

## **DA PASSIVIDADE À COMPREENSÃO E PARTICIPAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA POR FRUIÇÃO**

### **PASSIVITY OF THE UNDERSTANDING AND CRITICAL PARTICIPATION: PROCESS ANALYSIS OF READING FOR FRUITION**

### **LA PASIVIDAD DE LA COMPRESIÓN Y LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA: PROCESO DE ANÁLISIS DE LECTURA PARA FRUICIÓN**

**RESUMO:** Este relato de experiência tem por intuito descrever a intervenção desenvolvida por meio do projeto “Da passividade à compreensão e participação crítica: análise do processo de leitura por fruição”. Ele foi idealizado e desenvolvido como uma ação formativa do Estágio Obrigatório em Educação Infantil do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Alfenas-MG. Para isso, foram realizados 19 encontros que nos permitiram observar a rotina da escola, conhecer os alunos e a professora, as relações que eram estabelecidas na instituição e a forma com que trabalhavam a leitura com as crianças. Com o objetivo de desenvolver ações que possibilitassem a participação das crianças no processo de contação de histórias, e não apenas as escutassem passivamente, a intervenção priorizou a contação de histórias por fruição participativa das crianças por meio de uma ação mediadora. Essa proposta partiu do princípio de considerar os saberes prévios de cada criança para a construção conjunta de sentido da história que será lida. Com essa iniciativa, as crianças participaram da contação, expondo seus sentimentos, seus conhecimentos e suas inferências; a cada página foi estabelecido um diálogo sobre o que estava acontecendo naquele momento do livro, sendo o professor um intermediário norteador do processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento infantil. Imaginação. Leitura por fruição.

\*Cláudia Gomes

\*\*Marcela Fernandes Silva

## **INTRODUÇÃO**

Sempre foi assunto de indiscutível importância entre os educadores o estímulo à leitura no universo escolar, assim como o incentivo constante aos pais para essa prática no contexto familiar, com o objetivo de suscitar nas crianças o desejo em conhecer as aventuras que um livro proporciona e, conseqüentemente, ter acesso a conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades psíquicas de cada sujeito para o conhecimento do mundo.

Assim, quando adentramos numa instituição de educação infantil, observamos, com frequência, como parte da rotina das instituições, os professores lendo em roda para as crianças, e, mais frequente ainda, vemos o anseio e a atenção que as crianças depositam nesse momento, vidradas pelos acontecimentos narrados por seus professores.

---

\* Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Doutorado e Mestrado (PUC/Campinas). Email: claudiagomes@unifal-mg.edubr

\*\* Graduação em Pedagogia (UNIFAL/MG). Email:marcela.f.s.pedagogia@gmail.com

*Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 150-165, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441

DOI: doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4610

Não podemos negar que muitas crianças têm acesso a livros, seja manuseando ou por meio da escuta e leitura de histórias, apenas nas instituições escolares, o que aumenta ainda mais a responsabilidade das escolas. Sabe-se, contudo, que, mesmo não tendo acesso direto aos livros no seu contexto familiar, essas crianças não são destituídas de um acervo histórico-cultural, o qual contribui na construção e externalização de seu imaginário, da sua criatividade. O acesso que têm a conhecimentos populares, aos contos da oralidade passados de geração em geração, não devem ser desprezados quando são inseridas no ambiente escolar, principalmente no momento de uma contação de histórias; pelo contrário, os registros que advêm de seu contexto sociocultural e histórico devem ser valorizados nas práticas educativas.

Diante desse cenário, no qual, por um lado, há por parte das escolas o incentivo à leitura e, por outro, o desejo das crianças em conhecerem e vivenciarem os universos da fantasia, proporcionados pelos livros, entendemos que a qualificação do processo mediador demanda a utilização de estratégias que se distanciem das práticas de leituras realizadas de forma passiva, na qual as crianças apenas escutam as histórias, e não se fazem interlocutores dessas histórias.

Defendemos que uma das possibilidades de transformar o momento da leitura enquanto um espaço pleno de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos – neste caso, da educação infantil, é investirmos em ações de leitura por fruição, com a finalidade de provocar o prazer por ler sem que haja uma pretensão, sem que haja um motivo com fim último ligado a atividades formais escolares. Com isso, haverá a possibilidade de que o motivo primordial da ação que impulsiona um sujeito à leitura seja o prazer.

Desse modo, reconhecemos que, para perpetuar esse prazer desde a educação infantil, precisamos modificar a forma como enxergamos e aplicamos a leitura ou o lugar que relegamos à leitura nesses espaços. Partimos, assim, do princípio de que se faz necessário não apenas ler para as crianças, mas, acima de tudo, ler com as crianças. Essa ação interlocutora permite que as crianças saiam de um posicionamento passivo para uma ação ativa, ou melhor, de retroalimentação no momento da leitura, vindo a contribuir com inferências e experiências para com a compreensão da história que será dialogada.

Com base nesses aspectos e entendimentos, este texto definido como um relato de experiência tem como objetivo apresentar as análises parciais do projeto de leitura “Da

passividade à compreensão e participação crítica: análise do processo de leitura por fruição”, desenvolvido com base em ações de leitura participativa das crianças.

### **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Pois eu hei de inventar coisa muito melhor que o mel humano, que o rádio, que tudo! - Gritou Emília. Todos ficaram atentos à espera da asneirinha. - Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a ideia dentro, vira-se a manivela e pronto - tem-se a invenção que se quer. (LOBATO, 1957, p.127)

Como inventar, sem que antes adentremos ao universo das fantasias, dos sonhos e principalmente da imaginação? Como criar ou suscitar no sujeito o desejo ou a necessidade pelas descobertas ou pela invenção, sem que antes introduzamos esse sujeito no universo da leitura, sendo esse o caminho que o leva a fazer suas inferências, suas descobertas? A essa questão, busca-se compreender que, para haver um processo de descobertas, de criação e construção realizado pelas crianças, necessita-se que elas sejam antecipadamente introduzidas num ambiente estimulante, onde ocorra o estímulo de sua imaginação.

Não obstante, para que isso aconteça, faz-se mais do que necessário que as crianças tenham pleno acesso ao universo dos livros, da leitura, da contação de histórias, das brincadeiras, pois é o que possibilita o contato da inserção do homem às experiências já construídas, criadas e inventadas por outros homens (MELLO, 2007).

Dessa maneira, para que se desenvolva essa articulação entre a imaginação e a realidade, torna-se necessário um acúmulo de experiências, pois “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VYGOTSKY, 2009, p.22).

Em decorrência disso, acreditamos ser crucial um comprometimento por parte dos profissionais da educação em compreenderem a importância da leitura como objetivo primordial para o processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores dos sujeitos. Com isso, será possível que orientem suas práticas para possibilitarem a apropriação pelos alunos dos universos até então desconhecidos por eles.

Segundo Funke (2006, p.48), o mundo da leitura será o meio ou o portal que nos permitirá enveredar por uma fantástica aventura do ato de descoberta e construção do

conhecimento. “Quando você abre o livro, é como num teatro: ali está a cortina, você a arrasta para o lado, e a apresentação começa.”.

Por meio da mediação proporcionada pelo educador entre a criança e o livro, também começa a ocorrer um reconhecimento da própria criança enquanto sujeito e principalmente sujeito de suas próprias ações; mais ainda, ela começa a compreender as estruturas sociais das quais ela faz parte. Para tanto, conforme destaca Mello (2007) são importantes as teias de relações, analogias e conjecturas que essa criança vai estabelecendo no percurso de sua trajetória com inúmeras oportunidades de experiências.

Há um processo muito significativo que vem contribuir com essa formação do sujeito interligada à imaginação, que muitas vezes é desprezado e caracterizado como algo irrelevante, relacionando-o a “coisas de criança”, ou seja, o processo das brincadeiras. Essas, por sua vez, também geram na criança um outro processo, o de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, de acordo com que ela

Sempre se comporta além do comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de invenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 1984, p.117).

Portanto, torna-se um grande instrumento de aprendizagem e desenvolvimento que se interpõe entre o indivíduo e sua capacidade de desejar, perceber, relacionar, criar, imaginar. As brincadeiras – e, nesse viés, também se compreende a leitura, estão envoltas por um processo privilegiado de aprendizagem, por meio do qual a criança vai se desenvolvendo graças aos níveis de complexidade e abstração que precisam ser perpassados e superados, os quais “permitem a reprodução das máximas qualidades humanas” (MELLO, 2007, p. 91).

A dinâmica da leitura nessa perspectiva favorece, assim, como exemplos, as regras e/ou um objeto desconhecido que requer que esta criança saia de sua posição estática e denote uma ação sobre o objeto, o que gera um processo de criação e imaginação (apropriação e objetivação) que a faz sair de seu mundo real e incorporar um mundo fictício; pode-se compreender, segundo Vygotsky (1984), como sendo o ato de imaginar, que mais tarde será de fundamental importância para a compreensão e capacidade de interpretação das leituras e inferências realizadas por ela.

Sendo assim, as brincadeiras e as aventuras proporcionadas pelas leituras desenvolvem nas crianças a capacidade de desejar e de criar um eu fictício “ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinqueado, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1984, p.114).

Entendimento esses que, além de teóricos, são sistematizados politicamente em nossas propostas educacionais, como, por exemplo, as premissas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi elaborado em 1998, mais precisamente no eixo Linguagem Oral e Escrita, que salienta justamente essa importância da introdução da criança no universo da leitura, cuja efetivação plena da criança no universo da linguagem oral e escrita será possibilitada.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, RCNEI, 1998, p.143).

Ao permitir o acesso a esse tipo de conhecimento de modo que potencialize o desenvolvimento de cada criança, possibilitará também a oportunidade de ampliar sua constituição de identidade/personalidade, admitindo que aconteça um processo de construção e reconstrução desse “eu” e automaticamente da concepção de reconhecimento do lugar do “outro”.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, RCNEI, 1998, p.143).

Entretanto, mesmo com base nos pressupostos teóricos e políticos que fundamentam a questão, não podemos desconsiderar que as ações desenvolvidas nas escolas ainda se detêm a um formato de pretexto, com um fim último a decodificar e decifrar o seu significado. Esse

tipo de prática não prioriza o incentivo/incitação às crianças para com as descobertas ou aventuras que as histórias proporcionam e a busca de criar ou denotar o próprio sentido para o texto que está sendo lido.

Assim, as ações pedagógicas alinhadas à leitura, em vez de provocarem envolvimento dos alunos, delimitam uma ação de reprodução da atividade a ser realizada, o que nas palavras de Geraldi (2006, p. 89) pode ser definido como “quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola”.

Ainda assim, ler torna-se uma obrigação escolar. Essa relação é mantida e reforçada pela escola. Defendemos, entretanto, que a escola pode contribuir na desmitificação de uma leitura ensimesmada, vindo a potencializar ambientes que estimulem o desenvolvimento da leitura enquanto necessidade da materialização do sujeito e prática para a cidadania. Além disso, que possa ser promulgado o desejo e o interesse pelo universo da leitura, permitindo que todos entendam e compreendam que os livros permitem “*ir aonde às vezes os pés não nos permitem chegar*”; sendo assim, permite-se um ampliar da construção de mundo pelo aluno desenvolvida.

A leitura é a possibilidade latente de ampliação das capacidades, das potencialidades de cada criança e no que se refere a fazer inferências, por intermédio do acesso e compreensão dos processos de formação da cultura da qual essas crianças fazem parte, conforme pode ser observado no eixo Natureza e Sociedade:

Na medida em que se desenvolvem e sistematizam conhecimentos relativos à cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favoreçam mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com o conhecimento culturalmente difundido nas interações com os outros, com os objetivos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual (BRASIL, RCNEI, 1998, p.171).

Entendemos que tais pressupostos são efetivamente contemplados por meio de ações de leitura que favoreçam a partilha de significados, a configuração de sentidos, a ressignificação de possibilidades criativas, tudo isso por meio de ações cooperativas e de superação do desenvolvimento humano. Essas ações são operacionalizadas pela leitura como forma de fruição e, segundo Geraldi (2006, p. 98), passam a ser a recuperação das experiências de interlocução, o desinteresse pelo controle de resultados, mais precisamente, “ler por ler, gratuitamente”.

## **O PROJETO: DA PASSIVIDADE À COMPREENSÃO E PARTICIPAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA POR FRUIÇÃO.**

O projeto “Da passividade à compreensão e participação crítica: análise do processo de leitura por fruição” foi idealizado e desenvolvido como uma ação formativa do Estágio Obrigatório em Educação Infantil do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Alfenas-MG.

Com o objetivo de desenvolver ações que possibilitassem a participação das crianças na contação de histórias, e não apenas as escutassem, foi desenvolvida uma intervenção que priorizou a participação das crianças nesse processo. Para isso, foram realizados 19 encontros, por meio de ações que nos permitiram observar a rotina da escola, conhecer os alunos e a professora, as relações que eram estabelecidas na instituição, bem como a forma com que trabalhavam a leitura com as crianças. Os encontros foram realizados semanalmente, acompanhando sempre as ações da professora em sala de aula e auxiliando. A intervenção se deu em uma sala de educação infantil de 17 crianças, com idades de 5 a 6 anos, em processo de alfabetização. Elas ficaram sentadas em um tapete que lhes proporcionasse conforto, permaneciam em roda com algumas almofadas ao redor.

A intervenção priorizou a contação de histórias por fruição participativa das crianças, na qual a história toda foi sendo construída em conjunto por meio das colaborações que cada aluno foi realizando mediante a cada página do livro. Os alunos foram incitados a observarem as páginas, o que estava acontecendo em cada página, analisando as imagens e, conseqüentemente, expuseram as suas impressões e inferências referentes aos assuntos levantados e seus conhecimentos prévios, o que possibilitou a construção participativa da história escolhida.

Com base nessas etapas, foi desenvolvida uma ação mediadora, considerando o papel do professor na intermediação, na perspectiva de que, para Martins (1994, p.33) o “objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e /ou pelo educando, ele passa a ler com, certamente ocorrerá o intercambio das leituras, favorecendo a

ambos, trazendo novos elementos para um e outro”. Assim, para a autora, criar condições de leitura implica não apenas:

Alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 1994, p. 34).

Essa proposta partiu do princípio de considerar os saberes prévios de cada criança para a construção conjunta de sentido da história que será lida. Com essa iniciativa, as crianças participaram da contação, expondo seus sentimentos, seus conhecimentos e suas inferências; a cada página foi estabelecido um diálogo sobre o que estava acontecendo naquele momento do livro, sendo o professor um intermediário norteador do processo.

## **DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A LEITURA POR FRUIÇÃO**

### 1) A escolha participativa da história

O projeto iniciou-se um dia antes da aplicação com a escolha do livro. Apresentamos às crianças alguns livros para que pudessem fazer a escolha de qual livro seria lido no dia seguinte. O critério de escolha do livro se deu por votação pelas crianças.

Para realizarmos a intervenção, com base no livro escolhido, fizemos um estudo sobre esse livro, para melhor apresentá-lo às crianças. Esses procedimentos foram de suma importância, pois favoreceram a nossa preparação ao pesquisar sobre o assunto do livro, possibilitando que fossem levadas para a sala de aula algumas informações que não constavam no livro, mas contribuíram para ampliar a compreensão da história.

O livro escolhido pelas crianças foi “As Aventuras de Cosmo, o Dodô do espaço: O grande Vazio” (RAC, 2011). Nele, a história retrata a questão de um pássaro que sofre por ser o último de sua espécie; por isso, sai em busca de encontrar mais pássaros como ele pelo universo. O pássaro Dodô foi uma ave endêmica das ilhas Maurício, o qual habitava a ilha por volta do ano de 1505 e foi extinto com a chegada dos portugueses ao local. O nome Dodô, acredita-se, foi devido ao ruído realizado pelo pássaro ser parecido com: doe-doe. São da ordem dos *Columbiformes*, com os quais podemos relacionar os pombos domésticos da atualidade.

Esse desempenho é demarcado pelo eixo Natureza e Sociedade, ao salientar que, “na medida em que a criança tem acesso a toda a sistematização da cultura, mudanças são



favorecidas no modo de conhecer o mundo” (BRASIL, RCNEI, 1998, p.13), acontecendo um processo de confrontação entre seus saberes, suas hipóteses e explicações e aqueles aos quais ela está tendo acesso, os conhecimentos culturalmente difundidos por meio da interação com outros.

Assim, para Silva (1999), a leitura é interação, pois ler é sempre uma prática social, a qual preenche a criação de sentidos, de diferentes campos semânticos mediante um texto, que produzirão uma compreensão. Isso significa que a criança, por meio do repertório prévio de experiências “(conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade”. Isso, segundo o autor, permite que, no decorrer dessas interações, “o sujeito *recrie* esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” (1999, p. 16).

## 2) Contextualizando a história: a partilha de significados.

Para trabalhar a história do pássaro Dodô, inicialmente foi realizada uma pesquisa para tentar compreender quem foi o pássaro, em que época viveu, do que se alimentava, como era seu processo de reprodução e onde era seu habitat. Ao apresentarmos e discutirmos com as crianças esses elementos, favoreceu-se a compreensão de toda a história. Para tanto, gravuras foram impressas, para apresentar às crianças alguns dos elementos abordados e complementares da história.

Alocadas no tapete, começamos a conversar com as crianças se elas aceitariam realizar uma viagem pelo mundo da fantasia, sem sair do local onde estavam. De modo geral, as crianças ficaram confusas. Então, falamos a elas que ler é fazer uma viagem para dentro do livro. Assim, convidamos todas a adentrarem nessa viagem junto a nosso novo amigo: o livro, que nos levaria à sua nave 3RV.

Para iniciar a atividade, imprimimos a foto original do pássaro Dodô, no tamanho em que as crianças pudessem ter a percepção de como ele era, assim como apresentamos o livro para todos e lhes foi perguntado: *já ouviram falar do pássaro Dodô?* As crianças, de antemão, responderam que não; porém, um deles disse que o conhecia e, logo em seguida, todos disseram conhecer. Então, perguntamos: *onde?* As crianças foram falando de diversas aves.

Com isso, dissemos que essas poderiam ser parecidas, mas que havia uma que se assemelhava ao pássaro, que era da mesma família, ou seja, o pombo. As mesmas aves que geralmente encontramos na praça, no quintal de casa, nos parques.

Para explicar onde o pássaro vivia, levamos um mapa para mostrar às crianças onde estava o Brasil, onde estava Portugal e onde estavam as Ilhas Maurícios, para que eles entendessem e se lhes tornasse algo familiar; foi-lhes falado também que as Ilhas Maurícios ficam quase ao lado da Ilha de Madagascar; as crianças conheciam Madagascar, devido ao filme de animação que havia sido passado na escola. Nesse momento, foi perguntado pelas crianças como os portugueses conseguiram chegar às Ilhas, pois as crianças viram que esta ficava no meio do Oceano.

Mostramos para as crianças as caravelas de Portugal, o antigo navio utilizado por eles em suas viagens, e como foi que os portugueses encontraram as Ilhas Maurícios, bem como o percurso que eles utilizaram para chegar até lá. Partindo disso, começamos a falar com eles como foi essa chegada dos portugueses às Ilhas e como eles levaram à extinção o pássaro Dodô.

Quando foi falado da embarcação dos portugueses na ilha, as crianças perguntaram de que forma os animais foram juntos aos portugueses na viagem, pois foram esses animais (de estimação) que também contribuíram para a extinção da ave. Assim, mostramos-lhes a figura do navio e dissemos que ele tinha um compartimento onde eram colocadas as malas, e que lá foram colocados os animais em algumas gaiolas, além de alguns ratinhos intrusos, que foram escondidos.

A cada situação nova, buscávamos tentar arrumar meios de facilitar para eles a compreensão do que seria aquela nova realidade. Por exemplo, quando começamos a discutir sobre a extinção do pássaro Dodô, pois uma das crianças nos perguntou o porquê de o pássaro não existir mais. Assim, argumentamos que foi devido ao alto índice da caça da ave, assim como da alimentação de seus ovos pelos animais de estimação que acompanhavam os portugueses nas viagens, e também ao fato de o pássaro botar apenas um único ovo por ano, condições essas que influenciaram na extinção da ave. As crianças, nesse momento, perguntaram: *por que os portugueses caçavam e depois comiam a ave?* Algumas crianças responderam, dizendo que era *porque eles estavam com fome, que a viagem devia ter sido longa*. Complementamos a resposta das próprias crianças e dissemos que a carne do pássaro

Dodô era muito nutritiva como a da galinha, e devido à longa viagem, por ficarem alguns dias sem comer, precisavam repor suas energias, e essa ave, segundo as pesquisas realizadas, tinha comportamento dócil, sendo parecido com o da galinha, o que facilitou a caça.

Para explicar isso às crianças, utilizamos o exemplo da galinha, pois nós, seres humanos, comemos a carne da galinha e seus ovos; porém, esta não entra em processo de extinção. Isso ocorre pela alta quantidade de ovos que são botados pelas galinhas; com isso, a reprodução delas é extensa e se perpetua a espécie. Aproveitamos a oportunidade desse assunto e pedimos para que uma das crianças que tinham contato com um sítio contasse-nos como era a criação de galinhas nesse local, quantos ovos elas botavam, se a família comia a carne de galinha e seus ovos etc.

Tudo isso possibilitou a essas crianças o acesso à introdução do processo histórico e social da humanidade, não como meros ouvintes, mas como participantes ativos na construção e reconstrução da história da qual todos fazem parte, pois “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VYGOTSKY et al, 2006, p. 25). Pela interação social, o homem recebe do meio toda a experiência historicamente acumulada pela humanidade, ou seja, a inserção social e cultural influencia suas atitudes e pensamentos, possibilitando ao indivíduo constituir-se enquanto humano.

De acordo com RCNEI, Brasil (1998), essas experiências possibilitam que a criança consiga estabelecer relações com sua forma de pensar, de agir, e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. Vindo a contribuir para a formação de sua subjetividade e sensibilidade, desde que lhes sejam apresentadas experiências que tenham uma rica fonte de informações.

### 3) O mergulho na história: sentidos e significados

A história se inicia com o pássaro Dodô e sua amiga, a nave 3RV, viajando pelo universo em busca de outros pássaros de sua espécie. Com a construção da história sendo feita, algumas questões foram aparecendo, como, por exemplo, a aterrissagem da nave, a natureza e a cor da água. Na história, o pássaro Dodô com sua amiga, nave 3RV, encontram, num lugar completamente vazio de tudo, havendo apenas o nada, um lugar branco, pois tudo o que havia ali tinha caído no esquecimento.

Nesse momento, a nave passou por diversas turbulências em sua aterrissagem. Nessa página do livro, apenas se mostra a nave num lugar branco, não se sabe se ela aterrissará ou se ainda estava no ar, observamos apenas algumas fumaças saindo na traseira da nave e as expressões das personagens. Então, as crianças tiveram que analisar toda a página para tentar descobrir o que estava acontecendo ali, observando os detalhes de cada ação para averiguar se realmente a nave havia pousado. Cada um dos alunos foi falando o que poderia ter acontecido naquele momento. Interessante foram as inferências realizadas, pois, quando a nave caiu, uma das crianças automaticamente disse que ocorreu um problema no motor da nave; por isso, ela teve que fazer uma aterrissagem forçada. Não estava escrito isso no livro; por meio dos detalhes que foram sendo observados, levou-os a induzir que tinha sido esse o problema da nave.

Neste lugar desconhecido, para a surpresa do pássaro Dodô e sua amiga, nave 3RV, encontram um amigo, que havia se esquecido de tudo, o pássaro Bitt. O pássaro Dodô e a nave buscam ajudar esse novo amiguinho a tentar se lembrar de tudo o que havia esquecido, e, nesse processo, todos eles vão utilizando as cores que tinham, para fazer com que esse amigo se lembre do que havia esquecido. Por exemplo, ao olharem em seus olhos, refletidos pelo espelho da janela da nave, observaram que ele era verde, e o pássaro vai falando para o amigo tudo o que na natureza é verde. O amigo, Bitt, vai se lembrando paulatinamente, vai se recordando de como era a natureza, como era a grama, a sensação de pisar na grama, e assim por diante.

Enquanto o Bitt ia se lembrando, recordando-se, *as crianças iam ajudando nesse processo; perguntávamos a elas quais eram suas experiências com a natureza, o que havia na natureza, quais árvores eles conheciam, como ela era, como era a grama etc. Sempre as crianças iam falando, como se estivessem mesmo na história, ajudando o amigo Bitt.*

Depois, ao olhar nos olhos da nave, o pássaro Dodô observa que ele é azul, e assim se lembra do mar. Nesse trecho, as crianças vão falando de suas vivências e experiências no contato com o rio, o lago, o mar, e disseram: *a cor da água é azul*. Todos disseram. Mas, num momento, uma criança disse: - *“não, não, não, a água não é azul”*. E todos falam para ela: - *é sim, a água é azul*. Nisso, dissemos para eles que realmente a água não é azul, ela é incolor, transparente, ela reflete a cor igual um espelho. Dissemos-lhes que na hora do recreio iríamos até a torneira observar a água.

Assim, a professora, no recreio, levou-as para observarem a água, inclusive mostrando-a em diversos recipientes, para que as crianças pudessem observar a diferença da água num copo transparente e num copo avermelhado.

A história foi realizada de forma interativa, na qual as crianças falavam o que estavam vendo, o que elas estavam entendendo sobre aquilo que estava acontecendo nas páginas. Essa dinâmica foi realizada ao longo da leitura do livro completo. Quase ao final da história, a nave 3RV pergunta para o amigo Bitt como foi que esse lugar ficou vazio. Assim, refizemos essa pergunta para as crianças. E esse foi o momento em que elas foram fazendo todo um relato da história: quem era o pássaro Dodô, onde ele vivia, porque ele viajou, quais foram as coisas esquecidas na história, porque que tudo era branco, como o pássaro Bitt fez para se lembrar de tudo, e assim por diante.

Após terminarmos de construir essa história com as crianças, apresentamos várias gravuras para elas sobre os animais que já estavam extintos e outros que estavam correndo o risco de entrar em extinção. Eles foram olhando animal por animal, perguntavam o nome deles, por que eles estavam morrendo. E, assim, finalizamos a atividade.

A dinâmica adotada no projeto tem como eixo a contação da história com a participação (inter)ativa das crianças, tentando criar um ambiente alegre, descontraído, divertido, com o objetivo de promover um contexto de leitura prazeroso, além de despertar o interesse para assuntos e conhecimentos derivados das histórias e livros. Assim, a leitura por fruição favoreceu o desenvolvimento do prazer de ler e tentar desbravar as aventuras contidas em cada página por meio de observação e atenção aos detalhes que as imagens proporcionam.

Acreditamos, assim como Vygotsky (1984), que, por meio da criação e imaginação potencializada pelo ato lúdico, é possível criar estruturas básicas que permitam mudanças das necessidades e da consciência. Presentes nesse processo estão as ações volitivas, formação da realidade, o que identificamos como sendo o mais alto nível de desenvolvimento escolar.

Essa ação se relaciona com o processo de leitura, pois quando as crianças se deparam com as páginas do livro, e sobre essas precisam contar o que está acontecendo ali, é necessário imaginar, pensar, criar e analisar. Ainda de acordo com o autor, essas aquisições ou construções que as crianças vão realizando por meio das experiências que vivenciam serão as aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seus níveis básicos de ação real e de moralidade.

Por isso, reafirmamos e repetimos que, para Vygotsky (2009), o processo de desenvolvimento da fantasia está relacionado ao encontro da atividade de criação com as diversificadas experiências acumuladas pelas vivências do homem em toda a sua trajetória de humanidade, obtendo-se nessas experiências, assim, o material no qual a fantasia estrutura seus edifícios. Por isso, a importância de trabalhar com as crianças a leitura, de maneira que elas se envolvam na história, é nuclear para que o processo de desenvolvimento histórico, social e cognitivo dos alunos aconteça efetivamente.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Com base nos resultados do projeto desenvolvido, evidenciamos o papel da escola em contribuir na desmitificação dos processos de alienação, potencializando, pois, ambientes que possam estimular o desenvolvimento da leitura enquanto necessidade. Assim, defendemos que a leitura possibilita um ampliar da imaginação, da capacidade de inventar, de colocar-se no lugar do outro, de se aventurar, de pensar o que acontece à sua volta. A leitura amplia os horizontes, além de resgatar as pessoas de seus isolamentos e sofrimentos, ao demonstrar o que cada personagem vivencia, permitindo que o leitor saia de sua posição de expectador para a de protagonista da história, vindo a ter empatia para com as personagens.

A leitura nos liberta das prisões interiores, dos nossos traumas, pois é pelas personagens que vivenciamos a libertação do nosso eu. Assim, quando nos aventuramos numa leitura, nos afetamos por aquela história, pelos acontecimentos. O que nos leva a refletir, a pensar e repensar nossos atos, ações. O ato de aprender e de ensinar está envolto por afetividades que podem tanto aumentar ou diminuir as potencialidades inerentes a essas ações. Aprender e ensinar estão para além de ser uma atividade puramente cognitiva. Por isso, acreditamos que a “leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral dos indivíduos” (MARTINS, 1994, p.25).

O relato de experiência aqui descrito é resultado de uma ação inicial de problematização de metodologias que enfatizam a leitura de maneira interativa, tendo como prioridade uma leitura por fruição, que desperte o prazer de se aventurar em uma história, com base em um caráter (inter)ativo que posicione as crianças como protagonistas da história. Por meio de uma metodologia, aparentemente singela, tentamos modificar o ponto de vista que se atribui ao ato de ler, principalmente no que se refere à educação infantil, em que geralmente a leitura é feita pelo professor, e às crianças é designado o lugar passivo de ouvintes da história.

A ação objetivou desenvolver uma intervenção intencional, em que se priorizam os conhecimentos prévios de cada criança na construção participativa da história, ao se depararem com a aquisição de novas aprendizagens e descobertas, para que esse contato se dê de modo prazeroso e lúdico, instigando os educandos a passarem por uma reflexão crítica mediante a produção de novos sentidos e ressignificações atribuídos à leitura de mundo realizado por eles em seu universo de interação.

**PASSIVITY OF THE UNDERSTANDING AND CRITICAL PARTICIPATION:  
PROCESS ANALYSIS OF READING FOR FRUITION**

**ABSTRACT:** This experience report aims to describe the intervention developed through the project "From passivity to understanding and critical participation: analysis of the reading process by fruition". It was conceived and developed as a formative action of the Compulsory Internship in Child Education of the Pedagogy course at the Federal University of Alfenas - UNIFAL-MG, held at the Municipal School, in the municipality of Alfenas -MG. For that, 19 meetings were held that allowed us to observe the routine of the school, to know the students and the teacher, the relationships that were established in the institution and the way they worked with the children. With the objective of developing actions that allowed the participation of children in the process of storytelling, and not only passively listening, the intervention prioritized the storytelling through participatory enjoyment of the children through a mediating action. This proposal was based on the principle of considering the prior knowledge of each child for the joint construction of the meaning of the story that will be read. With this initiative, children participated in the discussion, exposing their feelings, their knowledge and their inferences; every page was established a dialogue about what was happening at that moment in the book, the teacher being an intermediary guiding the process.

**KEYWORD:** Child Development. Imagination. Reading for enjoyment.

**LA PASIVIDAD DE LA COMPRESIÓN Y LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA:  
PROCESO DE ANÁLISIS DE LECTURA PARA FRUICIÓN**

**RESUMEN:** Este relato de experiencia tiene por objeto describir la intervención desarrollada por medio del proyecto "De la pasividad a la comprensión y participación crítica: análisis del proceso de lectura por fruición". Se ha ideado y desarrollo como una acción formativa de la Etapa Obligatoria en Educación Infantil del curso de Pedagogía en la Universidad Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, realizada en la Escuela Municipal, en el municipio de Alfenas MG. Para ello, se realizaron 19 encuentros que nos permitieron observar la rutina de la escuela, conocer a los alumnos ya la profesora, las relaciones que se establecían en la institución y la forma en que trabajaban la lectura con los niños. Con el objetivo de desarrollar acciones que posibilitar la participación de los niños en el proceso de conteo de historias, y no apenas las escuchas pasivamente, la intervención priorizó la cuenta de historias por fruición participativa de los niños por medio de una acción mediadora. Esta propuesta partió del principio de considerar los saberes previos de cada niño para la construcción conjunta de sentido de la historia que será leída. Con esa iniciativa, los niños participaron en la cuenta, exponiendo sus sentimientos, sus conocimientos y sus inferencias; a cada página se estableció un diálogo sobre lo que estaba sucediendo en aquel momento del libro, siendo el profesor un intermediario orientador del proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo Infantil. Imaginación. Leer por placer

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, v. 3. 1998.

FUNKE, C. T. *Coração de Tinta*. Tradução: Sonali Bertuol. São Paulo: Cia das Letras, 2006

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOBATO, M. *História das invenções*. 9ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 05/11/2015

RAC, P. *Cosmo, o Dodô do espaço: o grande vazio*; [versão brasileira da editora] - 1.ed.- São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional, 2011.

SILVA, E. T. Concepções da leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, V. 17, n.31, p. 11-19, Jan/Jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 12/11/2015.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores* (Z. Prestes, Trad.; A. L. Smolka, Apresentação e comentários). São Paulo: Ática. 2009.

VIGOTSKIY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10º ed. São Paulo: Ícone, 2006.

Recebido em março de 2016

Aprovado em julho de 2017