

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE AS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO E
LEITURA DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Carolina Destro de Oliveira

CAMPINAS

2019

Maria Carolina Destro de Oliveira

RA 183480

**SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE AS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO E
LEITURA DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas

2019

Ficha catalográfica Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4s Oliveira, Maria Carolina Destro de, 1997-
Semelhanças e diferenças entre as práticas de leitura e contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Maria Carolina Destro de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Arte de contar histórias. 3. Alfabetização. 4. Linguagem. 5. Mediação. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Educação Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Banca examinadora:

Gabriela Barbosa Souza Xavier

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2019

Maria Carolina Destro de Oliveira

**SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE AS PRÁTICAS DE CONTAÇÃO E
LEITURA DE HISTÓRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas, _____ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Segunda leitora: Prof.^a Me.^a Gabriela Barbosa Souza Xavier

“[...] Aí, Chapeuzinho encheu e disse: ‘Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!’

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO. Era um BO-LO. Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim, com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.

Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo, porque sempre preferiu de chocolate. Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato. Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato, trepa em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha, com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro, com a sobrinha da madrinha e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;

barata é tabará;

a bruxa virou xabru;

e o diabo é bodiá.”

(Chapeuzinho Amarelo, Chico Buarque, 1970)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me presenteado com a vida e estar comigo em todos os momentos, me dando força, coragem, ânimo, alegria e inteligência.

Aos meus amados pais, Fátima e Marcilho, por serem exemplos de coragem para mim, por me apoiarem em minhas escolhas e, também, por todo o amor, carinho e cuidado durante toda minha caminhada até aqui.

À minha irmã, Drucila, por toda sua preocupação e por vibrar junto comigo por cada vitória alcançada e cada passo dado.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e Davi, por esperarem pacientemente até que eu terminasse minha pesquisa e pudessem ter, novamente, minha atenção (e, para eles, peço até mesmo desculpas, pelos momentos em que optei pelos estudos no lugar de brincar).

Enfim, à toda minha família por acreditarem em mim e se alegrarem comigo por cada obstáculo superado.

Às minhas queridas amigas Milena, Gabriella e Rafaela, pelas tardes e noites de estudos, por estarem sempre me apoiando nesta difícil caminhada que é a graduação, pelos muitos risos e, também, por me ouvirem nos momentos de angústia.

E, finalmente, agradeço à minha admirada orientadora Cláudia Ometto, por toda a base, apoio e forças dadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, como também pela dedicação e carinho a mim empenhados. Agradeço de coração!

Carinhosamente,

Carol.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender as similitudes e as diferenças entre as práticas de contação e leitura de histórias, processos distintos, porém ambos relevantes aos processos de constituição dos sujeitos, incluindo simbolismo e imaginação infantil a fim de responder a(s) seguinte(s) questões de investigação: (1) quais as similitudes e as diferenças entre as práticas de contar e ler histórias e (2) quais seus impactos na alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? Para desenvolver a pesquisa, metodologicamente, realizamos um trabalho teórico acerca da temática, como também uma densa discussão por meio de autores como Vygotsky (1998), Oliveira (2008), Fontana e Cruz (1997), Bakhtin (2006), Geraldi (1997), Benjamin (1993), Coelho (1989) e outros. Discutimos os conceitos de linguagem, simbolismo, imaginação e mediação a fim de suscitar um aprofundamento na temática e, dessa forma, discutir como os processos de contar e ler histórias em sala relacionam-se ao processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental.

Palavras-chave: Leitura de histórias. Contação de história. Alfabetização. Linguagem. Mediação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O referencial teórico assumido na pesquisa	14
1.1 Mediação e Linguagem para Vygotsky	14
1.2 A linguagem como processo interativo	17
1.3 Os conceitos de simbolismo e imaginação	20
CAPÍTULO II - A prática de contação de histórias	26
2.1 Afinal, o que é a contação de histórias?	26
2.2 A contação de histórias através do tempo	30
2.3 Contação de história e a educação	34
CAPÍTULO III – A prática de leitura de histórias	39
3.1 A importância da palavra escrita na escola	39
3.2 A relação entre Leitura e Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRODUÇÃO

Desde criança a prática da leitura se fez presente em minha vida, principalmente por influência da minha mãe. Ela lia para mim, desde pequena, histórias de cunho religioso e outros livros de literatura infantil que possuía. Acredito que o fato dela ter esse hábito, que para mim era tão especial, desencadeou uma vontade pessoal de conhecer cada vez mais o universo da leitura e isso, certamente, impactou o meu processo de alfabetização.

Eu comecei a ler aos seis anos de idade, antes de ingressar na antiga “primeira série” do Ensino Fundamental. Na escola onde estudei não havia biblioteca, então a visita era rara ao local onde ficavam depositados alguns livros. A troca de livros entre os alunos era frequente, porém, ainda assim, uma escolha limitada entre as poucas opções de livros e autores. A leitura desses livros era colocada como “tarefa a ser feita em casa”, afirmando um papel para a escola como um local sem espaço e tempo para essa prática.

Apesar de certo desestímulo da escola, sempre procurava algum livro para ler nos horários livres, a fim de me aventurar e conhecer novas histórias. Meu momento favorito da semana era quando a escola entregava histórias em quadrinhos para nós, os alunos. Eram gibis desenvolvidos pela própria instituição em que estudei, os assuntos eram diversos: prevenção de acidentes; uso de drogas e álcool; cuidados com a saúde; problemas educacionais e muitos outros. Eles se tornaram meu passatempo favorito: lia e relia as histórias inúmeras vezes e foram tão importantes para mim que possuo alguns exemplares guardados até hoje.

Apesar de serem raros os momentos de leitura em sala de aula lembro-me de um em especial. Certa vez, aproximadamente aos oito anos de idade, a professora realizou uma leitura em sala da obra “Pollyanna”, de Eleanor H. Porter. Como era uma história longa para ser lida em uma única vez, ela fazia a leitura de um capítulo por dia, duas vezes na semana. Infelizmente, esse projeto não durou mais do que três semanas e a história não foi completada. Isso me trouxe grande decepção, que eu não consegui sequer ler o restante do livro sozinha, apesar de estar disponível no pequeno acervo da escola.

A professora não deu a devida importância à prática da leitura em sala de aula, talvez por acreditar que não traria impactos importantes na vida dos estudantes ou, por não conseguir conciliar sua agenda agitada, repleta de outras demandas educacionais que julgou serem mais importantes que a prática de leitura, ou ainda, pelo comportamento da sala, que por não estar habituada à essa atividade não permaneceu em total silêncio, como a professora esperava. Em todo caso, não tenho como responder aos porquês de ela ter encerrado a prática de leitura, entretanto, naquele momento deixou de descobrir e florescer na turma as possíveis repercussões que a leitura estava gerando e poderia, ainda, gerar com a permanência da prática. No momento em que foi interrompida deixou de gerar tais repercussões e impediu que inúmeras outras pudessem ser desenvolvidas. E, tomando como exemplo esse episódio do qual fui participante, faço reflexões a respeito dos impactos que poderiam ter sido gerados por essa e outras leituras em sala de aula e de como a continuidade dessa prática impacta no cotidiano dos estudantes.

Quando tinha dez anos de idade, a professora desenvolveu um projeto, em que as crianças deveriam ler um livro por semana, sempre em suas casas, e responder perguntas da “ficha de leitura”. Eu realizava essa atividade com muita satisfação, mas percebia que, para a maioria dos meus colegas de sala, a tarefa era árdua, principalmente porque a professora estipulava notas, que eram computadas nos finais dos bimestres, nos boletins escolares. E assim foi durante todo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio: livros paradidáticos eram solicitados, juntamente com a lista de material escolar no começo dos anos letivos para todos os alunos, porque, segundo o sistema educacional da escola, complementaria cada uma das matérias escolares e incentivaria a leitura. Eram livros dos mais diversos: História, Geografia, Ciências, Matemática e Inglês, mas a maioria nunca sequer foi citado nas aulas e, quando utilizados, eram para avaliações e mais avaliações dos estudantes; jamais pelo simples prazer de ler. A minha relação com a leitura, conseqüentemente, havia sofrido mudanças: já não lia pelo simples prazer em ler ou pela vontade em descobrir um mundo novo, tal como acontecia quando criança; pensava na leitura como forma de alcançar notas e conceitos na escola.

Quando iniciei a graduação em Pedagogia, a ideia de ler para objetivos de notas e conceitos continuou. Eram textos e mais textos, de inúmeros autores, cuja

leitura, em minha concepção, era para fins acadêmicos; já não pensava na leitura literária.

Minhas concepções mudaram quando, no segundo ano de graduação, me inseri em um projeto denominado PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), coordenado pela professora doutora Ana Archangelo, da área de Psicologia, que consistia em realizar uma leitura de literatura infantil para uma sala de terceiro ano do Ensino Fundamental (oito anos de idade), com discussões diversas dos temas das histórias gerados por meio de uma roda de conversa, na qual eram ouvidos os pontos de vista das próprias crianças, seus medos, suas angústias, expectativas e demais sentimentos. Após esse momento acontecia o brincar: dois baús com diversos brinquedos eram disponibilizados às crianças, a fim de suscitar o simbólico por meio das brincadeiras, que ocorriam na própria sala de aula.

O projeto partia das proposições de Freud, Melanie Klein, Lacan e outros autores, que analisavam o psicológico e o emocional das crianças por meio do jogo simbólico que ocorria no brincar e que a história lhes suscitava, através de temas poderiam englobar o cotidiano delas, como: problemas familiares; questões de gênero e sexualidade; autoestima; auto aceitação; convivência social e uma gama de outros assuntos.

Um dos principais objetivos era compreender cada vez mais o psíquico infantil, conforme a criança colocasse, por meio do simbólico, sua realidade; e esse movimento contribuía para formação do seu Eu e de sua personalidade. Quando a criança representa através do simbólico e é compreendida (movimento que o projeto propiciava) isso contribui para a formação da sua mente do futuro, ou seja, como adulto, seu intelecto e seu corpo. Sobretudo, além desse desenvolvimento, o jogo simbólico contribui, principalmente, para a diversão da criança, porque faz parte do seu ser.

A leitura de histórias e todo o estudo desenvolvido nesse projeto me inspirou a escolher o tema do presente estudo. Acredito que o movimento de leitura de histórias em sala de aula impacta diretamente as crianças que vivenciam essa prática. Além das repercussões no inconsciente infantil, o impacto simbólico pode refletir de diferentes maneiras nas crianças.

Partindo da experiência no PIBID é que pretendo pesquisar e analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no presente trabalho, principalmente realizando uma equiparação e diferenciação entre as duas práticas, que influenciam os alunos de maneiras distintas, porém na prática escolar acabam sendo vividas como similares. Parece-me que a prática de contação de histórias não tem sido tomada como diferenciada da prática de leitura em sala de aula, portanto acredito ser relevante essa reflexão como objeto a ser pesquisado.

Meu objetivo de pesquisa se faz, portanto, em compreender as similitudes e as diferenças entre as práticas de contação e leitura de histórias – primeira questão de investigação –, processos distintos, porém ambos relevantes aos processos de constituição dos sujeitos e perceber quais os impactos na alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental – segunda questão de investigação –, para isso, compreendemos as funções psicológicas superiores que desenvolvem-se pelas práticas de contação e leitura de histórias.

Metodologicamente, realizamos um trabalho teórico acerca da temática a fim de que possamos realizar a discussão. Por meio de autores como Vygotsky (1998), Oliveira (2008), Fontana e Cruz (1997), Smolka (1993), Fontana (1997), Bakhtin (2006), Geraldi (1997) e outros, trouxemos a discussão de simbolização e mediação, bem como sobre o conceito de linguagem, embasando-nos nos autores referenciados, para ancorar nosso objetivo e adentrar na discussão acerca da temática de leitura e contação de histórias. Benjamin (1993) foi discutido, a respeito do conceito de narrador e narrativa, bem como, Coelho (1989) e Abramovich (1997) que abordam leitura e contação de histórias.

Esse tema de pesquisa se faz importante principalmente para docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diretamente envolvidos com o período em que as crianças estão vivenciando o processo de alfabetização. As respostas às perguntas sinalizadas nessa pesquisa, a respeito das similitudes e diferenciações dos movimentos de leitura e contação de histórias, parecem-me podem ser norteadoras às práticas cotidianas adotadas por professores alfabetizadores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa apresentamos no primeiro capítulo as referências teóricas que ancoraram o estudo, gerando aprofundamentos naquilo que os autores aqui abordados discutem, conceitos tais como mediação, interação e

linguagem, que nortearam nossa pesquisa e embasaram a discussão aqui apresentada. O assunto do segundo capítulo será a prática de contação de histórias. Por fim, e não menos importante, no terceiro e último capítulo trataremos da prática de leitura de histórias. Nas considerações finais buscaremos responder aos questionamentos da pesquisa apontados acima.

CAPÍTULO I – O referencial teórico assumido na pesquisa

Neste capítulo discutiremos os conceitos de simbolismo e de imaginação como funções psicológicas superiores humanas aprendidas pela mediação. Interessamos posteriormente discutir essas funções psicológicas superiores nas vivências dos alunos, reverberadas pelas práticas de contação e leitura de histórias. No sentido de responder às indagações já anunciadas, dentre outras que poderão surgir no caminhar da pesquisa, as obras de Vygotsky (1998; 2009) trazem os embasamentos iniciais para a pesquisa. Antes, porém, será necessário discorrer sobre os conceitos de mediação e linguagem para o autor.

1.1 Mediação e Linguagem para Vygotsky

A fim de embasar teoricamente a pesquisa se faz importante a elucidação dos termos mediação e linguagem, de acordo com Vygotsky (1998), que compõe possíveis bases para responder às questões levantadas na presente pesquisa.

Vygotsky (1998) elucida termos de extrema importância que explicam o comportamento da criança, principalmente nos anos iniciais da vida, e seus primeiros contatos com o mundo, bem como a interação que com ele acontece.

Em um primeiro momento, o ambiente age sobre a criança pequena de maneira direta quando ela ainda não adquiriu o desenvolvimento intelectual necessário para agir sobre ele - ambiente, promovendo trocas mútuas. Conforme a criança se desenvolve intelectualmente, Vygotsky afirma que ela passa a utilizar de meios, os signos e os instrumentos, em um processo de mediação, que é “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 2008, p. 26). E esse movimento marca o início de uma relação que se estenderá ao longo da vida humana, porque toda relação homem-ambiente nunca será direta, mas sim mediada por instrumentos e signos.

Conforme Vygotsky “nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.” (VYGOTSKY, 1998, p. 33), uma dessas formas novas de comportamento que é suscitada com o desenvolvimento psicológico infantil é a fala, que constrói novas relações entre a

criança e o ambiente, no momento em que a fala e a atividade prática – fenômenos distintos – se convergem, e permite que a criança controle o ambiente ao seu redor e as ações e/ou interações que ali ocorrem. A fala permite esse movimento, porque além de facilitar a manipulação de objetos pela criança, a ajuda no controle de seu comportamento.

Um dos fenômenos que marcam precisamente o processo de união entre fala e ação é a fala egocêntrica, que nada mais é do que um “discurso interior”, um diálogo que a criança faz consigo mesma que auxilia na composição de suas operações psicológicas. Conforme a criança passa a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, em fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, a fala deixa de ser externa e egocêntrica, com função de controle das ações e passa a ser internalizada, como parte constitutiva do pensamento e processos psicológicos superiores. Dessa forma, pensar, com esse processo, não significa mais necessariamente falar, e dessa forma a criança passa a controlar suas ações por meio dos pensamentos. O domínio da atenção devido à internalização da fala ocorre, porque

A criança que fala tem [...] a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. (VYGOTSKY, 1998, p. 47).

O homem é um ser social, que necessita do contato com seus semelhantes e com o ambiente – que é a cultura na qual está inserido – para se desenvolver. Para que a comunicação social ocorra é necessário um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, que Vygotsky coloca como a linguagem. Apesar das diferentes marcas linguísticas, demarcadas pela diversidade cultural, a linguagem mostra-se como superior e explicita a necessidade de comunicação que o ser humano possui.

A fim de abordar com maior profundidade a ideia de linguagem, Oliveira (2008), baseada em teorias de Vygotsky, expõe que a linguagem contém duas funções principais. A primeira é a de intercâmbio social, que mostra que

[...] é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 42).

Para compreender melhor a ideia trazida por essa primeira função da linguagem é preciso, primeiramente, compreender a ideia de signo. Conforme já explorado anteriormente, a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada por instrumentos e signos. O instrumento é um agente externo, que cumpre uma função específica para o qual foi criado, ou seja, “[...] é o condutor da influência humana sobre o objeto da atividade.” (VYGOTSKY, 1998, p. 72). Já o signo é o instrumento que age internamente, “[...] como um instrumento da atividade psicológica [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 59 e 60), de modo que se torna o meio da atividade interna para controle do próprio indivíduo. Conforme o processo de desenvolvimento, quando adulto, o ser humano deixa de necessitar de marcas externas (tal qual a fala egocêntrica) e utiliza signos internos, ou seja, representações mentais que substituem os objetos reais. O signo internalizado é a ideia, a representação.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real [...] que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá uma espécie de ‘código’ para decifração do mundo. (OLIVEIRA, 2008, p. 37)

A linguagem se constitui como essa espécie de ‘código’ e a partir disso é possível colocar a segunda função da linguagem: o pensamento generalizante. Como a linguagem ordena o real, com o pensamento generalizante é formada uma categoria conceitual que agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, de modo que, por exemplo, o conceito “sofá” é diferente da categoria de conceito “mesa” ou “girafa”.

Linguagem e pensamento estão associados, de acordo com Vygotsky (1998). Existem duas fases que marcam a trajetória do encontro entre as duas: uma delas é a fase pré-linguística do pensamento, com a utilização de instrumentos e a inteligência prática; e a fase pré-intelectual da linguagem, em que a linguagem serve como alívio emocional e possui função uma social. Em um determinado ponto de convergência do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, em que o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional há uma transformação do biológico no sócio histórico, que marca um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

1.2 A linguagem como processo interativo

Desde seu nascimento, o ser humano está imerso em um meio social, em que estabelece profundas relações e dele necessita para sobreviver. Uma dentre as inúmeras relações que são estabelecidas encontra-se a fala e, conseqüentemente, a linguagem.

Nascida num mundo humano repleto de símbolos e de signos, a criança, desde seus primeiros momentos de vida, está mergulhada em um sistema de significações sociais. [...] Nesse sentido, a linguagem não é algo estranho à criança que ainda não fala. Seu desenvolvimento [...] depende das possibilidades que essa criança tem (ou não), nas suas relações sociais, de se aproximar, de compartilhar e de elaborar os conteúdos e as formas de organização do conhecimento histórico e culturalmente desenvolvidos e materializados nas palavras. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 83 e 84)

Devido ao fato do homem ser um ser social, de acordo com a abordagem histórico-cultural, tudo que acontece com ele é baseado na sua vida em sociedade, inclusive o processo de aquisição da linguagem, que “[...] é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produtos das relações históricas entre os homens” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60); então, esta se torna parte fundamental no processo de interação humano. Como já elucidado, homem utiliza dos instrumentos e dos signos para estabelecer relações com o ambiente e, dessa forma, modificá-lo. Entretanto, para se apropriar dos mesmos, o indivíduo – fazendo um recorte para a infância, fase em que ocorre processos, como o de aquisição da fala e primeiros contatos sociais - necessita de interação com o outro, pois “é na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Dentre essas interações, a linguagem somente existe baseada em um jogo social que, segundo Geraldi (1997), dita todas as regras da interlocução. Neste caso, a interlocução ocorre se indivíduos estabelecem relações, se há um acordo mútuo de conversação, se um indivíduo evoca uma sentença e o outro corresponde a ela. De modo a exemplificar como a interação linguística começa a acontecer basta observar os primeiros balbúlios dos bebês, já no início da vida que, longe de serem apenas gestos sem significado, explicitam que o desenvolvimento humano acontece baseado em um meio cultural, pois essas primeiras formas de comunicação e linguagem são imitações e tentativas de assimilação da fala dos adultos, que “[...]”

sofrem profundas transformações à medida que o indivíduo avança no domínio das operações intelectuais culturalmente desenvolvidas” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 97) e precisam ser aceitas, para que assim o indivíduo encontre bases para a aprimoração da sua linguagem.

O primeiro local de contato com o meio social e com a cultura é no seio familiar. É no ambiente familiar que o bebê recebe cuidados, se desenvolve, aprende e assimila sua linguagem, dentre outros processos de desenvolvimento. Quando cresce e a criança é inserida no ambiente escolar confronta-se com um local diferente de sua família: relaciona-se com um meio social diferente do que conviveu até o momento em sua família. Fontana e Cruz (1997) salientam que “o que a criança necessita, aponta Vygotsky, é de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais, mediadas pelo professor” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111), desse modo, a escola se torna um ambiente propício para o oferecimento de tais oportunidades, pois abrange um leque de diversidades culturais trazidas individualmente por cada sujeito que dela participa.

Na escola ocorre um processo interativo na e pela linguagem e,

As crianças nos mostram como, a partir dos lugares sociais que ocupam, compreendem as palavras, os conceitos que vamos trabalhar com elas. [...] Nós, professores, como parceiros sociais da criança, tomamos contato com os sentidos e saberes que elas trazem para a sala de aula e, levando em conta, participamos ativamente de seus processos de conhecimento e desenvolvimento. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 114)

Esse modo de considerar as crianças como parte fundamental do processo educativo relaciona-se com a concepção de linguagem como forma de interação, defendida por Geraldi (1997). Apesar de existir diferentes concepções de linguagem, entre as quais o autor destaca: linguagem como expressão do pensamento, ideia tradicional de linguagem; a linguagem como instrumento de comunicação (teoria da comunicação), que prevê a língua como código e que transmite uma mensagem; e, uma terceira, a linguagem como forma de interação, a qual interessou-nos aprofundar.

Quando a linguagem é considerada como forma de interação, compreende um modo de ensino diferente do tradicional, que prevê a linguagem como expressão do pensamento, afirmando que quem não se expressa não pensa. Compreendemos que esta é uma ideia que não nos contempla. Acreditamos, dessa maneira, a

linguagem ser interação, em que falante age sobre ouvinte e, a respeito dessa relação, Bakhtin (2006) aprofunda essa discussão.

Bakhtin (2006) discorre a respeito do jogo dialógico entre locutor e interlocutor. Para ele, o centro organizador de toda a enunciação, e por enunciação entende-se o produto de uma interação entre dois indivíduos socialmente organizados, não é interior, mas sim exterior: “[...] está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 123-4). A verdadeira substância da língua é constituída pelo “[...] fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Sobre as palavras, ele afirma que (BAKHTIN, 2002, p.70. Destaques do autor)

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2002, p. 70)

Pensando a linguagem como um lugar de interação humana, ou seja, só acontece por meio de relações sociais, para que aconteça um estudo da linguagem nas escolas “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 1997, p. 44).

A linguagem oral e, mais especificamente a linguagem escrita, são sinônimo de poder (FONTANA; CRUZ, 1997; GERALDI, 1997), pois quem adquire tais habilidades passa a fazer parte de uma cultura dominante padronizada no código de escrita padrão vigente. A linguagem padrão não permite diferenças dialetais e as coloca como marginais no processo de aquisição da escrita. A linguagem, nesse aspecto, não deixa de ser interação, porém, quando pessoas que não seguem o padrão linguístico definido como único e correto, não fazem parte de uma interação que é a considerada como única correta. Desse modo, como são impossibilitadas de ter acesso ao poder, suas formas de comunicação também são excluídas.

[...] as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação

da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. (GERALDI, 1997, p. 46)

A escola, bem como o professor que nela está inserido, que pretende seguir uma concepção de linguagem que promova uma democratização das relações socialmente desenvolvidas, bem como uma interação que não marginaliza os indivíduos pela cultura adquirida no âmbito familiar deve promover um “novo conteúdo” de ensino (GERALDI, 1997, p. 47), que concilie as diferentes formas dialetais, tanto a padrão – como forma de desbloquear o acesso ao poder – como a familiar e individual, de modo a tornar o ensino mais democrático.

1.3 Os conceitos de simbolismo e imaginação

Dentro da Psicologia, principalmente no ramo da Psicanálise, o conceito de simbolismo aparece associado ao desenvolvimento infantil e com relação direta ao psiquismo. Dentro dessa linha de pensamento, Archangelo et al. (2006) afirmam que a simbolização, ou seja, aquilo que a criança externaliza como parte do seu desenvolvimento psíquico, está diretamente relacionado com o ambiente que vive. Ou seja, a criança imita, cria significações e interpretações daquilo que está em seu cotidiano e externaliza através do seu brincar, do seu desenhar e, também quando escreve, por meio de sua narrativa.

É por meio do brincar que a criança aprimora seus conhecimentos adquiridos no meio social, por meio da cultura, convivência e relacionamento com demais seres humanos, como suas ações, sua fala e a linguagem. O brincar mostra-se um processo complexo e imprescindível à criança, pois

“[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 72, apud ARCHANGELO ET AL, 2006, p. 508).

Um dos principais pontos trabalhados pelas bolsistas no PIBID¹ era de aproximação das crianças, ou seja, criar vínculos a fim de fazer parte de seu cotidiano e entender os processos de simbolização de cada um, conhecendo suas

¹ PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, propiciado pela Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em que participei como bolsista no ano de 2017, fazendo parte do grupo de estudos dirigido pela Professora Doutora Ana Archangelo.

especificidades. Tal aproximação e reflexão do processo de simbolização era possível através do brincar, com brinquedos selecionados.

O baú de brinquedos utilizados nos encontros dispunha de bonecos grandes e pequenos que pudessem representar uma família, animais de vários tamanhos, giz, lousa, papel, lápis de cor, blocos de encaixe, caminhões, banheira, massa de modelar, livros de histórias infantis etc. Nos encontros, as crianças podiam escolher livremente a atividade, tendo à sua disposição todo o material descrito acima, além da presença da própria estagiária. (ARCHANGELO ET AL, 2006, p. 506)

Dentro disso, Winnicot (1975) afirma que,

[...] nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidades de introduzir enriquecimentos. O professor visa ao enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes [...]. É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. (WINNICOTT, 1975, p. 94, apud ARCHANGELO ET AL, 2006, p. 507)

Winnicott (1956/1988) considera o ambiente não como uma mera influência externa, mas como parte integrante da constituição do próprio eu humano, processo que ocorre na infância. As relações com os objetos – o que está presente no ambiente – são fundamentais no estabelecimento da identidade, conforme traz Conti (2010), quando estuda o autor supracitado; essa relação é tão forte que ele afirma que não há *eu* sem a existência de um ambiente.

A relação bebê e, nesse ponto inclui também a criança, com o objeto do ambiente vai se modificando, se tornando menos “ilusória” – o bebê distingue fantasia e realidade – conforme vai se desenvolvendo e desenvolvendo seu psiquismo. A escola tem papel marcante na constituição do psiquismo, porque entra como forte influência do outro. Conti (2010), que estuda as dificuldades de aprendizagem das crianças, baseada em Winnicott (1956/1988), afirma que o outro escolar faz elevar

[...] o estatuto teórico desse outro a um caráter que não é o de apenas modular pulsões, enquanto formulação freudiana, reprimindo-as ou não, mas um caráter constitutivo e provedor do eu, da subjetividade e da qualidade das funções mentais. (CONTI, 2010, p. 114)

Por esse motivo, é de extrema importância que as relações desenvolvidas nesse ambiente promovam qualidade para as funções mentais e, para isso, seja incluído o brincar na escola, mesmo depois da Educação Infantil, inserido no Ensino

Fundamental. Além de promover um rico processo de simbolização, como já dito, contribui com a constituição sadia das funções mentais e possibilita, até mesmo, um aprendizado mais leve e de melhor qualidade.

Fica evidenciada a explicação da importância do brincar para os processos psicológicos por meio da psicanálise, área de estudo que os autores citados [ARCHANGELO (2006); CONTI (2010); WINNICOTT (1956/1988)] estão inseridos. Vygotsky (2009), quando em seus escritos discorre sobre a brincadeira da criança, afirma que essa prática é inseparável do desenvolvimento humano, porque está ligado aos processos de imaginação e criação na infância.

Vygotsky, em certo momento de sua vida, se interessou em estudar a psicanálise, conforme o afirmado por Conti (2010). Simpatizava-se pelos estudos freudianos (como quando escreveu *Psicologia da Arte*, em 1925), porém, suas próprias teorias são calcadas em um campo diferente do psicanalítico, porque inclui no processo dos impulsos inconscientes a determinação dos fatores sociais (CONTI, 2010). Vygotsky (1998) firma seus estudos na explicação do papel do *outro* e do meio cultural na formação do psiquismo humano e, por isso, conforme explica Conti (2010), a história de cada função psíquica é social.

Diferentemente de teorias psicanalíticas, porém discorrendo em seus estudos (2008; 2009) sobre os processos de desenvolvimento cognitivo infantil, Vygotsky (2009) explana sobre as habilidades humanas de imitação, reconstituidora, ou seja, de repetição dos meios e/ou condutas já criados socialmente e, também, a atividade de criação humana, que engloba a imaginação ou fantasia, e esta é de extrema importância na compreensão da criação literária infantil, assunto que será abordado mais adiante.

A imaginação é ligada à realidade, porque, segundo Vygotsky (2009), toda obra de imaginação é construída de acordo com experiências anteriores da pessoa e elementos retirados da realidade e, também, é uma função vital às crianças contribuindo diretamente para seu desenvolvimento intelectual e emocional, de modo que,

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

A criança é um ser constituído de imaginação, mas para que a imaginação da criança seja cada vez mais criativa e diversa, ela necessita vivenciar diferentes experiências. Os livros e a literatura adaptada às crianças possibilitam o aumento da experiência infantil, tratando de assuntos de suas realidades, de seus interesses, dos quais elas possuem compreensão para discorrer sobre.

Uma das críticas realizadas por Vygotsky (2009) é que, para que as crianças desenvolvam a habilidade de escritura com plenitude, se tornem bons escritores, é preciso que o adulto, neste caso o professor em sala de aula, traga elementos, obras e excertos dos quais as crianças terão propriedade de escrever sobre o tema posteriormente. É preciso que as crianças compreendam a importância de escrever e, conseqüentemente ler, para que a atividade de alfabetização possua sentido para elas, não se torne mecânico ou feito por obrigação.

[...] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato o bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva expressar em palavras seu mundo interior. (VYGOTSKY, p. 66, 2009).

O foco de Vygotsky é a formação de crianças escritoras, que dominem esse movimento tal qual o da fala é naturalizado e, nesse sentido, é possível realizar aproximações também ao movimento da leitura que, conseqüentemente, é desenvolvida ao formar alunos com a habilidade de escrita. De acordo com Fontana (2005), enquanto ocorre o desenvolvimento da conceitualização das crianças, por meio da maturação orgânica, que desenvolve todas as funções mentais superiores mediadas semioticamente, o papel da linguagem, e por conseguinte, a palavra, emerge do caráter sócio histórico. A palavra é de extrema importância nesse processo, pois ela é “[...] mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas” (FONTANA, 2005, p. 15).

Embasadas em Vygotsky, Ometto e Cristofoleti (2016) aprofundam sobre uma prática de leitura realizada em sala de aula e as discussões realizadas com as crianças, em que as subjetivações partiram do simbólico e culminaram no real, em experiências significativas para os alunos. Diante disso é possível refletir sobre os impactos que a leitura em sala de aula proporciona, de modo que “quanto mais rica for a experiência social e cultural da criança, mais possibilidades essa criança terá de

criação e imaginação” (CRISTOFOLETI; OMETTO, 2016, p. 68). Sendo assim, esse espaço de criação e imaginação pode ser desenvolvido com a prática de leitura em sala de aula, mediação que cabe ao professor(a) desenvolver.

Além da leitura em sala de aula, quando tratando-se do movimento de contação de histórias, Bernardino e Souza (2011) especificam-no como estimulador e transformador da prática de leitura em experiências prazerosas às crianças, pois, a contação de histórias pode tornar-se, também, um auxiliar valioso da prática pedagógica, tanto na Educação Infantil, conforme afirmado pelas autoras, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo,

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. (BENARDINO; SOUZA, 2011, p. 236).

Os impactos de uma contação de histórias, de acordo com Benardino e Souza (2011), não podem ser avaliados nem mensurados, por esse fato essa prática não é comumente desenvolvida no Ensino Fundamental, fase do ensino em que as avaliações e notas fazem parte integrante da educação, como se todos os sentidos desenvolvidos em sala de aula pudessem ser medidos e equiparados.

Aprofundando a discussão na área de alfabetização, Smolka (1993) salienta que o processo de alfabetização demanda leitura e escritura. Equipara-se, de certa forma, às conclusões de Benardino e Souza (2011), no sentido de afirmar que a leitura e, sobremaneira, a contação de histórias em sala de aula fazem parte do processo de alfabetização, porque contribuem com a “leitura e escritura” das crianças.

Dessa forma, para se apreender as técnicas de leitura e escritura não é possível focar somente na aquisição de aprendizagem dos códigos da linguagem, porque para a aquisição desse conhecimento é preciso ter a base de um sujeito ativo e criativo, conforme afirma Geraldi (1987, apud BRITTO, 2012, p. 6). Com base nisso inserir a contação e/ou a leitura em sala de aula torna o processo de aquisição das normas dos códigos de linguagem menos “limitante” e “restritivo” (BRITTO, 2012, p. 6). Franchi (1987, p.42), citado por Britto (2012, p. 6), afirma que “[...] há criatividade na atividade linguística e no uso das regras da língua”, assim, maneiras

que fogem do tradicionalismo mecânico fazem com que o usar com propriedade a escrita e aprender a ler e escrever sobrepassem o simples “[...] decodificar ou saber reproduzir as regras da gramática” (BRITTO, 2012, p. 6).

Dessa maneira, como o processo de alfabetização - tal qual demanda leitura e escritura – necessita acontecer de modo criativo, para que assim o sujeito possa usar com propriedade desse aprendizado, utilizar meios como a contação de histórias e/ou a leitura de literatura infantil poderá ser um dos recursos para tornar o ensino criativo e que possibilite a suscitação do imaginativo infantil. Isto posto surge outra questão, que discorreremos nas reflexões a seguir, diante da seguinte indagação: leitura e/ou contação de histórias, qual desses movimentos, de acordo com suas especificidades, traz impactos mais profundos nesse processo de aquisição da leitura e escritura, denominado alfabetização?

CAPÍTULO II - A prática de contação de histórias

O assunto deste segundo capítulo é dedicado à discussão sobre a prática de contação de histórias e os impactos no aprendizado dos alunos. Para iniciar a discussão parece-nos importante estabelecer a diferenciação entre contação e leitura de histórias.

O importante a ser destacado é que, mesmo aqui sendo realizada uma diferenciação entre as práticas de leitura e contação de histórias, ambas estão intrinsecamente ligadas. Uma contação pode ser derivada da história de um livro, por exemplo, mas desenvolverá aspectos diferentes dos promovidos pela leitura de uma obra literária. Abramovich (1997) afirma que é preciso preparação para a contação de histórias e, para que o contador seja capaz de passar emoção ao ouvinte.

Para compor essa seção autores como Abramovich (1997), Coelho (1989) e Tahan (1966) serão tomados por base e, também será elucidada a ideia de narrador, de acordo com Benjamin (1993). Para compor a pesquisa, vários artigos sobre o assunto foram percorridos e citados (NEDER et al, 2009; OLIVEIRA e PEREIRA, 2018; PERES, NAVES e BORGES, 2018; PEREIRA e ALMEIDA, 2012) e, além, as teses de Rocha (2010) e Rossoni (2013).

2.1 Afinal, o que é a contação de histórias?

Dentro de um único termo, a gama de significados é enorme, porque “contação de histórias” perpassa uma simples adjetivação. A contação envolve cultura popular, saberes passados de geração em geração oralmente por povos que, durante muito tempo, permaneceram analfabetos e fizeram subsistir a cultura de suas comunidades através dessa tradição.

Conforme já explanado, contação de histórias abrange um leque de significados e significações, porém aqui tentaremos discorrer sobre essa diversidade da arte dos contos. Pellowsky (1991), citado no trabalho de Rossoni (2013), arrisca uma definição para “contação de histórias”, sendo ela,

[...] uma arte ou ofício de narrar histórias em prosa ou verso, como uma apresentação diante de uma plateia, as quais podem ser ditas, recitadas,

cantadas com ou sem acompanhamento musical ou pictórico e podem ser aprendidas de fontes orais, impressas ou gravações.” (PELLOWSKY, 1991 apud ROSSONI, 2013, p. 26)

Conforme afirma Rocha (2010), nos apoiaremos na ideia de que a contação abrange diversas significações, assim,

O conto não permite uma única interpretação. Não é possível digeri-lo de imediato. [...] o conto tem poder sumarizador, ou seja, tem a capacidade de oferecer aos seus ouvintes o exercício da capacidade de criar múltiplas interpretações (ROCHA, 2010, p. 305)

A contação de histórias deriva da oralidade, do compartilhamento de saberes de um povo, de uma comunidade e de um meio social, passados de geração em geração, de forma que a primeira experiência que a contação promove é a interação entre contador e ouvintes. Coelho (1989) afirma que essa interação acontece devido a força das histórias e “[...] que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva” (COELHO, 1989, p. 11).

Ainda, Coelho (1989) defende que “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa” (COELHO, 1989, p. 12), além disso, a contação de histórias faz surgir o lúdico, desenvolve o imaginário e as significações infantis são contempladas. Neder et al (2009) abordam que “os elementos simbólicos presentes numa narrativa conseguem evocar conteúdos psíquicos do indivíduo, os quais o ajudam a construir sua realidade e a lidar com ela” (NEDER et al, 2009, p. 63).

Tal como eles, outros autores discorreram a respeito de como a prática oral de contação de histórias é um instrumento fundamental quando o objetivo é trabalhar dimensões das crianças que estão além do que é visível, palpável. Peres, Naves e Borges (2018), também em trabalho científico, sobre isso afirmam que a contação de histórias é uma prática social e coletiva e, também

[...] instrumento que serve como ponte para transitar nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais do ser humano e ampliar os significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias e cidadãs. (PERES; NAVES; BORGES, 2018, p. 152)

Abramovich (1997) discorre sobre a importância da contação para a dimensão afetiva, pois ouvir histórias suscita o imaginário e os sentimentos.

É ouvindo histórias que se pode sentir [...] emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...]. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A autora ainda traz que as histórias estimulam “[...] o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 23). E, por histórias, compreende-se não restritamente a contação, mas histórias de uma maneira geral. Diante disso tudo, a afirmativa é verdadeira: é possível citar e pesquisar a maneira como as histórias – contação e leitura – impactam a vida e desenvolvimento das crianças, mas dimensionar esse processo não é possível.

De modo a completar o fio que viemos tecendo sobre a contação, cabe aqui ressaltar quais recursos podem ser utilizados para sua realização. A oralidade é a marca dessa arte, conforme já afirmamos, mas é possível a utilização de materiais de apoio de modo a prender a atenção do público ouvinte.

Para que ela não perca seu caráter de contação (oralidade), livros podem ser utilizados de apoio somente antes do narrador estar em contato com o público, ou seja, a história do livro pode nortear o contador, mas não deve ser seu instrumento principal, como acontece com a leitura de histórias. Narrar o livro, segundo Coelho (1989) não é, necessariamente, ler a história, mas conhecê-la para ler sem “titubeios, vacilações ou consultas ao texto” (COELHO, 1989, p. 33).

O narrador de histórias deve ter estudado a história que irá narrar e, para isso é preciso divertir-se com ela, captar sua mensagem e transmitir o primordial, de modo a permitir adaptações e prender a atenção do público, promover o entretenimento, tão importante nessa arte, de acordo com Coelho (1989). Ela afirma, também, que a narração não deve acontecer no improviso, porque é preciso ter um roteiro, um plano, uma organização, para garantir uma naturalidade ao narrar a história.

Quando o enredo está ganhando vida, o narrador pode utilizar de estratégias para tornar a narrativa mais atrativa: engrossar a voz quando a fala for de um gigante, sussurrar quando na história é contado um segredo, se agitar em meio a

uma tempestade, como também, “[...] sussurrante, adocicada, suave, cálida, eriçada, espinhenta, metálica, sem vibrações, sem modulações, inertes, sem consistência, inexpressivas, monocórdicas” (COELHO, 1989, p. 51). Baseada em suas experiências com contação, Coelho (1989) aponta que é preciso seguir o que a história pede, porque o narrador é somente um instrumento, o principal é a história.

Outros exemplos de recursos são trazidos por Rocha (2010), como o uso de figuras, de imagens e objetos, utilização de fantasias, maquiagem, músicas, danças, flanelógrafo e transparências, de modo a enriquecer a narrativa. Coelho (1989) complementa o uso dos recursos quando aborda a técnica de desenhar enquanto narra (para narrativas curtas e com poucos personagens) e a interferência do narrador e dos ouvintes (quando precisa chamar a atenção de um grande público). O importante é adaptar conforme o que a narrativa pede, mas ter em mente que “cada recurso, portanto, é valioso em sua peculiaridade, permitindo variar a apresentação e recriar de modo original” (COELHO, 1989, p. 40)

Malba Tahan (1966), citado por Rocha (2010), traz sugestões de como deve agir um bom contador de histórias. Dentre elas, diz ser imprescindível o narrador viver a história que vai contar, de modo a transmitir veracidade; não se deve exagerar nos gestos, para não tornar a história cômica em momentos que não deve ser. Estilo e gosto pessoal do narrador também são pontos importantes a serem observados na escolha do que contar, de acordo com Coelho (1989), pois “se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte” (COELHO, 1989, p. 14).

Outro ponto a ser destacado é sobre a eloquência: um bom contador de histórias sabe como utilizar a voz e momentos certos de usar determinada expressão, de modo que “garantir a perfeita audição da voz do narrador é outra condição que a experiência do cotidiano revela que se não for atendida, o vínculo entre narrador e auditório não se estabelece.” (TAHAN, 1966, apud ROCHA, 2010, p. 162). A acomodação dos ouvintes e sua atenção são de extrema importância, também, para que aconteça uma contação significativa.

Lidos os trabalhos acerca da prática de contação de histórias procuramos compilar algumas orientações para desenvolver uma boa prática, pelo contador, de

acordo com Cavalcanti (2004, p. 73-74), citado por Rocha (2010, p. 186). Ainda, é preciso,

[...] conhecer bem o texto; sensibilizar o grupo para a escuta, criando o clima necessário para a entrada no mundo do faz-de-conta; iniciar a narração com a voz bem impostada, teatralizando a voz e os gestos; ao mesmo tempo, ser natural e espontâneo; prestar atenção nas reações dos ouvintes; ser fiel à história, não modificando seu enredo e finalizar a narração com as expressões da tradição oral. (CAVALCANTI, 2004, p. 73-4, apud ROCHA, 2010, p. 186).

No tópico que construímos a seguir trouxemos como foi a utilização da contação de histórias através do tempo e de que maneira a narrativa vem se modificando, bem como o narrador tradicional, no decorrer dos anos.

2.2 A contação de histórias através do tempo

De acordo com Coelho (1989), a simples narrativa “[...] é, sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias” (COELHO, 1989, p. 31). Isto porque o contador de histórias é aquele que narra oralmente, de acordo com Rocha (2010), não quem as escreve, as lê ou recita textos memorizados.

A tradição oral “[...] se define por sua permanência durante o tempo, designa um conjunto de saberes que se conservam e se perpetuam de uma geração a outra” (ROCHA, 2010, p. 56), de modo que a oralidade é um ofício aprendido na vivência social, na troca de experiências, na imitação em um grupo social. A memória é a principal faculdade dos contadores de histórias, pois, muitas vezes, as histórias contadas advêm daquilo que ouviram ou vivenciaram enquanto crianças. Dessa forma, o contador tradicional não pode ser separado do conto, do seu universo e da sua comunidade narrativa, como pesquisa Rocha (2010).

Benjamin (1993) discorre a respeito da figura do narrador tradicional. Ele afirma que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1993, p. 197). Narrar devidamente se trata de narrar de acordo com as experiências, pois “[...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1993, p. 200), é uma pessoa sábia, ou seja, que possui experiências de modo a aconselhar as gerações seguintes. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome:

sabedoria. A arte de narrar está definindo, porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1993, p. 200-1)

O autor traz que a perda do ato de narrar é um sinal de pobreza do mundo moderno. No decorrer da história, com a chegada do mundo como conhecemos hoje, a experiência foi ficando em baixa, pois o ser humano está cada vez mais mudo de experiências comunicáveis. Também afirma que o homem atual é feito de abreviações e abreviou até mesmo a narrativa, a tradição oral; o tédio também faz parte desse homem: faz sumir, nas cidades, o dom de ouvir e a comunidade dos ouvintes. A contação de histórias se perde quando não há quem as queira contá-las novamente.

Benjamin (1993) aborda que os responsáveis por essa extinção da narrativa, além da falta de experiência comunicável, são: o romance (a tradição escrita), mas, principalmente, a informação que, com a consolidação da burguesia e da sociedade Capitalista, necessita ser comprovada imediatamente. A informação não vem da experiência e controla, de acordo com seu próprio interesse, a quem vai interessar. “Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 1993, p. 203)

E por que a experiência, para Benjamin (1993), se faz tão importante? Porque, para ele, o narrador “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (BENJAMIN, 1993, p. 201).

Embasada em Benjamin (1993), Rocha (2010) discorre que o narrador tradicional, tal como o autor afirma, realmente está se extinguindo, salvo por pessoas mais velhas que, em lugares esporádicos, lembram práticas ancestrais. Porém, a narração de histórias vem passando por uma metamorfose: o contador de histórias tradicional está sendo substituído pelo contador urbano que é aquele

[...] inserido em uma comunidade de tradição escrita, é portador de um repertório de histórias ancestrais ou literárias, memorizadas e aprendidas principalmente pela leitura, pois, ocasionalmente aprende pela oralidade. (ROCHA, 2010, p. 109)

A diferença entre os narradores tradicional e urbano se encontra, principalmente, sobre a forma com que aprenderam a técnica de narrar. Rocha (2010) traz essa diferenciação quando afirma que se o aprendizado acontece através da tradição, perpassado de geração em geração, a voz do narrador é

enraizada e faz parte do tradicionalismo narrativo. Porém, se a aprendizagem da arte de narrar se dá por meio de cursos preparatórios, a voz está desenraizada, porque seu aprendizado já não se encontra de maneira natural, como acontece com o aprendizado do narrador tradicional. Esta é a principal característica do narrador urbano – majoritário na sociedade atual.

Nas sociedades atuais, ou letradas, ocorre um hibridismo, segundo Rocha (2010), porque a prática de contação de histórias sofre influência da escrita. Mesmo sendo práticas diferentes, pois a “tradição oral e tradição escrita são formas diferentes de transmissão. A primeira tem na audição o principal sentido que orienta as aprendizagens e as experiências. Ao passo que, nas sociedades de tradição escrita, é a visão a porta de entrada do mundo” (ROCHA, 2010, p. 119), os contos não são apreendidos somente pela experiência de ouvinte, mas de leitor também.

A fim de observar como a contação ocorreu ao longo da história, traremos um breve panorama histórico dessa prática por diferentes lugares. Neder et al (2009) e Rocha (2010), ajudarão a compor essa trajetória, por fazer parte de seus estudos.

No decorrer do tempo as mulheres desempenharam importante papel na disseminação das práticas orais de narrativa. Essas mulheres eram, principalmente, de classes sociais mais baixas e contavam histórias e passavam ensinamentos às crianças e jovens de classes sociais mais elevadas, enquanto teciam ou realizavam afazeres domésticos, pois faziam o papel de cuidadoras, de amas ou de empregadas (ROCHA, 2010). Porém, não somente as mulheres, porque isso varia de acordo com diferentes tempos e lugares.

Nem sempre a prática de contação de histórias foi vista com bons olhos. Na Antiguidade, as contadoras de histórias eram confundidas com feiticeiras sedutoras e a arte de inventar histórias era proibida. Diferentemente de comunidades agrárias da Europa, em que o contador ocupava lugar sagrado, por entreter o público.

Na Idade Média (século V até o XV), segundo Neder et al (2009), os contadores de histórias eram respeitados pelo público por onde passavam, por cativarem com suas narrativas, mas eram perseguidos pela Inquisição da Igreja Católica, conforme aponta Rocha (2010). Durante a Renascença (século XIV até o XVII), as práticas de contar histórias passaram por uma renovação: deixou o ambiente humilde dos trabalhadores e se transformou em arte.

As contações de história ganham respeito e admiração por meio da religiosidade. De acordo com Neder et al (2009), este era um meio de propagação religiosa, principalmente, budista. No final do século XVII, as mulheres narradoras de histórias passam a ser comparadas à figura sagrada de Santa Ana (avó de Jesus, figura sagrada cristã), por possuírem “sabedorias de uma avó” (ROCHA, 2010, p. 61).

O narrador é “[...] o responsável pela permanência das histórias universais” (ROCHA, 2010, p. 68) e, em culturas como a africana e indígenas, possuem papel importante. Em certas sociedades africanas atuais, os contadores de histórias ocupam uma casta especial – os *griots* – e, segundo Rocha (2010), eles nascem nessa casta e aprendem a ser guardiões da memória do povo para, mais tarde, passarem às demais pessoas do grupo. Nas sociedades indígenas acontece um processo parecido: os ensinamentos mitológicos tradicionais são passados dos mais velhos aos mais novos pela contação de história e, o conto, possui função educativa e social.

Na época colonial e escravocrata brasileira, as amas de leite e negras mais velhas é quem eram as grandes contadoras de histórias. Muitas faziam dessa prática seu trabalho e seu sustento, passando de fazenda em fazenda levando suas histórias. Os temas eram os mais variados: lendas, folclore, histórias de zumbis, caiporas e lobisomens (ROCHA, 2010), tudo baseado em uma sociedade escravocrata, então os temas retratavam tal realidade.

No Brasil contemporâneo, os narradores tradicionais são homens e mulheres, geralmente acima dos 40 anos, das mais diversas profissões, que são reconhecidos por uma comunidade local. No filme “Narradores de Javé” (direção de Eliane Caffé, 2003) essa realidade é retratada, quando Antonio Biá (José Dumont) é procurado pelo povo da pequena cidade de Javé, com a incumbência de escrever em um livro as narrativas que lhes eram contadas sobre como a cidade foi fundada. A marca registrada do filme é a maneira como cada cidadão possui uma forma diferente de narrar a história, com diversos enredos, mas procuram uma figura de notoriedade local, bem como o único morador da comunidade com domínio da escrita, para transmitir essas narrativas (o Biá).

A contação de histórias é marcada pela oralidade, pela transmissão dos conhecimentos de uma cultura, de uma sociedade e de um povo pelas histórias que

eles têm a contar. “A prática da contação de histórias durante muitos anos tornou-se o meio de preservar os valores de uma comunidade, bem como sua integração e coesão social” (PISCITELLI, 1993, apud PEREIRA; ALMEIDA, 2012, p.02) e, principalmente no Brasil, essa oralidade é a maneira como culturas que estão à par da sociedade tecnologicizada - tal qual às do campo, do meio rural - reconstruem a memória do grupo, que luta por uma identidade cultural. Essa prática é costumeiramente utilizada no meio familiar, local onde surge contação de histórias dos mais diversos tipos para as crianças, de acordo com Abramovich (1997).

A prática da oralidade é inerente ao ser humano, já que somos seres interativos e que nos desenvolvemos através de um meio cultural, conforme afirma Vygotsky (1998). Dessa forma, “considerando esse potencial humano para as narrativas orais, percebe-se que o contar histórias, além de abarcar a esfera coletiva, abarca também a esfera individual, considerando e estimulando a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo (COGO; NASSAR, 2011, apud PEREIRA; ALMEIDA, 2012, p.04), por esse motivo essa prática se manteve viva ao longo da história da humanidade e das culturas.

O importante a ser enfatizado é que, por mais que a narrativa sofra transformações, jamais poderá morrer, pois a narrativa “[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1993, p. 204). Dohme (2008), citada por Rossoni (2013) afirma que “[...] contar histórias no futuro será tarefa fundamental, pois delas advém os valores familiares, o autoconhecimento e, sobretudo, a convivência com o outro.” (DOHME, 2008, apud ROSSONI, 2013, p. 106).

2.3 Contação de história e a educação

Após nos situarmos historicamente a respeito da contação de histórias, cabe, neste momento, contextualizar essa prática com a educação. Em nossos estudos foi tarefa difícil encontrar material relacionando a prática de contação de histórias ao Ensino Fundamental. A grande maioria dos artigos encontrados sobre o tema delimitava a prática às crianças da Educação Infantil.

Como já dissemos, a contação de histórias suscita aspectos imensuráveis de desenvolvimento da imaginação, emoção, criatividade infantis, entre outros. Sendo

assim, não deveria estar restrita somente à educação das crianças menores. Por vezes, isso acontece pela disseminação de uma ideia limitante de que contação de histórias não desenvolve aspectos importantes como a leitura de histórias, que se mostra um suporte primordial na constituição dos sujeitos e, também, ao processo de alfabetização, conforme veremos mais adiante. Acaba sendo inferiorizada e marginalizada do processo educacional.

Reafirmando o que expusemos até o presente momento: contação e leitura de histórias são práticas diferentes e, conseqüentemente, desenvolvem aspectos distintos nas crianças. Nenhuma delas deve ser ignorada na prática educacional; o que pode acontecer é que sejam dados diferentes direcionamentos de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, visto as especificidades de cada uma dessas práticas.

Discorreremos, a seguir, sobre a contação de histórias no contexto escolar, e trouxemos, novamente, as ideias de imaginação e criação na infância, de Vygotsky (2009). Para o autor, a imaginação é uma função vital humana e, por isso, torna-se primordial para que o ser humano consiga interpretar a realidade. Em cada idade, essa interpretação acontece de maneira singular, de acordo com o acúmulo de experiências do indivíduo. Quanto mais a criança vivenciou e presenciou, mais elementos ela assimilou e aprendeu, de modo que, dentro de sua experiência, quanto mais elementos da realidade ela dispôr, maior, mais produtiva e significativa será a atividade de sua imaginação.

De acordo com Vygotsky (2009), para que ocorra o ato de criação humana é preciso que dois fatores atuem, são eles: o intelectual e o emocional. Assim sendo, é possível afirmar que a contação de histórias, além do que já afirmamos, contribui com o processo de criação típico do humano, pois desenvolve o intelectual e o emocional, com o desenrolar da trama e, também, quando permite o afloramento de diferentes emoções.

Coelho (1989) discorre sobre três fases de interesse das crianças pelas histórias: a fase pré-mágica (até os 3 anos de idade), a fase mágica (dos 3 aos 6 anos de idade) e a fase de idade escolar (por volta dos 6 anos adiante, quando a criança inicia no Ensino Fundamental). As duas primeiras fases são caracterizadas por enredos simples, atraentes e vivos, marcadas pela repetição das histórias de

acordo com o interesse das crianças; conforme vão crescendo, as crianças passam a exigir enredos mais longos e histórias mais complexas.

Na idade escolar, as crianças demonstram interesse por histórias de encantamento e, mais tarde, pelos contos de fada; começam a desenvolver seu senso crítico e isso interfere no interesse das histórias. É justamente nessa fase que os professores param de contar histórias e, muitas vezes, até mesmo de ler livros de literatura infantil porque, de acordo com Coelho (1989), alegam que as crianças perdem o interesse por elas, por estarem crescendo.

A escola, mais precisamente o professor, como parte fundamental do cotidiano e da vida das crianças não deve interromper a prática de contar histórias – e também de ler –, a fim de não desconsiderar os processos de imaginação e criação infantis, porque, afinal, são elementos constitutivos da mente humana e importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil.

Aqui trazemos a contação de histórias no interior da sala de aula, alguns dos aprendizados que promove, a forma como prendem a atenção das crianças e, principalmente, trazemos a afirmativa de que deve, sim, acontecer nas diferentes modalidades da educação, inclusive, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, para que o imaginativo infantil não se perca.

Dado que é na relação com o outro que a criança se apropria dos conhecimentos construídos socialmente, conforme afirmado por Fontana e Cruz (1997), o professor é quem cumpre a função de mediador desses e de outros saberes no interior da sala de aula. Ele desempenha esse papel com os estudantes,

fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal desses alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 66)

O professor é um mediador, inclusive na prática de contação de histórias, porque deve perceber o contexto da sala de aula, a fim de adequar as histórias que interessam os estudantes; ao narrar, passar a emoção da narrativa e gostar da história. Sobre isso, Rossoni (2013) afirma que “[...] a contação de histórias, inserida no trabalho com a linguagem, constitui-se um ato dialógico, no qual o professor é o mediador dos enunciados escolhidos para a efetiva comunicação discursiva” (ROSSONI, 2013, p. 47).

Ainda ancoradas em Rossoni (2013), é possível perceber que gêneros orais possuem pouco espaço na sala de aula, então, a contação viria abrir caminhos para o estabelecimento dessa relação, inclusive na percepção das semelhanças e diferenças entre as línguas escritas e faladas.

De acordo com Neder et al (2009), o docente deve explorar a arte de narrar com criatividade e beleza, instigar a imaginação da criança, desenvolver a oralidade (quando as crianças interagem com a história), recontar para ampliar o conhecimento linguístico dos alunos, abordar temas de conteúdos estudados em sala, permitir diferentes formas de comunicação antes e após a história e, primordialmente, respeitar o interesse dos alunos.

Rossoni (2013) dita que “[...] a sala de aula como um espaço para as significações das histórias pelos alunos é uma forma de promoção do desenvolvimento do pensamento infantil” (ROSSONI, 2013, p. 123) e é importante que estes sejam colocados como protagonistas, como autores e atores de seus aprendizados e, para isso, as histórias e suas interpretações contribuem a fim de diminuir a adultocentrização tão comum no processo educacional.

Mas como utilizar a contação dentro da sala de aula? Por onde começar? Coelho (1989) diz que a seleção inicial é de extrema importância: compreender o interesse do ouvinte, a faixa etária e suas condições socioeconômicas. Outro ponto relevante é o entretenimento: ele é preponderante em toda história.

De modo a completar a narrativa e exercer um “efeito mágico”, Coelho (1989) discorre sobre cantar uma canção, adaptada à história, no final da narrativa, de modo que “cantar no final, fazer gestos correspondentes, bater palmas para acompanhar [...] ajudam a criança a recompor-se emocionalmente, de modo alegre, prazeroso” (COELHO, 1989, p. 26).

Trazemos a canção como parte importante na contação, principalmente no ambiente escolar, porque aproxima e prepara as crianças para o momento da história, seja de leitura ou a contação em si. Essa canção não necessariamente ocorre ao final, diferentemente do que afirma a autora, mas pode contribuir para a preparação do clima para a trama quando cantada no início.

No PIBID, projeto do qual fiz parte no ano 2017 do curso de graduação, todos os dias antes da leitura das histórias, as crianças pediam a “música da história”, de maneira que, quando eventualmente, devido a algum contratempo, não dava tempo

de cantar essa canção, todos a exigiam de qualquer forma. A cantoria era parte integrante da história. No início, os versos eram os seguintes:

*“E agora, minha gente, uma história vou contar
Batam palmas, batam palmas, para a história começar...”*

E, ao final da história:

*“E agora, minha gente, que a história se acabou,
Batam palmas, batam palmas, quem da história já gostou!”
(Ritmo “Peixe Vivo” – Cantigas Populares)*

Era um momento descontraído, diferente do cotidiano escolar que não permite, muitas vezes, o artístico, o musical. Grande parte das crianças canta em conjunto a música e todos, sem exceção, acompanhavam com palmas.

Por fim, voltamos a afirmação inicial de que contação e leitura de histórias estão intrinsecamente ligadas, porém com suas especificidades marcantes. A contação de histórias estimula a prática de leitura futura, ou seja, faz com que os alunos tenham a vontade de ler por prazer, mais tarde no decorrer da vida. Por isso é tão importante a figura do professor narrador, além e em conjunto com professor leitor, pois, de acordo com Coelho (1989),

[...] o compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação das necessidades básicas das crianças. Se elas escutam desde pequeninhas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas (COELHO, 1989, p. 12)

CAPÍTULO III – A prática de leitura de histórias

Este capítulo é dedicado a discussão da prática de leitura de histórias que, conforme já explicitado anteriormente, está correlacionada ao movimento de contação, respeitando as especificidades características a cada uma delas.

Dentre os materiais analisados é bastante presente a confusão entre leitura e contação de histórias, de modo que, para compor essa pesquisa, por vezes tivemos que realizar uma seleção de acordo com o que consideramos fazer parte da área de contação e da área de leitura. Em certos momentos, quando os autores citarem “contação” ou “leitura” e considerarmos essas distinções, traremos a diferenciação explicitada de acordo com nossa pesquisa.

Neste capítulo, retomaremos conceitos de Vygotsky (1998), Oliveira (2008), Fontana e Cruz (1997), a fim de embasar nossa discussão sobre as palavras, alfabetização e ensino, temas importantes que estão intrinsecamente ligados à prática de leitura de livros no cotidiano da sala de aula. Também nos baseamos na tese de Rossoni (2013) e em diferentes artigos pesquisados (OLIVEIRA e PEREIRA, 2018; PERES, NAVES e BORGES, 2018; SILVA, 2014; MARTINS MACHADO, 2014-15; PEREIRA, FRAZÃO e SANTOS, 2012).

Para entendermos a importância dos livros na vida das pessoas, principalmente na dinâmica escolar com papel de promover múltiplos aprendizados, em um primeiro momento se faz importante explorarmos o papel das palavras.

3.1 A importância da palavra escrita na escola

Iniciamos a discussão deste capítulo através do livro “A menina que brincava com as palavras”, de Fabiano dos Santos (2007). A personagem Ana era uma menina que, desde pequena, gostava de brincar, inventar, criar e se divertir com as palavras. Para ela, as palavras não eram somente as escritas no papel, mas tinham cores, cheiros, formas, sabores e descobriu que as palavras formavam histórias, mundos diferentes e delas nasciam sentimentos. Toda a relação de Ana com as palavras e o universo que delas emana se iniciou porque sua avó lia histórias para ela, o que despertou na menina um interesse por elas. Pereira, Frazão e Santos (2012) afirmam que a família é a principal peça de incentivo à leitura, porque esse interesse deve ser despertado bem antes da criança iniciar sua vida escolar.

As autoras abordam, ainda, que uma das grandes causas de dificuldade de leitura na escola é porque as crianças não possuem incentivo dessa atividade no ambiente familiar. Porém, não culpabilizam os pais, porque afirmam que para a família é disseminada uma ideia de que todo tipo de educação que ultrapassa a moral e os costumes é tarefa somente da escola e que, por isso, a prática de leitura deve ser iniciada somente em conjunto com os estudos escolares.

É importante frisar o aspecto social nesse sentido. Além das autoras afirmarem a ideia que é disseminada às famílias da educação acontecer somente na escola, existe também a questão do acesso à leitura e, de modo mais complexo, é preciso analisar a situação do analfabetismo no Brasil.

Pereira, Frazão e Santos (2012), em pesquisa que realizaram, afirmam que o nível de leitura no Brasil é frustrante. Trazem dados do IBGE, Instituto Pró-Livro (IPL), IBOPE, UNESCO e Todos Pela Educação, para enfatizar que até os anos 2000 houve queda das taxas de analfabetismo no país, marcando 11,8% em 2002, porém até 2012, foi observada uma totalidade de 14,6 milhões de pessoas analfabetas no país, além de que, em 2009, a taxa de analfabetos funcionais estava atingindo 28% da população de adultos entre 15 e 64 anos.

Pensando nesse contexto, é complicado exigir das famílias algo que se encontra aquém de suas condições: se o Brasil demonstra uma taxa de analfabetismo funcional tão grande entre uma faixa etária que compreende a maioria dos familiares das crianças que se encontram em idade escolar (como nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo), como esperar que esses familiares leiam para essas crianças, se eles mesmos não tiveram acesso a essa prática?

É preciso compreender a realidade das crianças, como também de suas famílias. Se elas não têm acesso aos livros e poucas condições sociais produtivas e de dignidade, educacionais e econômicas de possibilitar uma formação leitora aos seus filhos, cabe às escolas possibilitar esse acesso. E, sobre isso, Pereira, Frazão e Santos (2012) trazem a biblioteca escolar como importante aliada dos professores para “[...] intensificar o poder de requerimento do conhecimento por parte dos alunos [...]” (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2012, p. 09) e, por que não, de suas famílias também? São espaços ainda pouco encontrados nas escolas públicas brasileiras, porém deviam receber maiores investimentos de governos, por ser um rico espaço de trocas de saberes e conhecimentos.

É importante salientar, de acordo com Pereira, Frazão e Santos (2012), que por mais que seja de extrema importância e relevância o estímulo dos professores na escola para que a prática de leitura seja transformada em fruição no decorrer da vida dos alunos, o estímulo recebido em casa, por uma família que já esteja habituada aos livros e textos, se a realidade dessas famílias assim permitir, é muito maior para a criança do que o recebido na escola.

Interessa-nos entender o processo no ambiente escolar, na sala de aula, na relação professor-estudante. Em decorrência disso, por mais que entendamos que o estímulo recebido em casa seja mais impactante do que o da escola, acreditamos que quando o docente adota a prática de leitura em sala de aula, ou seja, a literatura constantemente se fazendo presente no cotidiano, o aprendizado das crianças se torna mais significativo e rico, tal como o fora para Ana, nossa personagem de “A menina que brincava com as palavras”.

De acordo com as autoras, a escola é aliada do processo de leitura, permite troca de experiências entre alunos e professores para o desenvolvimento individual de ambas as partes; é a ferramenta que deve propiciar um grande contato com a leitura e, mais do que isso, incentivar essa prática por meio de uma educação de qualidade.

É importante salientar que, a prática da leitura na infância desenvolverá adultos leitores. O ato de ler ativa uma série de ações na mente, pois permite a absorção de diversos conteúdos e conhecimentos: cada sujeito significa de maneira singular, devido aos diferentes sistemas cognitivos e capacidades internalizadas, de acordo com Pereira, Frazão e Santos (2012), “[...] o ato de ler envolve bem mais que o mero decifrar das letras e palavras, mas a essência profunda de interpretar e viver o que elas demonstram” (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2012, p. 07).

A leitura deve ser inserida com calma no cotidiano das crianças, porque a intenção deve ser desenvolver a leitura fruição, ou seja, que seja feita por livre escolha, por prazer, promovendo experiências positivas. Para uma formação leitora, Pereira, Frazão e Santos (2012) discorrem que,

Se a leitura for estimulada desde pequenino, o manuseio do livro para essas crianças já será comum. Desse modo, quando o processo de alfabetização estiver acontecendo, as crianças que passaram por todo o processo de conhecimento e manuseio do livro terão prazer em lê-lo [...]. (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2012, p. 12)

Todo esse movimento de leitura é causado pelo poder da palavra e é sobre ela que pretendemos dissertar a seguir. Segundo Fontana e Cruz (1997),

A palavra nos permite compartilhar experiências, pensamentos, sentimentos e ocultá-los [...]. Por elas e com elas agimos com o outro e sobre o outro [...]. No jogo das palavras construímos a nossa própria identidade, dizemos o mundo e nos dizemos no mundo. (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 80)

Conforme já abordamos em capítulos anteriores, a palavra está inserida no campo da linguagem. Oliveira (2008) discorre a respeito do significado: parte integrante das palavras e as constitui como ato de pensamento. No significado há a união entre o intercâmbio social e o pensamento generalizante – aquele que forma uma categoria conceitual, ou seja, que agrupa em classes generalizadas os objetos que conhecemos – propiciando “[...] a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 2008, p. 48)

O que a autora nos traz é que os significados das palavras estão em constante transformação; transformação esta que se inicia e ocorre, primordialmente, no processo de aquisição da linguagem pela criança, porque, quando toma posse dos significados da língua, a criança os aplica ao seu universo de conhecimentos. Quando a criança é inserida no mundo escolar, Oliveira (2008) afirma que essas transformações passam a ocorrer de acordo com sistemas conceituais mediados pela cultura, marcado pela intervenção do educador.

Ainda segundo a autora, as palavras possuem o significado propriamente dito, compartilhado por todos que a utilizam, e o sentido, que é o “[...] significado da palavra para cada indivíduo [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 50). O sentido se faz mais importante ao indivíduo do que o significado em si, porque a experiência individual é mais complexa do que a generalização dos signos.

Marcadas dessa maneira, as palavras, por mais que possuam um significado comum a todos os falantes de uma língua, dispõem de sentidos individualizados para cada um que as profere ou as ouve, utiliza, significa e (re)significa, porque também é ato de pensamento. Pensamento e palavra “[...] se articulam dinamicamente na prática social da linguagem” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 85).

Isto posto, adentrando no universo de leitura, cada texto e cada história que as crianças irão escutar e saborear fará parte do campo de sentidos particulares de

cada um; e, nesse campo de sentidos, é possível incluir a alfabetização, processo que abordaremos mais adiante.

A palavra é, para Fontana (2005), “[...] mediadora de todo processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas” (FONTANA, 2005, p.15) e se transforma na dinâmica social.

O papel do outro – principalmente o outro adulto – torna-se muito importante, porque é mediador (conforme já explanado em capítulos anteriores). A criança, mesmo que “[...] não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las” (FONTANA, 2005, p. 19).

A mediação do adulto permite a emergência de funções que, mesmo que a criança não realize sozinha, consegue realizar em conjunto com o outro. Pois, “a mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina” (FONTANA, 2005, p. 19)

Quando adentramos no universo da escolarização, o papel do outro continua se constituindo como significante para a criança. No contexto escolar, a relação com o adulto é deliberada pois ele “[...] compartilha com a criança, sistemas conceituais instituídos, procurando induzi-las a utilizar-se das operações intelectuais, das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados” (FONTANA, 2005, p. 21). Desse modo, Fontana (2005) afirma que a criança raciocina junto com o professor, imitando sua análise intelectual, mesmo que, por vezes, não a compreenda. Ainda acrescentamos que, o papel do outro infantil é importante e não somente o adulto. As trocas de experiências entre as crianças também são importantes e constituem o aprendizado escolar.

Bakhtin (2006) afirma que o livro representa um ato de fala impresso e é um elemento da comunicação verbal, porque responde sempre a alguma coisa, contesta, afirma, faz antecipações de discordâncias e respostas, entre outros. Ele afirma que, “[...] o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade [...]: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Diante disso, cabe-nos trazer a aproximação da leitura de livros para os espaços escolares. Peres, Naves e Borges (2018), discorrem sobre os recursos simbólicos, significados e experiências que ocorrem na escola, e afirmam que

os espaços escolares, a biblioteca, a frequência do uso do livro como elemento cultural podem ser favoráveis para o compartilhamento das experiências simbólicas, incentivando as crianças no processo de imaginação e criação (PERES; NAVES; BORGES, 2018, p. 152).

E por que a leitura de livros deve ser uma prática cotidiana na sala de aula? Entre outras coisas porque, na maioria das vezes, conforme salientamos anteriormente, a escola acaba sendo a única fonte de contato entre literatura/livros e as crianças, “[...] sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer” (MIGUEZ, 2000, p. 28, apud OLIVEIRA; PEREIRA, 2018, p. 04).

Além disso, Peres, Naves e Borges (2018) defendem a prática de leitura de livros como elementos culturais “[...] com potencialidade de alavancar recursos simbólicos quando utilizado em relação a algo que vai além de seu significado proposto e oferece formas complexas de mediação semiótica” (ZITTOUN, 2007, apud PERES; NAVES; BORGES, 2018, p. 158).

Martins Machado (2014-15) traz demais aspectos da leitura em sala de aula, de modo que “[...] a literatura possui a função de contribuir com as relações afetivas das crianças com os livros, de forma a proporcionar prazer, estimular a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e a aquisição da escrita sistematizada” (MARTINS MACHADO, 2014-15, p. 7638). A autora discorre sobre a questão da leitura como material de escolarização: deve ser utilizada para essa finalidade? e reitera que é preciso tomar certo cuidado com essa ideia, porque o foco deve ser experiências prazerosas com o livro, sem pesar e obrigação.

[...] Precisamos propiciar experiências com o livro de forma lúdica, pois mesmo que a criança esteja em processo inicial de contato com a linguagem escrita ela convive com a mesma a todo momento, seja vendo uma propaganda ou pensando no brinquedo que pedirá de presente aos pais (MARTINS MACHADO, 2014-15, p. 7640).

Quando tratamos de leitura de histórias em sala de aula, por vezes há a ideia de aliar ao aprendizado de conteúdos curriculares. Se a história é utilizada como proposta pedagógica para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares,

Rossoni (2013) afirma que não pode se basear “[...] na difusão de informações prontas ou imediatas, que privam a livre interpretação, o imaginário e a fantasia [...]” (ROSSONI, 2013, p. 29), porque, “[...] a criança que ouve histórias, internaliza e familiariza-se com a estrutura narrativa” (MACHADO, 2004, apud ROSSONI, 2013, p. 29), então, é importante que o docente busque uma significação para quem está ouvindo a história, devendo

[...] proporcionar situações em que a criança vivencie as partes do conto, sua sequência e as presentes ligações, como também o estudo das funções das palavras, a forma como os elementos estão organizados na composição das frases, a fim de produzir significados (MACHADO, 2004, apud ROSSONI, 2013, p. 29).

Martins Machado (2014-15) afirma que a literatura transmite uma concepção de sociedade, é um instrumento de formação conceitual e gera uma autonomia de pensamento. Além disso, a leitura promove o desenvolvimento do potencial humano e é agente de transformação através do livro, porque forma uma consciência de mundo.

Diante disso é possível afirmar que a utilização de livros de literatura na sala de aula não pode ficar presa a conteúdos conceituais, típicos do ambiente escolar. Quando o docente estimula a leitura – neste caso não a contação – dos/nos alunos, tornando-a uma prática, estes sentirão prazer ao ler e lerão mais vezes, autonomamente, e esse processo fará com que estruturas gramaticais e de texto, bem como a escrita sistematizada, sejam apreendidas de modo fluido e sem pressões.

3.2 A relação entre Leitura e Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Diante do já exposto parece-nos importante realizar uma aproximação entre a prática de leitura de histórias nas salas de aula ao processo denominado alfabetização, mais precisamente nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para iniciar essa discussão se faz necessário entender o processo de alfabetização. Primeiramente, cabe-nos explicitar que compreendemos não haver diferenciação entre alfabetização e letramento. Algumas abordagens compreendem

ser a alfabetização mais diretamente ligada a uma técnica a ser utilizada para desenvolver o aprendizado de leitura nas crianças e letramento relacionado ao significado que se produz, tanto do aprendizado de leitura como também da escrita. No nosso caso compreendemos que alfabetizar discursivamente é já preocupar-se com a mediação do processo de significação das palavras na sua organização grafo-fonêmica quanto no âmbito do sentido do texto.

De acordo com Geraldi (1997), a língua só existe dentro do jogo social, na interlocução. Então, para o ensino da língua, para o autor,

[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (GERALDI, 1997, p. 44)

Dialogando com esse conceito de interlocução, Fontana (2005) afirma que a significação se dá através da interação de diferentes vozes e que a modulação dessas vozes é que permite o “[...] movimento dialético do processo de elaboração de sentido [...]” (FONTANA, 2005, p. 106). Ela discorre que essas diferentes vozes levam ao conhecer.

Ainda de acordo com a autora, as significações das crianças acontecem do todo, do coletivo, para o individual, por exemplo, na sala de aula, da fala da professora, de marcas ideológicas dela própria, para a compreensão do que foi ouvido pelas crianças. Sobre os efeitos da palavra alheia, ela reitera que

A palavra alheia é imitada, reproduzida [...] é incorporada pela criança como um dizer institucional e seu sentido é estabilizado [...]. A palavra alheia é reconhecida e re-elaborada pela criança, entrelaçando-se dinamicamente a suas palavras interiores. Ela é re-significada, recortada, diluída, analisada, assumida parcialmente pela criança, fundida a suas palavras interiores [...]. Nesse processo, a palavra do outro evoca, provoca, convoca outras palavras, organiza ou re-organiza as palavras interiores induz a novas generalizações... Mas ela é também questionada, colocada à prova pela criança que busca/aponta novas possibilidades com/a partir dela. (FONTANA, 2005, p. 160)

Diante disso é possível afirmar que práticas tradicionais de alfabetização, tal qual cópias sem reflexões de palavras soltas ou de trechos fora de um contexto, como a proposta didática das antigas cartilhas, ou ainda, ditados e traçado de letras prontas e impressas em papel, ou, ainda a prática de alfabetização como uma técnica que foca apenas nos aspectos do aprendizado da decodificação, não geram significações nas crianças pois não consideram o movimento discursivo da

linguagem (é o movimento discursivo que produz a significação das palavras e dos textos.

Em práticas tradicionais fica marcada a memorização gramatical e fonética, o interesse e as significações dos alunos pouco importam, se estes tiverem sido “alfabetizados”. Esta não é a forma mais eficaz e de melhor qualidade para promover a alfabetização, porque memorização não leva ao amplo aprendizado, não gera significações nesses alunos, que são obrigados a decorar conceitos e regras fechadas e fixas. Como essa maneira de alfabetizar promove poucas significações nas crianças, os conceitos não são internalizados e estão fadados ao esquecimento.

As histórias, por sua vez, podem transformar essas práticas engessadas, em aprendizados significantes e prazerosos aos alunos. Sobre isso, Rossoni (2013), apresenta que o movimento de contar/ler histórias promove uma visão diferenciada de ensinar, de prática docente em sala de aula. Baseada em Felicetti e Giraffa (2008) afirma que “[...] o professor, amparado por seus saberes, pode lançar um olhar diferente sobre o como aprender do seu aluno, já que alguns não sabem como organizar seu aprendizado e, por extensão, não aprendem” (FELICETTI; GIRAFFA, 2008, apud ROSSONI, 2013, p. 24).

De acordo com a autora, grande parte das palavras que chegam até nós, que nos comovem e nos dão forças, vieram através das histórias. A palavra tem poder de transformação, pois provoca movimento de linguagem e, portanto de vida. Apesar de discorrer sobre a contação de histórias no cotidiano escolar e não a prática de leitura em si, afirma que as histórias impactam as relações de aprendizagem de muitas disciplinas, mais especificamente, a Língua Portuguesa e, com ela o processo de alfabetização, porque, em todos os níveis de ensino, sempre se faz necessário um trabalho com a língua, como com a utilização da

[...] norma culta, regras gramaticais, ortografia, expressão oral, expressão escrita, compreensão e interpretação de textos, como também o uso da fala coloquial, os diversos tipos de textos, os gêneros textuais, o saber se expressar diante das várias situações sociais exigidas. Isto pode ser ensinado e aprendido através das histórias (ROSSONI, 2013, p. 61)

Ela cita que a leitura do livro tornada prática na sala de aula faz com que os alunos aprendam e se acostumem com a “[...] pronúncia correta das palavras, com a coesão e a coerência que fazem um texto ter sentido, com a inserção de novos

vocábulos, com a estrutura narrativa e com o ler nas entrelinhas” (ROSSONI, 2013, p. 61).

Outro ponto referido pela autora é que após a história, para que aconteça um aprendizado mais significativo aos alunos, o docente pode implementar rodas de discussão, a fim de permitir a expansão das vozes dos alunos, ou seja, na perspectiva bakhtiniana, a réplica.

E o depois da história pode acontecer na forma de uma conversa, de um debate, da recriação da história em outra linguagem, do trazer à tona a questão da intertextualidade, ou seja, o diálogo com outros textos que também abordem o assunto [...]. (ROSSONI, 2013, p. 61)

Martins Machado (2014-15), em parte de seu artigo, anuncia que as crianças aprendem a ler através da leitura de livros de histórias, porque passam a realizar o movimento de junção entre símbolo e linguagem em funcionamento, processo fundamental para a alfabetização das crianças.

[...] a autonomia que o leitor adquirirá, auxiliado pelas mediações, será uma conquista significativa em sua formação. Logo, conduzir o processo de alfabetização [...] pelo caminho do letramento literário pode ser a mais importante tarefa dos professores se descobrirem a importância de o contato com bons livros de literatura nessa fase da infância” (MARTINS MACHADO, 2014-15, p. 7645-46)

De acordo com as teorias de Vygotsky (1998), a combinação entre signo e instrumento desenvolve as funções psicológicas superiores do indivíduo, dessa forma agem como mediadores entre indivíduo e mundo/ambiente. A utilização do livro em sala de aula, além de ser um auxiliar da memória, pode agir como desenvolvedor de funções psicológicas superiores, por promover a junção de instrumento e signo. Instrumento porque leva a mudanças externas, entre a relação estudante-professor-sala de aula e, signo, porque orienta internamente, sendo um meio para controle do próprio indivíduo, pois leva ao aprendizado da alfabetização.

É preciso levar em consideração a bagagem cultural que as crianças trazem consigo, porque são “[...] experiências diversas com a escrita, suposições acerca de seu funcionamento [...]” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 212). O que acontece, na maioria das vezes na escola é que os estudantes são considerados folhas de papel em branco, prontos a receberem conteúdo e acabam sendo impedidos de expor suas vontades e desejos. As crianças “querem aprender, mas nem sempre a escola se dispõe a ensinar o que elas desejam” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 212).

O último ponto, trazido ainda pelas autoras é que a escrita tem papel social e possibilita a interlocução – da qual já discorremos anteriormente – pois escrevemos para o outro ler. A escrita, e a leitura a ela associada, é o que nos torna cidadãos e, é importante afirmar que “o uso significativo da escrita desmitifica o acesso a ela” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 214) e, também, a prática da leitura em sala de aula, além de realizar esse processo de cidadania tal qual a escritura o faz, permite que estas práticas se tornem uma constante na vida das crianças, que vão se tornar futuros leitores e, também, transformam a dinâmica dos aprendizados no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos, até o presente momento, duas práticas distintas: a contação e a leitura de histórias que, conforme já discorrido, são de extrema importância no cotidiano escolar e despertam nas crianças inúmeras funções psicológicas superiores, inclusive de leitura e escrita. No decorrer da pesquisa demarcamos as similitudes e diferenças entre as duas práticas, mas de tudo fica a afirmação: ambas devem ser possibilitadas no cotidiano escolar, porque os ganhos para o desenvolvimento infantil são imensuráveis.

A respeito de tudo que discorremos sobre a prática de contação de histórias é importante frisar que, desde os primórdios da humanidade, é marcada pela oralidade. As histórias podem ser retiradas de livros ou advir da cultura de um povo, mas o contador se utilizará, marcadamente, da narrativa, podendo acrescentar elementos que darão vida à sua fala, através dos gestos, do corpo e, também, de figuras, fantoches, músicas, entre outros.

Já a leitura de histórias é marcada pelo livro e pela palavra escrita. A escola, em muitas das realidades das crianças brasileiras, é o lugar em que elas têm maior – se não o único – contato com os livros e a leitura. É de extrema importância que o docente faça da leitura parte do cotidiano na sala de aula, para que se torne uma prática e permita a fruição; e a literatura infantil se torne parte integrante desse processo, já que trabalha variados temas e contextos que fazem parte do universo infantil e conquista a atenção das crianças. Crianças leitoras se tornam adultos leitores.

Ademais, os livros de histórias não precisam ser, exclusivamente, as únicas práticas de leitura em sala de aula: as crianças podem e devem ter contato com diferentes tipos de textos, em diversas plataformas. Porém, aqui defendemos a leitura de histórias porque, conforme já detalhamos ao longo da pesquisa, essa prática trabalha, de maneira mais complexa, a ludicidade e promove o desenvolvimento de inúmeros processos psicológicos superiores, entre eles a imaginação, criação e linguagem.

As histórias, tanto na leitura quanto na contação, possibilitam a suscitação de emoções importantes das crianças que, na maioria das vezes, não possuem espaço no ambiente escolar. O que ocorre comumente é que a contação, trabalha o lúdico

de maneira mais abrangente, pois engloba o teatrar e o musicalizar, movimentos que muitos docentes acreditam não dever acontecer nas salas de aula do Ensino Fundamental.

A leitura de histórias, quando realizada em sala de aula, acaba por vezes se prendendo somente ao livro sendo realizada pelo professor. A leitura é, sim, primordial, porém o momento do livro de história deve dar espaço também ao lúdico e não permitir que este seja encarado como “parte somente da contação”, ou mais depreciativamente, “somente da Educação Infantil”.

Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são, sim, crianças e não devem perder características da infância somente por ingressarem nessa etapa de ensino. Novamente afirmamos: o lúdico não deve perder espaço nesse momento da vida das crianças.

Por que considerar contação/leitura de histórias elementos exclusivos da Educação Infantil, perdendo totalmente espaço no Ensino Fundamental? Isso acontece talvez por conta de uma demanda de currículo cada vez mais produtivista e, no decorrer do desenvolvimento infantil, acaba engessando os estudantes e faz com que percam suas características de ser criança.

Para que isso seja evitado – ou que aconteça de maneira menos severa e drástica – por que não utilizarmos as duas práticas na sala de aula: leitura e contação? Ao longo desse trabalho demarcamos que elas são distintas e possuem suas especificidades. Isso não impede que ambas sejam implementadas no cotidiano da sala de aula, para que o aprendizado das crianças seja mais rico e se amplie.

O docente pode utilizar das duas práticas. Ambas trabalham a linguagem e a escuta pelos ouvintes que, nesse contexto, são as crianças; também permitem a ampliação das funções psicológicas da imaginação e da criação, cada uma de acordo com suas características. O docente pode trazer as duas para que uma complemente a outra e que a gama de funções psicológicas superiores desenvolvidas seja muito maior.

Com a leitura dos livros de literatura infantil, as crianças entrarão em contato com a estruturação textual e gramatical e com a escrita sistematizada, além do aspecto lúdico da trama. A contação de histórias, por sua vez, desperta o lúdico, a

imaginação e o criar infantil, além de movimento, música e vivacidade para o ambiente escolar que, por vezes, é demarcado com o silenciamento.

Esse silenciamento não é das professoras, professores e equipe gestora, mas das crianças: suas vozes possuem cada vez menos espaço e, infelizmente, esse movimento fica marcadamente mais forte quando passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A escola não pode ser um local silencioso, porque precisa deixar emergir as vozes infantis. Ometto e Cristofoleti (2016) trazem que o papel da escola é formar pessoas criadoras, quando o lugar do imaginário e as condições de ensino possibilitam o processo criador das crianças, com isso, a escola e o trabalho pedagógico dão abertura para a participação das crianças na cultura; para isso, a imaginação deve ser trabalhada na escola. Ancoradas em Vygotsky (2009) as autoras afirmam que o ambiente escolar possui grande influência nos processos imaginativos e criadores infantis, porém essa influência pode ser tanto de aprimoramento desses processos, como também de impedimento.

Rossoni (2013) afirma que a narração pode libertar as vozes estudantis que são caladas na escola. Por narração englobamos também o lúdico: a leitura e a contação, ambas podem modificar essa visão de escola silenciosa. Essas práticas devem incluir as crianças, considerar suas culturas apreendidas em casa, ouvir suas opiniões e contextos, permitir que seus sentimentos sejam considerados; e isso deixa a escola menos silenciosa, porque o elemento primordial da educação está sendo colocado como importante: a criança.

Ainda, de modo a concluirmos o presente trabalho, salientamos que “lendo ou ouvindo histórias, o aluno das séries iniciais compreendeu, interpretou, deu sentido e caminhou em busca da formação de sua identidade – a formação do vir a SER” (BERMUDEZ, 2005, p. 187, apud ROSSONI, 2013, p. 102), de modo que tais práticas devem ser consideradas primordiais no contexto que denominamos educação.

Esta pesquisa trouxe significativas reflexões para mim, enquanto leitora e futura professora. Apesar da escola me desmotivar enquanto criança leitora e, também, como adulto leitor, começar pesquisando sobre o papel da leitura/contação, desde o PIBID e até mesmo na pesquisa de Conclusão de Curso, modifica minha relação com essa prática.

Diante de tudo que pesquisamos, consigo tirar por conclusão de que é necessário o docente implementar essas práticas no cotidiano escolar, porque, conforme já citamos anteriormente, esse movimento possibilita crianças e futuros adultos leitores e que praticam a leitura fruição, ao contrário do que aconteceu comigo, enquanto criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além de entender todos os aspectos colocados ao longo desse trabalho, deixo por conclusão pessoal que, para que o docente torne parte do cotidiano escolar essas práticas se faz necessário, anteriormente, que este seja um adulto leitor, que a literatura e, não somente ela, mas todo o universo imaginativo das histórias, façam parte de seu cotidiano. Para que o professor(a) possibilite a formação de crianças e futuros adultos leitores e envolvidos com o mundo das histórias, é imprescindível que ele ou ela também seja um leitor assíduo e que a leitura fruição faça parte de seu cotidiano, ou seja, seja uma prática, além de pedagógica, também pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e Ação no Magistério).

ARCHANGELO, Ana et al. **O Olhar, O Brincar e o Verbalizar: Possibilidades de comunicação na Escola**. Núcleos de Ensino da Unesp. Presidente Prudente: UNESP, 2006, v. , p. 502-510.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Capítulo 6: a interação verbal. 12. ed. Editora Hucitec, 2006.

BENARDINO, Andrezza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. In: Educere et Educare – Revista de Educação; vol. 06, nº 12, jul/dez de 2011, p. 235-249.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. 6. ed. Obras escolhidas – vol. 1, Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Debate um: letramento e alfabetização, implicações para a Educação Infantil. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Ana Lúcia Goulart de Faria, Suely Amaral de Mello (orgs). - 3. ed. rev. ampl. Campinas - SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CAFFÉ, Eliane. **Filme Narradores de Javé**, Ano de Lançamento (Brasil): 2003, Estúdio: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, Distribuição: Riofilme, Direção: Eliane Caffé, Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Produção: Vânia Catani, Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa, Fotografia: Hugo Kovensky, Direção de Arte: Carla Caffé, Edição: Daniel Rezende.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1989

CONTI, Clícia Assumpção Martarello de. **O papel do Outro na constituição do psiquismo: um tema e duas abordagens em dialogia**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo – SP, 2010.

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro. **Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia?** A produção imaginária cultivada na escola. Educação: Teoria e Prática, vol. 26, n.51, p.64-78, Jan-Abr. 2016 - Rio Claro.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** 4. Ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea).

FONTANA, Roseli Ap. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, Heloíse Martins. **A Literatura Infantil, a Contação de Histórias e o Processo Inicial de Escolarização:** em discussão a proposta do MEC. Pesquisa de Iniciação Científica (PIC), Apresentação no evento EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2014-2015. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20759_8796.pdf>

NEDER, Divina Lúcia de Souza Medeiros, et al. **Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar.** Pedagogia em Ação, v.1, n.1, jan/jun 2009. Disponível em:<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648>>

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008, (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, Yasmin Almeida de; PEREIRA, Miler. **A importância da contação história e prática da leitura durante a infância no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Eletrônica Saberes da Educação - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Uninove. São Roque – SP, 2018. Disponível em: <<http://s3.uninove.br/app/uploads/2016/04/09142825/1539116904-1539116904-Artigo-Yasmim-e-Miler.pdf>>

PEREIRA, Marciane Aparecida Costa Silva; ALMEIDA, Cecília Barreto. **Contação de histórias:** sabedoria e identidade cultural do campo. Revista Multitexto, v. 1, p. 1, Montes Claros – SP, 2012. Disponível em:
<<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/39>>

PEREIRA, Elana de Jesus; FRAZÃO, Gabrielle Carvalho; SANTOS, Luciana Castro dos. **Leitura Infantil: O valor da leitura para a formação de futuros leitores.** Comunicação Oral apresentada ao GT 06 – Tema Livre, Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação – EREBD N/NE, jan/2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16112246-Leitura-infantil-o-valor-da-leitura-para-a-formacao-de-futuros-leitores1.html>>

PERES, Silvana Goulart; NAVES, Renata Magalhães; BORGES, Fabrícia Teixeira. **Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias.** *Psicologia Escolar e Educacional*, Brasília - SP. Volume 22, Número 1, Jan/Abr de 2018; p. 151-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-151.pdf>>

ROCHA, V. M. **Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias.** Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-04112010-150404/pt-br.php>>

ROSSONI, Janaína Cé. **A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro.** Dissertação (Mestrado). Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNILASALLE_940f39886b56cac1bcf96627063d449a>

SILVA, Vanessa Nass da. **A contação de história nos anos iniciais do ensino fundamental na escola e na literatura: aproximações e distanciamentos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/VANESSA%20NASS%20DA%20SILVA%20A%20contacao%20de%20historia%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20na%20escola%20e%20na%20literatura%20aproximacoes%20e%20distanciamentos.pdf>>

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo.** 5. ed. Campinas: Cortez e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. L. S. Vygotsky; organizadores: Michael Cole [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio Psicológico: Livro para professores. Lev Semyonovich Vygotsky: apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zola Prestes - São Paulo: Ática, 2009.