
--

<p>Profº02 - Olha só, vamos ver o que, que vai acontecer? [prossegue a leitura]</p>
--

É importante o resgate das previsões dos alunos por parte das professoras, pois, os levam a refletir acerca do texto, ajudando-as a realizar novas construções, pois “[...] as previsões realizadas durante a leitura e ajustadas pelos professores possibilitam a base para a interpretação do que está sendo lido [...]” (ALVES; MELO, 2011, p.32).

Percebe-se que a não retomada das produções da Cça 4 não promove a articulação de novas construções inferenciais, que serão responsáveis por sua compreensão, construção e reconstrução do texto de forma autônoma, pois, “Formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos [...]” (SOLÉ,1998, p. 72). E para concretização desta tarefa é necessário desenvolver capacidades cognitivas que serão ativadas mediante o uso das estratégias mediadas pelo professor, para que, assim, a criança seja capaz de compreender o texto, bem como perceber os aspectos implícitos e explícitos envolvidos na leitura, identificando o objetivo do texto, avaliando sua consistência, para assim, comprovar a sua compreensão a partir de autoquestionamentos e da elaboração e avaliação de inferências.

Enquanto estratégia utilizada para o final da leitura, de um total de quatro momentos, em apenas dois, foram observados a realização de atividades de extensão de leitura (SOLÉ, 1998): uma dramatização realizada na roda 01, na história da “A Descoberta da Joanelha”, na qual as crianças escolheram um personagem para representar e recontar a história com a mediação da professora na encenação; e a outra aconteceu na roda 04, quando as crianças escolheram um personagem da história, “O Filho do Grúfalo”, que mais lhe chamaram atenção para representaram em forma de desenho e socializaram para a turma justificando a sua escolha, depois os desenhos ficaram colados no mural da própria sala de aula.

As estratégias de final de leitura realizadas pelas docentes mostraram-se como uma possibilidade de os alunos estabelecerem relação com o texto compartilhado no momento da roda de histórias, independentes de ainda não serem leitores autônomos.

Produções de Inferências pelas Crianças no Contexto da Roda

Na primeira roda conduzida pela prof^o 01, quando foi lida a história da “Descoberta da Joanhinha”, constatamos um total de 08 produções inferenciais realizadas pelos alunos, motivadas pelas perguntas de previsões lançadas pela docente, a partir dos enunciados do texto.

Dentre as ocorrências, 02 foram do primeiro grupo de inferências classificadas por Marcuschi (2008) como inferências lógicas, sendo uma inferência dedutiva, a partir da qual o sujeito constrói uma “conclusão” acerca do enunciado lançado pela professora, como se pode observar abaixo:

<p>Fragmento da roda 01: A Descoberta da Joanhinha. Prof^o01</p> <p>Prof^o 01 - Então, logo adiante, dona formiga, dona Aranha e dona Joanhinha encontraram a Taturana, como sempre, morrendo de calor [parafrazeia o autor] – Oi, dona Taturana, como vai à senhora? –Mal, muito mal com esse calor, que não passa. Eu nem tenho coragem de ir pra festa da dona Lagartixa, eu estou com muito, muito, muito calor, e aí, será que dona Taturana vai deixar de ir à festa?</p> <p>Cças - Vai</p> <p>Prof^o 01 – Será? Ou será que dona joanhinha vai arrumar alguma coisa pra ela ir pra festa?</p> <p>Cça 02- Vai arrumar ela. [Dedutiva]</p>
--

A Cça02, a partir do enunciado em que a professora questiona se a dona Joanhinha vai arrumar algo para a sua amiga, a criança deduz que sim, por observar que no decorrer da história a personagem principal sempre doa algo que possui para ajudar o próximo.

A outra inferência destacada nesta roda foi a condicional, que se deu a partir da hipótese gerada através da pergunta inferencial de previsão da professora: “**Prof:01-** O que será que dona Joanhinha vai dar pra ela? **Cça 03** - Um casaquinho, um par de sapatos. A criança inferiu que para a dona minhoca poder ir à festa era condição necessária o uso de roupa e sapatos.

Ainda na mesma roda, as crianças produziram seis inferências categorizadas no segundo grupo, analógico-semânticas, que se baseiam em novas informações e nas relações semânticas. Dentre elas, 02 por analogia, a partir de semelhanças e comparações realizadas, que neste trecho apresentado ocorreram entre a penteadeira e a ideia de baú, o qual o aluno associa a um tesouro. **Prof: 01** “hoje eu trouxe pra vocês uma história chamada a Descoberta da Joanhinha, O que será que a Joanhinha descobriu”? **Cça 03-** Um tesouro; e 04 por associação, nas quais as crianças combinam um fato da história a outro já vivenciado. **Prof: 01** “A dona Joanhinha só se divertiu na festa por quê? **Cça 04** - Porque as amigas dela foi. A criança responde ao enunciado realizado

pela professora por associar que para a dona joaninha conseguir se divertir, seria necessário reunir seus amigos, estabelecendo relação com as situações de seu cotidiano.

Na roda 02, conduzida pela mesma docente, a história lida foi “Cabrito, Cabritões”. Nesta leitura, houve um total de 09 produções que ocorreram a partir de perguntas de previsão lançadas pela professora, bem como da relação estabelecida entre texto-imagem e também no diálogo entre as crianças. A maior quantidade de ocorrências foram a partir das perguntas de previsões realizadas pela professora.

Todas as produções ocorridas nesta segunda roda se enquadraram no grupo das inferências analógico-semânticas que [...] equivale a uma proporção de proximidade ou correspondência fundada em associação ou semelhanças (DELL’ISOLA, 2001 p.81), que as crianças estabeleceram entre o texto, imagem e traços da memória.

Dentre as produções, 04 foram por associação, que é um tipo de inferência que acontece quando a criança associa ideias com o objetivo de afirmar determinadas informações presentes no texto. Dentre estas, ocorreu uma inferência na relação aluno-aluno, em que as três crianças interagem a partir de uma situação lançada no texto, no qual a Cça5, afirma que o cabritão não conseguirá subir na ponte, enquanto que as crianças Cça 2 e Cça 3 argumentam e afirmam a partir da imagem do Cabritão presente no livro que, por ser grande, este será capaz de passar pela ponte.

Trecho da roda 02: Cabrito, Cabritões - Profº 01

Profº - Do outro lado do rio viram um campo de capim bem verde. Mas, para chegar lá era preciso, passar olha, por essa ponte! [parafraseando o autor, refere-se à imagem]

Cça 5 - Cadê? Ele não consegue subir nessa ponte.

Cça 3 - Oh! Cça 5, malvada, piaba, aquele vai conseguir [crianças interagem]

Cça 2 - Cabritão vai conseguir. [Inferência por associação]

Nesta mesma roda, ocorreu 01 inferência por analogia e 04 por generalização que parte de referências que a criança já possui de fatos semelhantes observados e que estão armazenados em sua memória, podendo fazer relação com os fatos ocorridos no texto, como se pode verificar no trecho da contação de história que se segue.

Trecho da roda 02: Cabrito, Cabritões - Profº 01

Profº01 - E o tempo passou e o cabrito cabritão pequeno começou a...

Criança 3 – Crescer [complementam a fala da professora]

Profº01 – Crescer! Muito bem! E o cabrito cabritão médio começou a

Cça 5 - A crescer – [por generalização]

Profº01- A crescer também e aí os três ficaram três cabritões enormes todos três bem grandes e agora todos eles tinham o mesmo?

Cça 2 - Tamanho [por generalização]

No trecho acima, os alunos realizaram a generalização das informações baseados nas características físicas dos personagens apresentadas nas imagens e também das informações explícitas no diálogo quando a professora faz referência ao tempo que se passou na história, pois, à medida que o tempo passa para a criança, ocorrem mudanças com os personagens, que crescem e ficam todos do mesmo tamanho, como mostra a imagem do livro.

Na roda 03, mediada também pela prof^o 01, houve um total de 06 produções a partir da leitura do livro o “Dragão Comilão”. Dentre elas, 04 são inferências analógico-semânticas por associação, como é destacado no exemplo do trecho a seguir:

Trecho da roda 03: O Dragão Comilão - Prof^o 01

Prof^o 01- Era uma vez um dragão chamado Nhoc-Nhoc. Ele morava na Caverna das Coisas Estranhas e passava o dia comendo grama, como fazem todos os dragões. Mas de tanta grama que Nhoc-Nhoc comeu que um dia ele acabou ficando enjoado. Ele só comia grama, só comia grama, só comia grama e ai ele disse: “Haa, eu não aguento mais comer grama, eu quero comer outra coisa” [parafraseia o autor]
Cças- Pedra! Pedra! Pedra! [Inferência por associação a partir da imagem do livro]

Neste trecho, percebe-se que os alunos inferem a partir da imagem das pedras explícitas no livro. Nesta mesma roda, as crianças produziram 02 inferências pragmático-culturais do tipo experienciais, nas quais são consideradas, em sua produção, as experiências de vida do aluno, como se mostra a seguir.

Trecho da roda 03: O Dragão Comilão - Prof^o 01

Prof^o- Será que pedra é mais gostoso do quê grama?
Cça 02- Eu não comi pedra!
Cça 04- Eu também não!
Prof 01- Eu sei que Nhoc-Nhoc resolveu [o aluno interrompe a professora para expor sua hipótese].
Cça 03- Eu prefiro comer galinha, comer pedra quebra o dente todinho! [pragmático cultural]
Prof^o01- Exatamente. Mas, Nhoc-Nhoc resolveu provar a pedra e pegou a pedra [prossegue a história]

Para a produção de inferências pragmático-culturais, as crianças partem de sua experiência de vida, seu contexto, cultura, seus costumes. Neste caso, a Cça 03 infere, a partir da pergunta da professora, que comer galinha é melhor que comer pedra, estabelecendo relações entre suas prováveis experiências e o texto, considerando que comer pedra não seja algo bom, porque poderia quebrar seus dentes por ser dura.

Por fim, na roda 04, mediada pela prof^o 02 a partir da leitura do “Filho do Grúfalo”, ocorreu o maior número de produções, totalizando 23, distribuídas entre a categoria analógico-semântica e pragmático-cultural. Estas inferências foram

produzidas em maior quantidade a partir das imagens do livro e da associação desta história com a história do Grúfalo, trabalhada anteriormente pela docente, nas quais a maioria dos personagens se repete, o que facilitou a compreensão dos alunos, a partir da ativação de suas memórias semânticas na relação com o texto. Como se pode observar no trecho a seguir:

Trecho da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº 02

Profº02 - Vamos ver o que vai acontecer nessa história de hoje? Lá vai.
--

Cça 2 - A cobra aparece?

Cça 4 - Tem a raposa e a coruja?

Cça 2 - E o ratinho?

Neste trecho, percebe-se que as crianças começam a inferir a partir de possibilidades de personagens que também podem estar presentes nesta história (O filho do Grúfalo), realizando uma associação com a história anterior (O Grúfalo).

Nesta roda, ocorreram dezessete produções inferenciais analógico-semânticas, por associação, resultado da associação que as crianças estabeleceram entre as histórias, na intertextualidade, como se pode observar no trecho a seguir, em que a professora faz uma pergunta de previsão chamando a atenção dos alunos para um personagem que ainda não conheciam.

Trecho da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº 02

Profº02 - Quem será? [apresenta a imagem da capa do livro]

Cça 07 - O Grúfalo pequenininho?

Profº02 - Um Grúfalo pequenininho!

Cça 2 - Um Grúfalo pequenininho!

Cça 5 - É o filho dele, gente! [refere-se ao Grúfalo] (Inferência por associação - analógico semântica)
--

Na categoria pragmático-cultural, 05 produções foram experienciais. Um exemplo da evidência da experiência de vida de um dos alunos apresenta-se quando questiona a ausência da mãe na história, já que para ele a família se constitui das figuras de pai, mãe e filho.

Trecho da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº 02

Profº02 - Quem escreveu foi à mesma autora, Oh! Foi Júlia.

Cça 6 - Olha é o filho. Ele é tão fofinho e o pai, o Grúfalo.

Cça 4 - E a mãe?

Cça 6 - A mãe sumiu, ela morreu, foi pro céu.

Profº 02 – Nessa história não aparece à mãe, eu não sei dizer por que; não sei se foi Júlia que não quis colocar a mãe.

Cça 6 - A mãe, a mãe tá no céu!

Profº02 - Não sei se a mãe morreu e foi pro céu, não sei o que foi que aconteceu com ela.

Cça 6 - É o pai e o filho!

Outra produção inferencial que apareceu nessa roda de história foi a avaliativa, na qual o aluno argumenta e defende o seu ponto de vista a partir de suas ideias, da análise dos fatos, como podemos observar a seguir:

Trecho da roda 04: O Filho do Grúfalo - Profº 02

Profº02 - Quem é o mais sabido nessa história, desses aqui quem é o mais sabido da história? [refere-se ao filho do Grúfalo e o Rato]

Cças - É o Grúfalo pequeno

Profº02 - É quem?

Cças - É O Grúfalo pequeno

Profº02- É o Grúfalo pequeno?

Cças - É

Profº02 - Por que o Grúfalo pequeno é mais sabido?

Cça 2- Por que ele foi até lá e enfrentou o medo.

Profº02 - Por que ele foi até lá e enfrentou o medo, mas quem foi que enganou todo mundo? [retoma a questão a partir da resposta da criança. Diálogo].

Cça 5- O rato

Profº02 - Então quem é que é o mais sabido, O Grúfalo ou o rato?

Cças - O rato

Profº02 - O rato é quem é o mais sabido.

Cça 3 - O Grúfalo (outra resposta)

Cça 2 - O Grúfalo

Profº02 - E o Grúfalo fez o que pra dizer que ele mais sabido, o que foi que o Grúfalo fez?

Cça 2– Ele falou que não tinha medo do rato. Ele falou!

Neste trecho, percebe-se o posicionamento da Cça 2, ao assumir que o mais sabido da história é o filho do Grúfalo, mesmo quando a professora tenta convencê-lo do contrário, dizendo que o mais esperto é o rato. A criança não se convence e continua a afirmar o contrário, que o filho do Grúfalo é mais sabido “Porque ele foi até lá e enfrentou o medo”, fazendo, como é esperado na produção de inferências avaliativas, um julgamento pessoal a partir das ideias apresentadas no texto, levando-o a argumentar a favor de sua opinião (DELL’ISOLA 2001).

Podemos destacar uma maior ocorrência de produções inferências na roda 4, devido à presença do elemento de intertextualidade, que compreende a relação entre

diferentes textos e experiências passadas (MARCUSCHI, 2008), o que foi possibilitado a partir da leitura dos livros o Grúfalo e o Filho do Grúfalo, gerando condições para uma maior produção de inferências Analógico-Semânticas por associação. Essa quantificação das inferências por roda de história pode ser constatada no Quadro 1.

Quadro 1. Total de produções inferências dos alunos por roda

ESQUEMA DAS INFERÊNCIAS- (MARCUSCHI 2001)	Total de produções por rodas				
	01	02	03	04	TOTAL
(A) INFERÊNCIAS LÓGICAS	1	0	0	0	1
- dedutivas					
-indutivas	0	0	0	0	0
- condicionais	1	0	0	0	1
(B) ANALÓGICO-SEMÂNTICAS	0	0	0	0	0
- por identificação referencial					
- por generalização	0	4	0	0	4
- por associações	4	4	4	17	29
- por analogia	2	1	0	0	3
- por composições ou decomposições	0	0	0	0	0
(C)PRAGMÁTICO-CULTURAIS					
- conversacionais	0	0	0	0	1
- experienciais	0	0	2	5	7
- avaliativas	0	0	0	1	1
- cognitivo-culturais	0	0	0	0	0
Total de produções: 47					

Dentre as quatro rodas analisadas, destacamos que as inferências lógicas ocorreram em menor quantidade devido ao fato desta requerer das crianças mais conhecimentos textuais para que realizassem relações entre os itens lexicais, as proposições trazidas no texto, relacionando-os com as situações ocorridas no cotidiano. Como as crianças observadas encontram-se na educação infantil, iniciando o processo de alfabetização, estas estão aprendendo a realizar tais relações requeridas entre texto e cotidiano, as quais se tornarão mais capazes à medida que se tornem leitores autônomos, o que aprenderão na mediação com os educadores, estes, leitores maduros e mais capazes.

Vale destacar que em todas as rodas analisadas, percebeu-se um predomínio maior das inferências analógico-semântica, o que evidencia que o aluno constrói ou modifica seus conhecimentos a partir das associações que realiza entre o texto, imagens,

hipóteses e seus conhecimentos prévios presentes em sua memória, pois, a relação de uma informação nova (texto) com as informações que o sujeito já possui, possibilita a produção de novos conhecimentos, inferências.

Destacam-se também as inferências pragmático-culturais, porém em um número mais reduzido, devido às crianças ainda não possuírem conhecimentos pessoais suficientes e que são adquiridos nas relações sociais, à medida que o sujeito se desenvolve agregando conhecimentos do meio histórico, social e cultural, tornando-se cada vez mais capaz de realizar relações que contribuam para a produção inferencial desta natureza, pois, toda “A capacidade inferencial, é de natureza desenvolvimental” (FERREIRA; DIAS, 2004, p.442), sendo assim, à medida que a criança vai amadurecendo, suas possibilidades de produções vão aumentando.

Ressalta-se que mesmo sendo crianças de apenas cinco anos de idade “[...] são capazes de fazer inferências, embora esta capacidade seja limitada por fatores cognitivos e pelo alcance de situações nas quais possam utilizar sua habilidade inferencial básica” (FERREIRA; DIAS, 2004 p.442). Sendo assim, partindo desta afirmação, as crianças mais jovens são capazes de construir inferências, mas esta capacidade limita-se por fatores como a memória e o uso de estratégias cognitivas, podendo restringir as suas construções. Dessa forma, os alunos produzem, constroem e reconstroem sentidos, dentro de uma relação dialética entre leitor, autor, texto e contexto, a partir de suas possibilidades de construções que estão diretamente ligadas a sua idade, experienciais pessoais, sociais e culturais, bem como, seus conhecimentos textuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que este estudo buscou analisar de que maneira ocorre à produção de inferências em momentos de roda de leitura por alunos no grupo V da educação infantil, tomando o professor como mediador do processo de leitura, foi possível constatar as contribuições das docentes para as produções inferenciais das crianças, tendo maior destaque a Profª02, devido sua maior contribuição para as produções inferenciais das crianças, a partir do uso da estratégia de intertextualidade entre a história do “O Grúfalo” e “O filho do Grúfalo” ambas da mesma autora, no qual as crianças puderam realizar relações entre o texto, imagens, que contribuíram para a

ocorrência de suas produções, a partir das interações estabelecidas entre professor-alunos e alunos-alunos no contexto da roda de histórias, o que possibilitou que estas estabelecessem relações entre o texto, leitor (professor) e o contexto.

Evidenciaram-se as contribuições da mediação das professoras para as produções de inferências por parte dos alunos a partir de suas estratégias de leituras utilizadas para antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), o que permitiu às crianças realizarem as relações entre seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos trazidos no texto, possibilitando as produções ocorridas em todas as rodas de histórias analisadas.

Na interação entre alunos, destaca-se apenas uma ocorrência de inferência, talvez, devido às crianças apresentarem posicionamentos semelhantes em muitos momentos da história, porém, elas tiveram participação ativa em todas as situações de roda de histórias observadas, expressando suas expectativas e opiniões frente ao texto partilhado.

Deste modo, percebeu-se que mesmo se tratando de crianças de apenas cinco anos de idade, este estudo constata que estas já são capazes de produzir inferências (FERREIRA; DIAS, 2004), observando-se um total de quarenta e sete produções, em quatro momentos de roda de leitura observados, com uma maior ocorrência das inferências analógico-semântica (MARCUSCHI, 2008), nas quais as crianças estabelecem relação entre os conhecimentos que já possuíam, conhecimento pessoal, textual, que estão presentes em sua memória; e as novas informações trazidas no texto.

Assim, os resultados obtidos nesta pesquisa é uma fonte de estudo para se entender e refletir sobre o modo como as crianças realizam inferências diante de um contexto de leitura compartilhada e que possibilita uma liberdade de atribuição de sentidos, ressaltando a participação do professor enquanto mediador desta atividade de leitura, a qual possibilita a compreensão dos alunos.

A partir dos dados analisados e resultados alcançados, evidencia-se que a pesquisa está em convergência com o estudo de Marcuschi (1985) que fornece uma classificação de inferências que podem ser construídas por crianças e adultos a partir de qualquer tipo de reprodução de texto (parafraseamento, interpretação, compreensão) e que possibilita a construção inferencial, bem como, dos estudos de Ferreira e Dias (2004), ao afirmarem que a capacidade do sujeito de construir inferências é de natureza desenvolvimental, estando imbricados neste processo os fatores cognitivos, que vão

sendo desenvolvidos à medida que a criança ganha mais experiência de vida e se torne um leitor autônomo.

Sugere-se para novos estudos investigar quais estratégias utilizadas pelo professor possibilita uma maior produção inferencial por crianças em processo de alfabetização, e como estas, contribuem para a sua aprendizagem de leitura e escrita, como também, quais tipos de inferências são mais elaboradas por crianças com altas habilidades em momentos de leitura compartilhada.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, Gilvânia Francisca; MELO, Kátia Leal Reis de. As Estratégias de Compreensão Leitora na prática Docente da Educação Infantil. In. MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma Ferraz. (Org): **Estudos sobre Educação e linguagem: da educação infantil ao ensino médio**. Recife: Ed. Universitária UFPE. 2011.
- BAKHTIN, M.(1979) **Estética da Criação Verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. Entrando na Roda: as histórias na Educação Infantil. In. I. BRANDÃO, A. C. P. II. ROSA, E. C. S. (Org): **Ler e Escrever na Educação Infantil, Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte. Autêntica. 2010, 33 p.
- CORDEIRO, B.L. A Descoberta da Joanelha. 26ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contextos sociocultural**. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.
- DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. 2 ed, Porto Alegre: Mediação, 2006.
- DONALDSON, Júlia. O Filho do Grúfalo. 1 ed. São Paulo: Brinque- Book, 2006.
- DONALDSON, Júlia. O Grúfalo. 2º ed. São Paulo: Brinque- Book, 1999.
- FERNANDES, C. R. D. Letramento Literário no Contexto Escolar. In. I. GONÇALVES, Adair Vieira. PINHEIRO, II. Alexandra Santos (Org): **Nas Trilhas do Letramento, Prática e Formação Docente**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, Dourado, MS: Ed. Universitária, 2011.
- FERNANDEZ, F; GONZALEZ, O. Cabritos, Cabritões. 1 ed: Callis, 2009.
- FERREIRA, S.P.A; DIAS, M.G.B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v.9, n.3, p.439-448, 2004.
- FERREIRA, S.P; DIAS, M.B.B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em estudo**, n.7, p. 39-49, 2002.
- FERREIRA, S.P; DIAS, M.B.B. Considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, n. 3, 2005..
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT. J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Hábito de Ler**. São Paulo. Paz e Terra,1982.
- FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin: **Psicologia e Educação: um intertexto**. 2ª ed. Juiz de Fora, MG: Ed. da UFJF, 1995.
- GALVÃO, A; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In. MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C; LEAL, T.F (Org): **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. In. **Há lugar ainda**

- para métodos de alfabetização?** Conversa com professores(as). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- JOLY, Martine (1994). **Introdução á Análise da Imagem**. 70 ed. Lisboa, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14 ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2011.
- KOCH, I.G.V. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I.G.V. O texto e a construção dos sentidos. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LÔBO, C.M.G.N. A inferência no livro didático: Análise de atividades de compreensão e interpretação textual. Goiânia, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo**. Leitura teoria e prática. Rev. da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, B.E.S. Argumentação nas rodas de história: Reflexões sobre a mediação docente na educação infantil, Recife, 2012.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da Atividade, Gêneros Textuais: Repensando a Interação em Sala de Aula. In. I NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org): **Gêneros textuais, Da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros Textuais e Práticas de Letramento**. In. I NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org): Gêneros textuais, Da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos. Claraluz, 2009.
- RIOS, Rosana. O Dragão Comilão. 1 ed: Scipione. 2000.
- SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SPINILLO, A.G; MAHON, E.R. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.