**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Giovana Roldão da Silva
173122

**A contação de histórias e o papel
mediador do professor**

CAMPINAS
2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Giovana Roldão da Silva

173122

A contação de histórias e o papel mediador do professor

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

CAMPINAS

2020

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

Si38c Silva, Giovana Roldão, 1998-
A contação de histórias e o papel mediador do professor / Giovana Roldão da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

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

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

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 08-01-2020

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus em renovar seu amor todos os dias, por me dar força para enfrentar os desafios e por sempre me mostrar os caminhos a seguir.

Agradeço aos meus pais, Flávio e Samira por sempre me apoiarem e por serem um suporte em minha vida profissional e acadêmica. Obrigada por me permitirem um estudo de qualidade e acreditarem em meu potencial. E à minha irmã, por estar sempre ao meu lado.

Agradeço às minhas amigas de curso, por viverem comigo incontáveis momentos, bons e ruins, proporcionando mais leveza ao caminho árduo da graduação.

Agradeço ao Thiago, meu noivo, por me apoiar, impulsionar sempre.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, por ter sido a pessoa que fez com que eu conhecesse mais profundamente o mundo da alfabetização e me apaixonasse por ele, pela oportunidade de me orientar neste trabalho, por toda paciência, atenção e incentivo.

Agradeço à professora Érica Mancuso Schaden por ser a minha segunda leitora.

Agradeço à Faculdade de Educação e seus professores, que contribuíram, imensamente, para a constituição da minha formação.

Agradeço à UNICAMP por me proporcionar tantos momentos de aprendizagem e crescimento.

E agradeço à todas as crianças que passaram pelo meu caminho até aqui. Elas que me fazem acreditar e me realizar em estar nessa profissão e querer aprender mais e mais.

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo discutir o tema da contação de histórias e o papel mediador do professor. O estudo justifica-se por entender que a contação de histórias é essencial em muitos aspectos cognitivos, como o desenvolvimento do imaginário, desenvolvimento da linguagem oral e ampliação de repertórios culturais. Por conta dessas contribuições, a contação de histórias precisa estar presente no ambiente escolar, por isso, pretendemos discutir também as funções do professor como mediador nesta prática, a fim de contribuir e refletir sobre aspectos teórico-prático-didáticos. Esta pesquisa analisou, a partir de um levantamento bibliográfico baseado em nosso referencial teórico da concepção de linguagem que a entende como uma forma de interação, algumas dissertações, teses e artigos que abordassem temáticas que contribuíssem para embasar nossa pesquisa. Para ancorar os estudos relacionados aos conceitos de leitura e alfabetização, nos apoiamos em Vigotski (1989), Bakhtin (2010), Hebrárd (1995), Fontana e Cruz (1997), Petit (2008, 2009), Smolka (1987) e outros autores ancorados no mesmo referencial teórico, tendo como objetivo principal compreender a importância da contação de histórias e o papel mediador do professor em salas de aula de crianças em processo de aquisição da leitura/escrita. O estudo nos permite afirmar a importância da contação de histórias e do papel do professor como mediador no processo de alfabetização e de construção de sentidos, contribuindo para a formação de um sujeito-leitor.

Palavras-chave: Contação de histórias. Professor mediador. Leitura. Alfabetização.

Sumário

Introdução	6
Capítulo I – Leitura e Contação de histórias para o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças	9
1.1 A leitura de histórias	9
1.2 A contação de histórias.....	15
1.3 O processo aquisição linguagem oral	20
1.4 A leitura e o imaginário	26
Capítulo II – Instrumentos, signos e mediação nas práticas escolares	30
2.1 Linguagem como signo mediador	32
2.2 O conceito de Mediação e a importância das práticas escolares.....	34
2.3 O conceito de mediação de leitura e o processo de alfabetização.	37
Capítulo III – A sala de leitura escolar e o papel do professor nesse espaço	43
3.1 A sala de leitura escolar.....	43
3.2 A prática de leitura e escrita no ambiente escolar, nas bibliotecas e salas de leitura – para uma pedagogia da compreensão.....	47
Considerações Finais	50
Referências	55

Introdução

A leitura me acompanha há muitos anos. Em casa sempre tive acesso à livros, gibis e o lema da minha mãe era: “Eu posso não conseguir comprar algum doce ou brinquedo que você queira, mas livros eu vou sempre comprar”. Por isso, desde bem pequena eu criei o gosto pela leitura.

Lembro-me de uma das primeiras palavras que eu li, no dicionário, com uns 5 anos de idade (minha família diz que eu aprendi muito cedo a ler), que foi a palavra “abacaxi”. A minha professora estava ao meu lado e eu me recordo de ficar muito feliz quando consegui ler sozinha.

Dentre essa, tenho muitas memórias de leituras na infância e todas elas foram no ambiente escolar. Me vem a memória da voz de uma das minhas professoras de educação infantil, logo que eu entrei na escola, com 3 anos de idade, contando a história “Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela” (HOLZWARTH, 1994) e “A casa sonolenta” (WOOD, 1984).

Das memórias que tenho de tão pequena na escola, as de leitura são as mais presentes e que lembro claramente. Eu adorava quando as professoras saíam da sala de aula para fazer os momentos de contação de história no parque, no gramado, na casinha da árvore. Sou grata pela oportunidade de ter estudado em uma escola que tinha um espaço muito rico de natureza e espaço aberto para brincarmos e sair do ambiente da sala de aula.

Quando eu chegava em casa, minha brincadeira favorita era escrever na minha lousinha as “lições” e tarefas que eu tinha aprendido na escola para os bichos de pelúcia. Eu passava horas e horas escrevendo ou lendo algum livro ou gibi para esses meus “alunos”.

Acredito que essas memórias e experiências me fizeram chegar até aqui, optar por esse curso de Pedagogia, por esse tema para estudar e pelas escolhas que fiz como estagiária.

Tive o privilégio de começar o estágio não-obrigatório logo no primeiro semestre de Pedagogia e ainda na mesma escola em que estudei durante toda a minha infância e pré-adolescência, o lugar em que tive minhas primeiras experiências, primeiras amizades, primeiros tombos de ralar o joelho, e primeiros contatos com a leitura e escrita. Lá, pude retomar o contato com as professoras

antigas, lembrar os espaços que permaneciam os mesmos e talvez isso tenha me ajudado a recordar de experiências de quando eu ainda era tão novinha. Mas, além disso, pude vivenciar o dia a dia de uma professora, agora com a visão de uma estudante na área, e ainda tive a oportunidade realizar a leitura fora da sala de aula, em roda, assim como foi comigo na infância e eles demonstraram gostar e pediam por isso também.

Na disciplina “Educação, Cultura e Linguagens” do curso de Pedagogia, ministrada pela professora Claudia Ometto (agora minha orientadora neste trabalho), eu pude recordar e articular muitas teorias e aprendizados do curso com as experiências já vividas na infância, com as minhas memórias de leitura, compartilhadas anteriormente. Acredito que foi a partir daí que o meu interesse em estudar mais sobre esse assunto começou a crescer dentro de mim. Porém, apenas após cursar a disciplina de Alfabetização, ministrada também pela professora Cláudia Ometto e, ao mesmo tempo, ao começar uma Iniciação Científica sobre o tema, sob a mesma orientação, que eu realmente comecei a estudar sobre e mergulhar em textos, livros e teorias que discutissem sobre linguagem, leitura e literatura.

Foi então que a nossa primeira Iniciação Científica foi ganhando forma com a temática da leitura de livros para bebês e crianças pequenas, em que pude analisar e sistematizar as produções acadêmicas que abordavam esse assunto e compreender as práticas de leitura realizadas com e por bebês e crianças pequenas em espaços de educação formal.

Nossas referências teóricas sempre partiram de Vigotski (1989), para o qual a linguagem é constitutiva do pensamento, portanto, do desenvolvimento humano, e da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2002), para o qual a linguagem é constitutiva dos sujeitos que vivem em relações sociais – mediados pela linguagem.

Com base nesses estudos e conhecimentos, embarcamos em nossa segunda Iniciação Científica, voltada a estudar, nos baseando nas obras do autor Jean Hebrárd, as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, bem como em espaços físicos para tal, assim, pudemos analisar a importância do mediador na leitura, dos espaços de leitura, da compreensão do que se lê e como se constroem sentidos a partir da leitura.

Posto isto, este trabalho de conclusão de curso, de natureza bibliográfica, tem por objetivo **compreender a importância da contação de histórias e o papel mediador do professor em salas de aula de crianças em processo de aquisição da leitura/escrita**. Decorrente desse objetivo geral pretende-se, como **objetivo específico**, compreender as contribuições de uma sala de leitura bem preparada e organizada para receber os pequenos leitores. Tais objetivos nos remetem a seguinte **questão de investigação: como a contação de histórias pode contribuir no processo de aquisição da leitura e escrita pela mediação do professor?**

Temos como perspectiva os ensinamentos de Vigotski, a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, entendendo a linguagem como constitutiva, formadora e organizadora do pensamento. Além disso, assumiremos as ideias de outros autores que compartilham do mesmo referencial.

O estudo está organizado em três capítulos: o primeiro, intitulado “Contação e Leitura de histórias para o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças” discutirá as diferenças entre leitura e contação de histórias, o processo de aquisição da linguagem oral, e as relações entre a leitura e o imaginário; “Instrumentos, signos e a mediação nas práticas escolares” será o segundo capítulo e versará sobre a compreensão da linguagem como signo mediador, o conceito de mediação e a importância das práticas escolares e o conceito de mediação de leitura e o processo de alfabetização; o terceiro, “A sala de leitura escolar e o papel do professor nesse espaço” buscará estabelecer relações entre a importância da sala de leitura escolar, como deve ser a organização desse espaço e a prática de leitura no ambiente escolar, nas bibliotecas e salas de leitura – para uma pedagogia da compreensão, nos baseando no autor Jean Hebrárd (1995).

Portanto, pensando na importância que a leitura tem na formação do ser humano e a mediação do outro mais experiente para a constituição de um sujeito leitor, resolvi concluir meus estudos no curso de Pedagogia abordando essa temática tão rica e ampla, que venho estudando desde o início da graduação e que agora posso me aprofundar, desenvolvendo meus pensamentos e experiências, a partir de referenciais teóricos tão significativos para a educação.

Capítulo I – Leitura e Contação de histórias para o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças

Neste capítulo pretendemos abordar a leitura e a contação de histórias, compreendendo ambas como práticas necessárias e importantes para o desenvolvimento do sujeito, principalmente na infância. Em seguida, discutiremos o processo de aquisição da linguagem oral e quais as contribuições que a leitura/contação de histórias trazem para o desenvolvimento sociocultural da criança, ou seja, o que se desenvolve para além do código escrito, tais como os processos de imaginação e criação; elaboração de emoções; ancoragem para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS); e desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Trataremos também especificamente do processo de aquisição da linguagem oral e suas relações com a contação de histórias, como se produz a linguagem, desde que a criança nasce e quando os adultos começam a interagir e conversar com ela, para então, discutir as relações entre a leitura e o desenvolvimento da imaginação, aspecto tão importante a ser desenvolvido, desde a educação infantil.

1.1 A leitura de histórias

O primeiro aspecto, o mais conhecido, é o de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social (PETIT, 2008, p. 61).

Iniciamos com essa citação de Petit por compreender a leitura como uma atividade constitutiva de novos conhecimentos, e por ser uma arte que se transmite (PETIT, 2009), afinal observar alguém lendo, ouvir conversas sobre livros ou ouvir histórias lidas para nós quando pequenos, contribui significativamente para o processo de reconhecimento de práticas de leitura e para a constituição do gosto pela leitura, sem dispensar, é claro, a aprendizagem da leitura, aspecto que será discutido nas próximas seções.

Na minha curta vivência nas escolas, observei que os momentos de leitura eram muito aguardados pelas crianças. A leitura coletiva, na maioria das vezes era realizada em roda, com uma professora que lia a história de um livro

escolhido por ela ou por alguma criança, fazia parte do cotidiano escolar, assim como os momentos de leitura individual, que também estavam sempre presentes ao término de uma atividade, ou em atividades direcionadas para a leitura de um livro específico, ou quando a leitura deveria ser feita em casa.

Inclusive, lembro-me de aulas da minha época de estudante dos 6º ao 9º ano, em que tive o privilégio de ter professoras que liam um capítulo da história do ‘livro do trimestre’ em voz alta para toda a classe e, em casa, nos líamos outro capítulo e assim por diante. Na graduação em Pedagogia também tive essa oportunidade, nas aulas de “Educação Cultura e Linguagens”, de “Estágio em Educação infantil e de Estágio em Ensino Fundamental”, sendo que cada professor, com sua particularidade, realizava a leitura de histórias de literatura infantil.

Porém, nas experiências que tive como estagiária, pude perceber que nem sempre os professores compartilhavam dessa a concepção da importância dos momentos de leitura para o desenvolvimento infantil, para criar relações de afeto com os estudantes, para interagir com o objeto livro, aproximando o ouvinte do texto, proporcionando novos saberes e conhecimentos sobre o mundo, como nos ensina Petit (2008) no trecho citado ao início desta seção. Muitos professores tornam esses momentos de leitura como um passatempo no cotidiano escolar e não como uma atividade que deveria fazer parte frequentemente das aulas. Desta forma,

Uma vez que o gostar de ler não é inato, o que nos cabe fazer, enquanto escola, é trabalhar para garantir que essa prática não seja completamente abandonada e, torno a dizer, fazer tudo isso apesar de. Apesar da falta de biblioteca na escola, mostrar a importância dos livros. Apesar da falta de livros em casa, demonstrar que eles são importantes. Apesar da falta de tempo de ler, mostrar o quanto isso faz falta (FERRONY, 2018, p. 41).

A escola então se encontra num lugar de fundamental importância para que esse gosto pela leitura se desenvolva desde que a criança ainda é bem pequena, e para isso, é preciso, primeiramente, que os educadores saibam a importância da leitura e como ela deve ser trabalhada e compreendida.

A leitura, segundo Grotta (2000 apud ORLANDO, 2016), “configura-se como uma atividade linguística que possibilita ao sujeito ter acesso aos bens

culturais da sociedade em que vive, ampliar sua compreensão da realidade, bem como participar e intervir na mesma”.

Desta forma, a prática da leitura de histórias cria novas possibilidades, de preparação para a discussão de um tema importante, para se pensar em uma realidade diferente, afinal, a leitura abre possibilidades para novos mundos, novos saberes, imaginação, faz de conta, sonhos, em que cada um imagina e sente a história de uma determinada maneira, assim ela é vivida na mente de quem lê e para quem se lê.

A mediação da leitura pelo professor, portanto, constitui momentos do aprendizado da própria leitura, de apropriação e de elaboração da prática de linguagem e da experiência social pela mediação da linguagem, “em um processo marcado pela constituição recíproca entre a socialização e a individuação” (OMETTO, 2010, p.34), desta forma, cada ser social se faz indivíduo à medida que incorpora a si e elabora em si as práticas, significados e sentidos que surgem de sua cultura.

A leitura coletiva, praticada em voz alta, é definida como transmissão vocal por Bajard (2002). Para esse autor, na transmissão vocal o texto é sonoro e há um mediador entre o texto e o receptor, que é a própria pessoa que está lendo para os outros, acompanhada de diferentes linguagens, como gesto, olhar, espaço, figurino, exigindo do leitor, de certa forma, uma teatralidade, uma representação, saber mudar a voz, com ritmos, pausas e expressões faciais.

O professor como mediador do processo de leitura, deve se preocupar também com quais livros vai escolher para seus alunos, por isso a leitura deve ser, como falamos anteriormente, uma ação intencional e planejada.

As escolhas implementadas pela professora afetam os estudantes de modos diversos. Estes, respondendo ativamente ao processo de ensino instaurado, devolvem à professora, corporal e verbalmente, os sentidos produzidos nas leituras realizadas, nas formas de comentários, respostas, questões, demandas, intervenções e, até mesmo, de recusas e desistências. Essas réplicas repercutem na organização, direção e controle do trabalho pedagógico subsequente (OMETTO, 2010, p. 36).

Ferrony, em sua pesquisa nos traz a sua leitura do livro “Ler e Compreender: os sentidos do texto”, de Koch e Elias (2010), que aborda a leitura

através da perspectiva da interação e da perspectiva dialógica, e o texto como lugar de interação de sujeitos sociais. E esses sujeitos, que do ponto de vista ideal, seriam o autor, o texto e o leitor, constituem e são constituídos pelo texto, e, por meio dele, ocorrem a interação e o diálogo. Assim, “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa na construção de sentidos”. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11 apud FERRONY, 2018, p.19).

Portanto,

sendo a leitura uma atividade de construção de sentidos, o papel do leitor ganha destaque uma vez que passa de decodificador a construtor, de coadjuvante para protagonista do ato de ler (sem que isso signifique, no entanto, que o texto em si tenha perdido a importância: muito pelo contrário, texto e leitor andam juntos (FERRONY, 2018, p. 19-20).

Segundo Ferrony (2018), para Koch e Elias (2010), o leitor constrói sentidos e conhecimentos, na prática leitora. Segundo essas autoras, é através das indicações que o autor faz no texto, no encontro que o leitor faz com esse texto, trazendo seus conhecimentos e experiências que a leitura vai sendo norteada pelas próprias intenções do leitor, ou seja, o que o leitor pretende com aquele texto. Por fim, os sentidos são produzidos através do contexto vivido pelo leitor, ou seja, conhecimento e bagagem cultural, que cada um adquire ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, retomo estudos empreendidos por mim no contexto de uma Iniciação Científica realizada nos anos de 2019-2020¹. Nesse estudo, o objetivo foi identificar, nas obras do autor Jean Hébrard, aspectos relativos às práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, bem como em espaços físicos para tal, como bibliotecas e salas de leitura, para compreender a mediação das/nas práticas de leitura.

Observei que na obra “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita” (1996), Jean Hébrard destaca a importância da abordagem de uma pedagogia de leitura que considere que cada aluno tem uma experiência cultural diferente,

¹ SILVA, G.R. A prática de leitura em Jean Hébrard: contribuições à discussão da formação de professores mediadores e alunos leitores em bibliotecas/salas de leitura escolares. 2019. 19p. Iniciação Científica. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ou seja, cada criança tem uma familiaridade diferente com o mundo da leitura e da escrita e isso ocorre nas relações familiares, como a família apresenta e ajuda na construção desses sentidos, se a família lê para a criança, se a criança consegue observar os adultos realizando a leitura.

Assim, ela vai construindo sentidos sobre a escrita, porém em uma sala de aula, o professor deve compreender que existem múltiplas experiências de leitura, por isso, cada criança se desenvolve de uma maneira.

Chartier e Hébrard (1995), também pensavam a leitura como produção de sentidos:

[...] aprender a ler é aprender a fazer perguntas, é aprender a confrontar essas perguntas com as respostas dadas pelo texto, mas é também descobrir outras perguntas nas evidências do texto. A ambição intelectual do projeto é patente, mas mantém uma boa distância com relação a um conceito simplesmente instrutivo de leitura. Trata-se menos de construir o conhecimento e mais de construir um sentido. Por essa razão a literatura é uma porta de entrada decisiva para auxiliar simultaneamente na constituição da inteligência do leitor (criança ou adulto) e na inteligibilidade do mundo. (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.101)

A leitura como produção de sentidos vai além da decodificação de palavras, já que envolve a compreensão do que se lê, a partir de uma visão de mundo, que é sempre subjetiva. Por isso, os sentidos que se constroem com a leitura são variados e múltiplos.

Se pensamos principalmente nas crianças menores, que ainda não sabem ler, a leitura em voz alta permite que as crianças descubram qual a função do objeto livro, como ele deve ser utilizado, perceba, onde estão as palavras, e o que são as ilustrações, ou seja, primordialmente descubram *o que é ler*. Desta forma, “a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.17 apud BRANDÃO E ROSA, 2010, p. 40).

Segundo Goulemot (1996, p. 108):

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido

desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.

Os sentidos que se produzem com a leitura estão ligados também à comparação, ou seja, o contato de livros que o leitor está lendo com outros livros que o leitor já leu, desta forma,

o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce [...] tanto desse exterior cultural quando do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido” (GOULEMOT, 1996, p. 114).

Portanto, “a cada nova leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro” (GOULEMOT, 1996, p. 116). Ou seja, quando pensamos na produção de sentidos, entendemos como uma construção, que parte do contexto do sujeito, das experiências de vida e de leitura que já teve, e assim, forma-se um leitor novo a cada leitura que é realizada. Desse modo, a leitura “não é somente constitutiva do sujeito leitor, ela é constitutiva do seu intelecto, portanto da sua subjetividade; ela exerce importante papel na compreensão de mundo e nos processos constitutivos do leitor, da liberdade” (BAPTISTA, 2018, p. 111).

Através desta articulação de ideias, Smolka trabalha a leitura como uma prática discursiva e simbólica:

[...] quando falo da atividade da leitura, não falo, simplesmente, de um “comportamento” de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade da leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais, mas não genéticos) e configura as relações sociais. Falo de leitura não como um mero “hábito” adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. (É essa dimensão inter e intrapsicológica que distingue a atividade de escovar os dentes da atividade de ler o jornal todas as manhãs). Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social (SMOLKA, 1989, p. 28 apud BAPTISTA, 2018, p. 106).

Essa experiência simbólica vivida pela leitura de obras literárias provoca no leitor pensamentos, angústias e possibilita a relação com diferentes vidas e vozes ao longo de suas leituras, desenvolvendo a imaginação, a criação e, mais do que isso, a formação e transformação de si, como mostram os estudos de Freire (2008) sobre Larrossa (1998), apresentados por Baptista (2018), entendendo que, “já não somos o que éramos (ou pensávamos) ou agora somos o que realmente somos, no sentido de que somos abertura para ser, porvir, devir” (FREIRE, 2008, p. s.n apud BAPTISTA, 2018, p. 112).

Portanto, podemos compreender que a leitura como “atividade de linguagem e de interação especificamente humana, é constitutivamente social, histórica e singular” (OMETTO, 2010, p. 37). Por isso, a leitura é um diálogo entre o leitor, o interlocutor e suas diferentes vivências de mundo.

1.2 A contação de histórias

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores (BENJAMIN, 1994, p. 198).

No livro “O Narrador”, Walter Benjamin (1994) nos permite compreender a narração como uma vivência, e mais do que isso, ele relaciona a o ato de narrar com o intercâmbio de experiências e com a sabedoria, já que o narrador contará uma história a partir da sua visão e de um discurso vivo e belo, para o que está sendo contado/narrado.

Segundo Benjamin (1994), a contação de histórias surgiu muito antes de existirem os livros de literatura e romance, por isso, ela está ligada à uma tradição oral, enquanto a leitura está ligada à escrita, desta forma, ela transmite cultura, histórias e saberes de uma maneira diferente da leitura.

Benjamin caracteriza a narração como uma arte, em que a mão e os gestos produzidos sustentam e dão significado ao que está sendo contado e essa arte possibilita que as histórias sejam contadas depois e conservadas por muitos e muitos anos, permanecendo sempre vivas, desta forma a história contada “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Parte da arte narrativa está em evitar explicações, ou seja, surpreender o ouvinte com uma história e interpretá-la como quiser, por isso, essa prática é entendida pelo autor como uma “experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Bakhtin nos ensina que não há separação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, visto que “[...] por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKHTIN, 2010a, p.180 apud ESCOUTO, 2013, p. 164). Escouto (2013) complementa essa ideia defendendo que na contação, a professora já deve ter lido a história, então ela consegue colocar mais expressões, exclamações, ou fazer suspense sobre algo que ela já sabe que vai acontecer; desta forma, ela cria o seu próprio jeito de contar a história, adequando para o seu público e criando uma interação entre as suas palavras e as palavras da história.

[...] a contação de histórias insere-se como uma atividade escolar importante, capaz de despertar interesse e curiosidade, resgatar a comunicação oral interativa, bem como suscitar reflexões sobre muitas questões. [...]. Essa atividade literária, pode auxiliar o professor na produção de discursos significativos ao conhecimento cultural do aluno, como também ao processo de ensino e aprendizagem das disciplinas escolares. A contação de histórias é uma possibilidade pedagógica que vem acompanhada de encantamento, prazer e imaginação inerentes ao seu caráter literário, o qual não pode ser dissociado do trabalho com os conteúdos curriculares (ROSSONI, 2013, p. 16).

Desta forma, Escouto (2013) ressalta a importância do papel do outro e da interação na vida dos sujeitos, uma vez que a relação da criança com a literatura se forma pelo encontro do “eu” e com o “outro”. Segundo a autora, momentos de diálogo das crianças com os livros de literatura, de interação das crianças com seus colegas, das crianças com as professoras e de crianças com as histórias contadas nos momentos de contação são formativas e importantíssimas no processo de constituição do sujeito. Na mesma direção, Vigotski (1998) nos ensina que “para a formação do comportamento e do pensamento é fundamental a interação da criança com o universo social em que

está inserida, sobretudo, com os indivíduos mais experientes, adultos ou crianças mais velhas” (ROSSONI, 2013, p. 25).

Portanto a interação, além de promover afetividade entre os sujeitos envolvidos no ato de contação de histórias, promove desenvolvimento do pensamento, do comportamento, das relações, desta forma,

a narrativa – ou seja, o relato, o contar histórias – tornou possível que os seres humanos pudessem estabelecer e expressar a subjetividade e a objetividade, a linearidade, a causalidade, a simultaneidade, a condicionalidade e tantos outros conceitos fundamentais à transmissão dessa sabedoria acumulada, tão essencial para a preservação e expansão da espécie. Ao contar uma história, diz-se quem fez o quê, o que aconteceu depois, por quê, o que houve em consequência disso, o que acontecia ao mesmo tempo, de que modo esses dois fatos se relacionavam, quais as dificuldades ultrapassadas para que ocorressem, que condições necessárias para sua ocorrência, etc. Mais que isso esses primeiros narradores fizeram com que os ouvintes dessas primeiras histórias orais pudessem perceber como havia pessoas diferentes deles, e como eram todos tão parecidos em outras coisas, às vezes até mesmo iguaizinhos. Mesmo, muitas vezes, vivendo em circunstâncias e locais distintos (MACHADO, 2001, p. 130 apud FONSECA, 2004, p. 24).

Porém “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1994, p.198), por isso, é importante que as escolas ofereçam formação continuada para os professores, trazendo uma formação e desenvolvimento da linguagem oral, artística e corporal.

Novas possibilidades e perspectivas para a prática docente ocorrem através da ação de contar história, pois a maneira como se conta a história, principalmente nas fases iniciais do desenvolvimento, promove o encantamento e o envolvimento dos estudantes e além disso o desenvolvimento de importantes questões intelectuais, como a atenção, memória, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 1998).

Fonseca (2004, p. 12-13), define contação da seguinte maneira:

o ato de contar histórias se caracteriza como forma não disciplinar e tem por finalidade a formação do ser humano em sua dimensão de sensibilidade, criatividade e criticidade diante da vida. Desde os primórdios, as histórias se constituíam em uma forma de conhecimento do mundo e perpetuação da cultura, possuindo uma dimensão totalizadora relativa à

formação humana. Sua utilização, portanto, não deve ficar restrita às especificidades de um ensino disciplinar e fragmentado.

Ou seja, a contação de histórias é um momento de interação entre muitos sujeitos sociais: o livro, a criança, o professor mediador, a história, o autor, todos mediados pela linguagem, permitindo a construção de novos sentidos e aprendizagens. Através da mediação aprendemos, ensinamos e também rejeitamos o que o outro nos propõe, nos tornando capazes de pensar e refletir sobre objetos e conhecimentos por nós mesmos, atribuindo valor ao novo significado internalizado. Por isso, pretendemos a seguir abordar sobre como se dá o processo de aquisição da linguagem oral.

Entendemos que a voz da professora é de fundamental importância nesse processo, pois ela é a mediadora desse contato da criança com a história a ser contada.

[...] a história da “leitura em voz alta” é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga (BAJARD, 1994, p. 53 apud BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 36).

Assim, as rodas de contação de história, mediadas pela linguagem, permitem que a criança se aproprie de sua língua, das histórias e desenvolva a socialização com os outros do grupo, ampliando suas experiências culturais e comunicativas, seu sentido de pertencimento ao grupo em que está inserida.

Zelma Bosco (2005), em seu texto “A criança na linguagem – a fala, o desenho e a escrita”, nos ensina que as histórias contadas para as crianças e os elementos linguísticos utilizados pelo contador de histórias, como “era uma vez”, “um belo dia”, “então”, vão fazendo parte da narrativa oral da criança e estruturando em sua mente o texto narrativo, marcado primordialmente em sua fala, e posteriormente nos textos escritos produzidos por ela.

Obedecendo à cadência ritmada própria do padrão narrativo, a criança irá compor suas histórias orais a partir do arranjo singular

que realiza de enunciados provenientes de sua interação com o outro em situações muito diversas entre si [...]. Desse modo, evidencia-se ainda mais uma vez, o papel constitutivo da fala do outro e dos textos orais e escritos que circulam na interação (BOSCO, 2005, p. 36).

Segundo Brandão e Rosa (2010), no capítulo “Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil” do livro “Ler e escrever na Educação Infantil”, nas situações de contação de histórias as crianças interagem de diferentes maneiras, dependendo da faixa etária, e do que já vivenciou antes, ou seja, são momentos de natureza sociocultural, que não são natos da criança, mas são aprendidos em práticas sociais de contação de história e interação com os livros, em espaços como a escola e bibliotecas.

Fochi (2013) caracteriza a interação, segundo Dewey (2010b), como uma “tensão entre organismo e ambiente, entre a esfera biológica e a natureza essencialmente cultural do homem”. Por isso, Fochi acrescenta que “toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação” (p. 39), sendo essa experiência vivenciada nos momentos de contação de história.

Quando as crianças são menores, nos momentos de contação de história, balbuciam sons, fazem brincadeiras, vocalizações e movimentos. Quando são um pouco maiores, já começam a se interessar mais pelo que é contado, tendo uma percepção maior daquele momento: “a atenção que desperta a sonoridade das palavras; a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de elementos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 35).

Outro aspecto importante abordado pelas autoras Brandão e Rosa (2010), são as possibilidades de conversas que a contação de história permite, quando bem planejada e intencional, visando a compreensão do que foi contado, a construção de sentidos e a percepção de como aquela história afetou cada criança. Assim, a professora elabora perguntas que fazem a criança pensar sobre o que foi contado, criando conversas e interações que vão além da história contada, permitindo e desenvolvendo, o que veremos a seguir, a aquisição da linguagem oral.

Segundo Fochi (2013), logo nas fases iniciais de ensino, é importante que as crianças consigam perceber o outro e tomar consciência da existência do outro, por isso, as oportunidades que oferecemos para elas são essenciais. Nos momentos de contação de história, como vimos nesta seção, as crianças interagem entre si, com a contadora, com os objetos a sua volta (fantoques, por exemplo) e assim, vão criando meios de se comunicar e com curiosidade, vão descobrindo o mundo.

Desde que nasce, o ser humano é curioso para “alcançar” o outro: seja esse outro, outro ser humano, a si mesmo ou a outra coisa. A curiosidade por esse outro é o que impulsiona o bebê a descobrir o seu entorno. O alcançar envolve a dimensão humana de tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro (FOCHI, 2013, p. 99).

Pensando na importância da interação, comunicação e descoberta, experiências proporcionadas intencionalmente pela contação de histórias, veremos a seguir como se desenvolve a linguagem oral no ser humano e quais as relações com as experiências de contação, narração e leitura.

1.3 O processo de aquisição da linguagem oral

[...] pela palavra nomeamos o mundo e somos nomeados (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 79).

Escouto (2013) ressalta a importância do papel do outro e da interação na vida dos sujeitos, uma vez que a relação da criança com a literatura se forma pelo encontro do “eu” e com o “outro”. Segundo a autora, momentos de diálogo dos pequenos com os livros de literatura permitem a interação deles com seus colegas, com as professoras e das crianças com as histórias, sejam elas lidas ou contadas, o que é formativo e importantíssimo no processo de constituição dos sujeitos.

Segundo a Escouto (2013), as interações entre o professor e a criança são essenciais, no sentido de que é nessa mediação que as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação do estudante, possibilitando o acesso à cultura, e constituindo-se como sujeito. E quando ela é colocada em

contato com algo novo, para avançar no seu processo de aquisição de conhecimento, tem-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Para Vigotski (2007) é por meio da linguagem que o sujeito torna-se um ser histórico e cultural, através de suas interações sociais. Essas interações começam desde cedo, inicialmente com a família, com a sociedade, e assim, já são inseridos no ambiente formal de educação. Desta forma, começam novas interações com diferentes crianças, culturas, objetos e adultos, e também com a linguagem. O sujeito é constituído pela linguagem e ela é constituída por ele, ou seja, o homem se constrói, reconstrói e se faz entender pela linguagem.

Tanto para Vigotski (1989) quanto para Bakhtin (2002) a mediação do outro e a linguagem são constitutivas da condição humana, tornando os sujeitos capazes de tomar seus modos de ser, de agir e de dizer como objeto de pensamento e de reflexão. Desta forma, pela “abordagem histórico cultural sua relação com o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo e pelo outro.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p.59).

Levando em conta essa relação do sujeito com a linguagem, pode-se conceber o leitor como um ser social, discursivo, que através da linguagem verbal, gestual ou visual, compartilha sentimentos, opiniões, conhecimentos e experiências, sendo a a literatura infantil e sua interação com o leitor uma dessas formas de manifestação da linguagem.

Vigotski (2009), ao estudar a linguagem e as funções psicológicas superiores, busca a gênese da linguagem e do pensamento, compreendendo que ambos originam-se e se constituem reciprocamente. Para o autor, a escrita é instrumento psicológico de mediação simbólica, isto é, a linguagem aparece como interface do outro na mediação do conhecimento, o outro e a linguagem são fundantes do aprendizado e mobilizadores do processo de desenvolvimento humano (BAPTISTA, 2018, p. 96).

Os estudos de Corbini (2015) sobre Fontana e Cruz (1997), também fundamentam-se em Vigotski para desenvolver sua pesquisa e concluem que: “a palavra e o pensamento complementam-se para promover a compreensão e comunicação na interação com as relações sociais vivenciadas pela criança” (CORBINI, 2015, p.112).

Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem [...]. (GERALDI, 1997)

Sobre a relação da compreensão do que se ouve, e do que se lê, para a aquisição da linguagem oral, o escritor Ernest Legouvé (1882 apud CHARTIER e HÉBRARD, 1995) nos ensina que:

[...] aprender a ler bem é “antes de tudo aprender a compreender”, porque “as qualidades que se quer desenvolver nos alunos são a precisão, a clareza, a verdade; deve-se, pois, ter como objetivo formar pessoas aptas para ler e a dizer, não declamadores e comediantes” (LEGOUVÉ, 1882 apud CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 268).

Desde pequena, a criança vivencia experiências em que a palavra envolve e significa diferentes formas de interação com o outro:

A palavra, na literatura infantil, tem uma função especial quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem da criança, que envolve sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção, sentimentos de forma lúdica e cognitiva. E por isso, durante esses estudos, procuramos - a partir da história, da concepção de literatura e literatura infantil, da concepção de linguagem dialógica, dos gêneros, com destaque ao álbum de imagem - pesquisar e refletir como a linguagem na literatura infantil, em sua literariedade e ilustração promovem o desenvolvimento da criança na Educação (CORBINI, 2015, p. 111).

Segundo Brandão e Rosa (2010) em seu livro “Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas”, as crianças observam o adulto e os outros colegas e apresentam um comportamento imitativo, repetindo gestos, palavras, músicas, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser

contadoras de histórias, desta forma, elas vão desenvolvendo a linguagem oral também. Na interação, na conversa com os amigos e no jogo de imitações:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo social a que pertence (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 57).

A criança vai construindo e relacionando seus conhecimentos, à medida que ouve e imita sons, gestos, músicas, palavras e vai compreendendo os signos que são apresentados a ela, relacionando palavras que ouviu anteriormente a palavras que está ouvindo no momento. Por isso, a importância da entonação e do jogo de palavras e vozes que costumamos ver as professoras de Educação Infantil utilizarem no cotidiano escolar.

Corbini (2015) ainda acrescenta em seu estudo o trabalho com poemas, canções e, caminhando no mesmo sentido, podemos incluir também a contação de histórias, como atividades que ampliam o domínio da linguagem, “empregando uma imagem mental, um símbolo, a criança relembra fatos, objetos, pessoas, acontecimentos que ocorreram em outras ocasiões” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 90), afinal, quando escolhidos intencionalmente, pensando nos objetivos de trabalhar os sentidos, a conversação, o imaginário, etc., permitem que a criança experimente diferentes sensações auditivas, táteis, olfativas, gustativas e visuais, possibilitando que ela atue sobre o mundo, interaja e se aproprie dos diferentes objetos e signos culturais presentes no contexto.

Dessa forma, os elementos significantes, a materialidade do signo, sua sonoridade e os significados se associam e favorecem a aquisição da linguagem verbal, a construção de símbolos pertencentes à linguagem social. Da sensação, passa-se à percepção, que possibilita que a criança em desenvolvimento realize a apreensão intelectual da realidade (CORBINI, 2015, p.115).

Corbini (2015) ainda acrescenta sobre a narração e sua relação com a aquisição da linguagem oral, segundo os estudos de Fontana e Cruz (1997):

A construção das primeiras representações verbais se dá por meio da narrativa. Na narrativa, a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato de reconstituir uma ação passada. A palavra deixa de ser parte do ato para tornar-se um signo, uma evocação do ato, passando a ter a função de representação (no sentido de nova apresentação) e também de comunicação – criança dirige essas narrativas a si mesma ou a outra pessoa (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 91-92).

Segundo Tonisso (2010) e seus estudos baseados em Vigotski e Bakhtin, o pensamento existe por meio das palavras, ou seja, a linguagem forma o pensamento, e mais do que isso, ela organiza o pensamento e contribui essencialmente na “constituição da consciência e do sujeito”. (FREITAS, 1996, p. 139 apud TONISSO, 2010, p. 7). Além disso, é a linguagem que media as relações sociais entre a criança e o outro, e ao longo de sua vida, a criança incorpora as maneiras de pensar e de agir, conforme interage com o mundo.

Toda criança começa com o choro para poder se comunicar, depois, ela começa a “balbuciar” sons, sem necessariamente saber o que significam. É o adulto quem atribui significado a esses sons.

A respeito disso, Franki (2010) apresenta os estudos de Vigotski (2005) sobre a fala interior, os conhecidos “balbucios”. Para a autora, a fala interior é para si mesmo, é autônoma, e a fala exterior, para os outros, permitindo a construção de um diálogo e de interação entre os sujeitos, ou seja, o pensamento vai passando por muitas transformações até transformar-se em fala. Essa interação, segundo os estudos de Tonisso (2010), é um processo mediado pelo outro e pela palavra, em que o indivíduo se apropria dos significados que são compartilhados com ele.

[...] no jogo interativo com o adulto, e a partir de suas interpretações, constitui-se um núcleo de estabilização das significações, um movimento de apreensão pela criança dos significados convencionais, à medida que ela torna próprio (apropria-se de) algo que é “pertinente/apropriado” do ponto de vista de seu grupo social (CRUZ, SMOLKA, 2000, p. 74 apud TONISSO, 2010, p. 9).

Desta forma, esse processo de interação ocorre através da palavra, da linguagem, pois a todo momento em que o adulto fala com a criança, nomeia

suas ações, expressões, compartilhando pensamentos, ações e construções sobre as maneiras de falar e viver, produzidas histórica e socialmente.

Ambos, o adulto e a criança, estão inseridos num funcionamento linguístico-discursivo que lhes permite uma escuta de suas falas, possibilitando ancorar em textos, em cada enunciado produzido, cada gesto, cada olhar e cada movimento. Em cada interpretação deles feita, os fragmentos dispersos e não categorizáveis na fala da criança são ressignificados e ganham estatuto linguístico (BOSCO, 2005, p. 30).

O adulto, ser mais experiente da relação, a todo momento que conversa com a criança, durante sua rotina comum, como banho, troca, brincadeira, vai nomeando objetos, destacando características deles e interpretando o que a criança vai fazendo e os sons que ela produz:

O desenvolvimento da representação cria condições para a aquisição da linguagem. A capacidade de construir símbolos desenvolvida na representação, possibilita a aquisição das significações coletivas (a linguagem social). As palavras da linguagem social, que vão sendo adquiridas pela criança, passam a acompanhar as imagens mentais e os símbolos que ela utiliza inicialmente (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 90).

Assim, a criança vai percebendo que tudo tem nome, significado, a partir do momento que vai ouvindo e relacionando as palavras que já teve contato anteriormente com o que vê. Por exemplo, quando ela diz “mamã”, ela percebe que toda vez que reproduz esse som, a mãe entrega o leite para ela, entendendo que ela está com fome, e assim ela vai construindo relações entre as palavras e os pensamentos, e se comunicando e atribuindo significados a tudo que está ao seu redor.

Portando, podemos afirmar que a criança seleciona e compreende os significados das palavras e seus usos, a partir da interação que lhe é proporcionada pelo e com o adulto, nos momentos de conversa, de músicas, poesias, brincadeiras, contação de história, permitindo que ela perceba e adquira capacidade de conhecer o mundo em que está inserida, assim ela vai relacionando e significando as palavras. Desta forma, ela passa de um sujeito não-falante a sujeito falante, nessa relação e interação com sujeitos mais

experientes e nas mais diversas situações e ambientes, aprendendo sobre o mundo e sobre como agir no mundo.

1.4 A leitura e o imaginário

O cérebro não é só o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas é também o órgão que combina, transforma e cria, a partir dos elementos dessa experiência anterior, as novas ideias e a nova conduta (VIGOTSKI, 1999, p. 6).

Sabemos que a leitura contribui para a familiarização com o objeto livro, com as letras e palavras, com a riqueza de vocabulário, com a construção de um texto, e como temos visto neste capítulo, com o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e do imaginário.

Na literatura destinada à criança, a produção de sentido se dá pela interposição de um referente ou mais a outro referente do signo, dada à característica polissêmica da linguagem, especialmente na literatura. [...]. Colaborando, portanto, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança, a imaginação trabalha, criativamente, na apreensão da figuração e na reorganização da percepção e do conhecimento (CORBINI, 2015, p. 115).

Os estudos de Corbini (2015) sobre Smolka e Vigotski em “Imaginação e criação na Infância” (2009), destacam que

as criações mais fantásticas como mitos, contos, são combinações de elementos da realidade submetidos à reelaboração pela imaginação, que os recria e recombina a partir das experiências da pessoa. E a criança, envolvida pelas experiências próprias do cotidiano e da literatura infantil acumula, amplia seu universo e “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação” (VIGOTSKY, 2009, p. 23 apud CORBINI, 2015, p. 116-117).

Segundo Baptista (2018, p. 113):

A experiência simbólica vivida pela leitura de obras literárias diversas provoca no leitor seus, nossos, próprios pensamentos, angústias, enfim a compenetração às vidas alheias. A leitura da literatura, como experiência simbólica possibilita a imaginação e a criação.

Desta forma, a criança pode formar imagens, criar cenas, cenários e imaginar, tomando por base a experiência que ela vivenciou em uma leitura ou contação de história, o que se torna possível através da linguagem e da relação com o outro, ou seja,

tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (acontecimentos vividos) implicam a atividade criadora da imaginação (SMOLKA, 2003, p. 23).

De acordo com Pino (2006), estudioso de Vigotski:

A função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos (PINO, 2006, p. 59).

Segundo esse autor, o imaginário faz parte de um campo da subjetividade restrita, ou seja, um campo em que apenas o sujeito tem acesso antes que esses conteúdos absorvidos e vividos se tornem expressões objetivas da subjetividade. Para Pino (2006), o imaginário pode ser comparado a uma fábrica de produção, em que existe a possibilidade de criação, de dar existência a algo que não existe, transformar algo velho em novo. Esse poder criador é o que rege o imaginário e está presente em toda a espécie humana.

A relação da leitura, do livro e da contação de histórias pode ser construída tendo como base o imaginário, que, segundo Pino (2006), são as imagens, a reprodução da realidade que se faz ao ler ou ouvir uma história,

permitindo que em sua subjetividade o indivíduo crie caminhos, conexões e desenvolva seus pensamentos.

Segundo Eynng (2012), em sua resenha sobre o livro “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores” de Vigotski com comentários de Smolka (2009), ao investigar a atividade de criação humana, Vigotski nos ensina que

toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento; e a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade (EYNG, 2012, p. 257).

Vigotski defende a ideia de que tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são essenciais para a criação. Com relação à complexidade do processo criativo humano, o autor ressalta aspectos que compõem o histórico da atividade realizada pela imaginação criadora: começa por percepções externas e internas, promovendo assim, a dissociação, a modificação ou distorção e a associação ou combinação de imagens subjetivas; e depois ocorre a externalização dessas imagens.

Desta forma, Pino (2006) compreende as produções imaginárias como oriundas de diferentes sinais captados do mundo exterior, cujas experiências devem ser múltiplas e variadas, afinal

Trata-se de um material composto não só das imagens resultantes do processamento dos sinais captados do mundo exterior, mas também dos inúmeros elementos que compõem as experiências anteriores, além dos fornecidos pelas práticas simbólicas de cada um (saberes científicos e tecnológicos, valores, afetos, ideologias, etc.). Todos esses elementos, presentes ou não em cada experiência original singular, podem ser utilizados pela função imaginária na ação criadora (PINO, 2006, p. 57).

Por isso, podemos ressaltar a importância de proporcionar momentos de leitura e contação de história com diferentes meios e enredos. Desta forma, o repertório de experiências se amplia, e quanto mais a criança ouve, vê e

vivencia, mais ela conhece e internaliza experiências simbólicas, adquirindo ferramentas em sua memória, que tornam cada vez mais sua imaginação produtiva na criação de fantasias novas, variadas e significativas.

Portanto, podemos compreender que o imaginário é construído e elaborado ao longo do tempo, como afirma Petit, em seu livro “Os jovens e a leitura” (2008):

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. (...). Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário [da biblioteca], procurar, com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes, estratégias que permitam a quem frequenta uma biblioteca não ficar encurralado anos a fio em uma mesma estante ou coleção (PETIT, 2008, p. 179).

A leitura de contos, poesias, livros de literatura e mitos enriquece o imaginário, trazendo inquietações e possibilitando a criação de novos pensamentos e experiências, ampliando o repertório e despertando novas situações de aprendizagem. Porém, segundo Petit (2008), a leitura e contação de histórias devem ser feitas não pensando apenas para que “aprendam” algo, mas para que as crianças compreendam que as histórias “podem levá-las para outros lugares, que podem encantá-las e fazê-las sonhar” (PETIT, 2008, p. 64).

Capítulo II – Instrumentos, signos e mediação nas práticas escolares

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2007) nos ensina que os produtos culturais humanos (signos) criam a relação entre o homem e o meio, todavia, para que esta interação ocorra faz-se necessária a presença do outro. Assim, as relações que a criança estabelece com o mundo, mediadas por outros sujeitos, permitirão sua apropriação das significações que são socialmente construídas.

Segundo a obra de Vigotski, “Formação Social da Mente” (2007), existem dois tipos de mediação: a mediação por instrumentos, que segundo os psicólogos, permite a análise da inteligência prática das crianças e a mediação por signos ou símbolos.

A mediação por instrumentos, segundo K. Buhler, pesquisador de campo citado por Vigotski (2007), fez um comparativo entre as crianças pequenas e macacos antropoides, e concluiu que esse tipo de mediação se dá no sentido da apreensão manual de objetos, de sua capacidade de usar vias alternativas para atingir determinado objetivo e o uso que elas fazem de instrumentos primitivos. Assim, ele descobriu que o início da inteligência prática na criança (que ele chamava de "raciocínio técnico"), da mesma maneira ocorreu com o macaco, ou seja, independente da fala.

Desta forma, os estudos de C. Buhler, também citados na obra “Formação Social da Mente” (2007), complementam essas ideias, com observações de que, além do uso de instrumentos, a criança vai aprimorando suas percepções, movimentos, cérebro e mãos, o que o autor chama de desenvolvimento orgânico, que se desenvolve em conjunto com o domínio do uso de instrumentos.

K. Buhler acredita que os primeiros esboços de fala inteligente começam antes mesmo do raciocínio técnico. Este, quando começa a se desenvolver, marca a fase inicial do desenvolvimento cognitivo. Porém, Vigotski (2007) discorda do pesquisador no ponto em que Buhler acredita que o raciocínio técnico não está ligado ao desenvolvimento da fala. Para Vigotski existiria uma relação entre o raciocínio técnico e a fala:

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O

caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Vigotski acredita no papel essencial da organização das funções psicológicas superiores através da fala, desta forma, explica que a origem e o desenvolvimento da fala e de todas as outras atividades que usam signos não devem ser estudadas independente do raciocínio prático ou técnico da criança, afinal, a capacidade de uso da fala e de outros signos não emerge espontaneamente, como muitos acreditam. A criança se desenvolve ao longo da história, de suas aquisições técnicas, práticas e cognitivas.

Desta forma, segundo Vigotski (2007, p. 21):

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. 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.

Portanto,

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 2007, p. 21).

Vigotski nos ensina que, a partir do momento que a linguagem, ou seja a fala ou algum uso de signos, é incorporada a uma ação, esta se transforma e se organiza de uma maneira completamente nova, adquirindo um novo significado, que vai além do uso do instrumento, como nas pesquisas que envolveram macacos. Assim, possibilita a apropriação, comunicação e nomeação de ações e objetos, fazendo com que, cada vez mais, a criança crie possibilidades controlando seu próprio comportamento e se inserindo no meio social.

Usando palavras (uma classe de estímulos) para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como instrumentos não somente aqueles objetos à mão, mas procurando e preparando tais estímulos de forma a torná-los úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras (VIGOTSKI, 2007, p. 22).

Compreendendo, portanto, que a linguagem é signo, pretendemos agora discutir este aspecto, levando em conta a mediação do adulto na sua relação com a criança.

2.1 Linguagem como signo mediador

Signos e palavras condizem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 24)

Desde que nasce, a criança está inserida em um ambiente cultural e social e a interação com o outro começa desde muito cedo, desta forma, ela vai se apropriando da linguagem e dos modos da cultura em que se desenvolve. Da mesma forma que, segundo Vigotski, nós não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos, nós não nascemos sabendo os signos, nós aprendemos ao longo da vida.

Os primeiros balbucios da criança transformam-se em linguagem e são uma tentativa da criança começar a se apropriar da fala, sempre mediada pelo outro e pelo próprio signo. Quando o adulto vai nomeando, respondendo e interagindo com esses balbucios, torna cada vez mais próximo da criança essa apropriação e assim ela vai percebendo que cada objeto tem seu nome. Além dos balbucios, a criança utiliza o choro e alguns resmungos para se comunicar, para futuramente começar a usar as palavras.

Fontana e Cruz (1997, p. 66), baseadas na abordagem histórico-cultural de Vigotski, nos ensinam que “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, e o signo, pelo outro”. Ou seja, “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar

presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol, etc.) ” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 66).

Segundo Cortella (2006 apud Franki, 2010, p. 5):

Signo é uma ideia mais exigente do que instrumento, pois os signos envolvem o sistema de escrita, fala, linguagem, semiótico, números, isto é, tudo o que media as relações sociais entre os sujeitos e da pessoa consigo mesma. Sem o signo, que é determinante meio de influência social sobre os sujeitos, assim como recurso mediador auxiliar na interação das coisas do mundo, não há relações sociais. Todos os signos estão marcados pelos lugares sociais de onde falamos e de onde somos ouvidos.

Sozinha, a criança não consegue compreender o significado das palavras e muito menos utilizar a linguagem no meio social. Afinal, “a palavra é sempre mediada pelo social, primeiro ela tem sentido para o outro, é o outro que lida com ela atribuindo-lhe significados que são internalizados pela criança” (FRANKI, 2010, p. 8). Isso acontece através da mediação e da interação verbal com o adulto, sendo assim, o signo é aprendido, ou seja, é na interação e no diálogo entre o adulto e a criança que ela se torna capaz de ir elaborando e aprendendo o significado e uso das palavras, desta forma (,) as relações entre o ser humano e o meio estão sempre “mediadas por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 58).

Para Vigotski (2007), os signos são instrumentos da atividade psicológica, além disso,

Através dos signos, o homem realiza inúmeras ações como contar histórias, anotar apontamentos de uma aula no caderno, representa uma ideia por meio de um desenho e através dos instrumentos age e transforma a natureza, prepara a terra para o plantio, corta uma árvore para com sua madeira fabricar o papel, dentre outras ações (TONISSO, 2010, p. 17).

Segundo Vigotski (2007), o “outro”, os instrumentos e os signos têm o papel de mediadores. “O signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.”

(VIGOTSKI, 2007, p. 55). Fontana e Cruz, (1997), ainda acrescentam que a linguagem é o sistema de signos mais importante para o homem, pois ela que vai mediando sua relação com os outros sujeitos. Assim, a criança se apropria de algo externo, como palavras, ações e reconstrói essa ação internamente, fazendo com que aquilo se torne parte dela.

2.2 O conceito de mediação e a importância das práticas escolares

É na relação com sujeitos mais experientes que a criança aprende a falar, andar, se comportar. Ela imita os adultos com que convive e por eles é orientada nas mais diversas situações e vai assim, aprendendo e se desenvolvendo (TONISSO, 2010, p. 18).

Vigotski (2007) nos ensina que a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos, ainda que a primeira impulse o segundo. Portanto, existem atividades que as crianças já conseguem realizar sozinhas e outras que precisam da ajuda de outros sujeitos e da mediação de um sujeito experiente, ou seja, “antes de aprender determinado conteúdo que exija uma habilidade específica mais elaborada, a criança já desenvolveu linhas de raciocínio prévias e menos elaboradas que farão com que a habilidade mais elaborada se desenvolva com mais facilidade” (FERRONY, 2018, p. 42).

Com base nisso, Vigotski (apud MARTINS, 2011, p. 223) afirmou que “[...] A instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações”.

Nesse sentido, o autor divide o processo de desenvolvimento em níveis, que vão do desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real, ou seja, através da mediação, as aprendizagens da zona de desenvolvimento proximal,

Caracterizam-se como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real – os conhecimentos que a criança já aprendeu e as ações que realiza sozinha - e o nível de desenvolvimento potencial, aquele no qual acreditamos que o sujeito possa vir a fazer sozinho no futuro o que hoje, na zona de desenvolvimento proximal é capaz de fazer com a ajuda e

colaboração de sujeitos mais experientes – os conhecimentos que estão sendo internalizados e elaborados pela criança (TONISSO, 2010, p.18).

Assim, as ações vão sendo elaboradas e, aos poucos, consolidadas, até que se tornem aprendizagens da zona de desenvolvimento real, que já foram ensinadas ou imitadas, sendo compreendidas internamente pela criança, por isso, quando a criança está nessa fase, precisa da intervenção e mediação do outro. Desta forma, [...] os indicadores do desenvolvimento proximal seriam as soluções que a criança consegue atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de uma criança. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64).

Nesse sentido, o professor, mediador direto nas relações e práticas escolares, quando entende e identifica a zona de desenvolvimento de cada criança, consegue intervir e contribuir para o desenvolvimento de sua linguagem oral e escrita. Ele aponta caminhos e possibilidades para que a criança compreenda os diferentes usos das letras, das palavras, e assim ela vai elaborando e construindo sentidos.

O professor, como ser mais experiente, através de brincadeiras, conversas, momentos de escuta e partilha, pode criar situações em que surjam dúvidas, correções, ensinamentos. Por isso, entre outros fatores que defendemos neste trabalho, a importância da contação de histórias, afinal, nesses momentos, a história é contada muitas vezes juntos com os alunos, permitindo que o professor observe a interação verbal das crianças, sua capacidade de recontar, de criar conexões entre os fatos narrados, e assim, perceber quais são as dificuldades de cada aluno para a interação em momentos e atividades de mediação da linguagem.

Portanto,

O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações

iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre seus próprios modos de pensar... (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 112).

Podemos então compreender a mediação com uma “prática de produção e circulação de sentidos que possibilita ao cérebro humano a construção de novos conhecimentos” (FERRONY, 2018, p. 42) e ainda como uma intervenção de um elemento intermediário (um livro, um professor, uma criança mais experiente etc.) numa relação de aprendizagem.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 68),

a abordagem histórico cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, na relação entre indivíduos e depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e pensamento.

Por isso, a mediação é tão importante no processo de aprendizado, já que, antes de ser apropriado internamente pela criança, primeiro, ela aprende socialmente através da mediação, sendo ela intencional ou não. Porém, pensando no cenário escolar, a mediação intencional deve acontecer considerando e analisando as fases de desenvolvimento de cada criança para que ela se desenvolva e avance para mais etapas de aprendizado. Ou seja, existem ambientes, conceitos e práticas que podem ser construídos no espaço escolar e o educador não precisa se limitar ao que a criança já sabe, mas sim, ajudá-la a chegar em novas fases de desenvolvimento.

Martha Kohl de Oliveira (1996) complementa a discussão sobre o papel da escola no desenvolvimento do ser humano. Ela faz uma comparação entre crianças escolarizadas e não-escolarizadas e conclui que:

No âmbito psicológico, aquele que aqui nos interessa especificamente, sujeitos mais escolarizados têm sido consistentemente apontados como mais aptos em diversos tipos de tarefas cognitivas, tais como categorização de objetos e palavras, raciocínio silogístico, sensibilidade a contradições, dedução e inferência. Em termos gerais, as conseqüências cognitivas do processo de escolarização referem-se sempre a aspectos relativos à descontextualização do pensamento

(capacidade de operação com categorias abstratas, independente das vivências pessoais concretas e liberta das coações do campo perceptual imediato), o controle da própria produção cognitiva (mecanismos de auto-instrução, monitoramento ou regulação intencional do desenvolvimento da tarefa em curso) e procedimentos meta-cognitivos (consciência sobre os próprios processos de pensamento, escolha deliberada de estratégias para realização de diferentes tarefas) (OLIVEIRA, 1996, p. 98).

Dentro da escola, os professores têm um papel importante de participação ativa no processo que promove a relação do conhecimento e do aprendizado com a criança. É ele quem vai criar as situações e mediar os processos para que o indivíduo se desenvolva cada vez mais em todos os aspectos.

No caso da leitura, o papel do mediador, para Petit (2008), vai além da aprendizagem da leitura propriamente dita. Avaliar os melhores assuntos para serem lidos e em qual fase de leitura cada criança está para fazê-la avançar fazem parte do processo, como vimos até aqui, para ela, o mediador tem também um papel social, no sentido de apresentar ao aluno um mundo que talvez ele nunca teve contato antes.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial (PETIT, 2008, p. 156).

Assim, o mediador, além do ensino sistemático da decodificação das palavras, interpretação do texto, tem o papel de transmitir o gosto pela leitura nas práticas escolares, para que isso se desenvolva fora da escola também. Por isso, a autora Petit (2008) defende que o amor pela leitura deve ser passado para os alunos, mas esse amor só pode ser cultivado e incentivado, se o professor também tiver o gosto pela leitura.

2.3 O conceito de mediação de leitura e o processo de alfabetização

fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreram espontaneamente (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 74).

Os conceitos e ideias de Vigotski (2007) contribuem para entender como se constrói a aprendizagem. Quando pensamos em atividades de formação de leitores, podemos colocar o nível de desenvolvimento real, discutido na seção anterior, como se fosse o objetivo final de cada atividade. Desta forma, mesmo que dentro dos aspectos naturais e biológicos, o aluno já tenha se apropriado de determinada habilidade (o que podemos chamar de conhecimentos prévios), o professor desempenhará um papel importante na atividade leitora do aluno, para propor novas aprendizagens.

No caso específico do trabalho com o texto literário, significa considerar, por exemplo, as predileções do aluno em relação à leitura ou, até mesmo, em relação ao seu contato com ficção. Da mesma maneira que, infelizmente, não é difícil achar jovens e até mesmo adultos que declaram nunca ter lido um livro por completo, é igualmente difícil achar alguém que não se interesse por ficção, que não consuma filmes, que não acompanhe séries. Esse contato com obras ficção, mesmo que em outro suporte, muitas vezes serve como uma espécie de trampolim para a compreensão do texto literário, na mesma proporção em que pode enriquecer a produção de sentidos que o ato de ler provoca (FERRONY, 2018, p. 43).

Quando pensamos na leitura, é interessante que o professor, como mediador do processo, escute e saiba os gostos e interesses dos alunos, para que assim, possa incentivar e introduzir a leitura de forma prazerosa. Porém, isso não exclui a necessidade de trazer outros assuntos e leituras novas para seus alunos. Segundo Oliveira, (1996, p. 100), é importante que

[...] ao mesmo tempo em que socializa o saber acumulado e forma o cidadão de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade que a institui, apresentando relações de continuidade com essa sociedade, apresenta também um caráter de ruptura com relação a outras esferas da vida social: em sua especificidade, apresenta descontinuidade em relação ao saber predominante no cotidiano, na vida familiar e doméstica, no mundo do trabalho, na rua. [...]

A autora destaca que essa implicação pedagógica é um tanto polêmica, visto que, uma parte da comunidade da Educação acredita que o trabalho escolar deve partir do universo de saber da criança, que é trazido de fora da escola, porém, a ideia apresentada por Oliveira (1996) nos ensina que o conhecimento adquirido na escola constitui um “âmbito particular da atividade social, delineando uma prática cultural peculiar (OLIVEIRA, 1996, p. 100). Assim, a escola deveria operar no plano do novo, do desconhecido, daquilo que não é realizado fora dela, e não do familiar.

Segundo Vigotski:

Nisso consiste precisamente o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo (VIGOTSKI, 2001, p. 243 apud Martins, 2011, p. 232 - 233).

Para Oliveira (1996, p. 99), “as práticas escolares incorporam e potencializam os possíveis efeitos da escrita e da ciência no desenvolvimento psicológico”. Desta forma, a escola, na sociedade letrada, tem como função principal, segundo a autora, trabalhar o contato sistemático e intenso com a leitura, a escrita e as disciplinas científicas, por isso, ela tem como função “instrumentalizar os indivíduos” (OLIVEIRA, 1996, p. 99) para saberem utilizar o sistema de leitura e escrita e se tornarem alfabetizados, e também para que eles saibam interagir com o conhecimento e o modo de construí-lo, sendo uma habilidade desenvolvida na própria ciência.

A autora ainda acrescenta que

A escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito ao separar o produto escrito de seu autor e do tempo e local de sua criação e ao

separar signo de significado. Favorece também a consciência metalingüística, ao fornecer material para reflexão sobre a própria língua, e a consciência metacognitiva, ao permitir o exame repetido e crítico de fatos, idéias e argumentos armazenados sob forma de registro gráfico. Fornece, ainda, ao seu usuário, inúmeros recursos que podem auxiliar na utilização de procedimentos de controle cognitivo (OLIVEIRA, 1996, p. 99).

Petit (2008) vai mais além em sua discussão quando defende o leitor como um sujeito ativo diante da leitura: “ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos” (PETIT, 2008, p. 11), mas também é transformado por ela: “encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo” (PETIT, 2008, p. 11).

A autora trabalha a mediação da leitura em outro aspecto, nos ensinando que “é o texto que lê o leitor”, ou seja, é ele que o revela, mostrando seu lugar como leitor:

a leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia. A leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe, talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesma (PETIT, 2008, p. 132).

Assim como a leitura, a escrita caminha através de uma evolução e construção de sentidos. O contato com livros e com as palavras no cotidiano propiciam o desenvolvimento da leitura e conseqüentemente da escrita, é o processo que se chama alfabetização. Podemos entender o processo de alfabetização como uma habilidade aprendida com o outro, que se constitui em saber ler, escrever/codificar e decodificar a língua.

Segundo nossos referenciais teóricos, partimos da concepção de linguagem como uma prática dialógica e, por isso mesmo, interativa, que ocorre em diversas situações comunicativas, produzindo variados efeitos de sentido. Por isso, a alfabetização vai muito além de se ensinar ou transmitir a leitura e a escrita, mas envolve o funcionamento da escrita como interação e interlocução na escola e na sociedade, permitindo as experiências com a linguagem em diferentes possibilidades. Entendemos, portando, a alfabetização como uma

prática discursiva. Smolka (1987) nos ensina que “a palavra transforma e redimensiona a ação humana” (SMOLKA, 1987, p. 69).

O processo de apropriação da linguagem e da língua, seus códigos e usos, acontece com a internalização do discurso social e transformação no discurso interior. Em sua tese “A alfabetização como processo discursivo” a autora traz uma comparação de Vigotski sobre o discurso interior e escrito:

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa... A Linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. (SMOLKA, 1987, p.70 -71).

Além disso, a autora destaca que, na verdade, essa explicação, ou o que ela chama de “deciframento”, se dá através um repertório de normas que permitem compreensão da literatura e do mundo. Desta forma, “dominando um código que o situa no real, transporta-o para o âmbito do texto, estabelecendo-se um diálogo entre a circunstância do leitor e o livro” (SMOLKA, 1987, p. 71).

A partir de suas pesquisas em campo e tendo o referencial vigotskiano como base, Smolka destaca que a leitura vai além de decifrar códigos e sons das letras, mas também a compreensão do que está sendo lido ou ouvido, (isto é,

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a linguagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desde modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o OUTRO pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 1987, p. 74).

Desta forma, podemos compreender que o sujeito, ao elaborar o “seu” discurso, tanto oral, quando escrito, precisa ter plena consciência desse

processo. Essa relação com o discurso é ensinada pelo professor e pelos próprios usos da língua na sociedade, fazendo com que a criança perceba em qual situação deve usar determinada forma de escrever e de falar. Porém, a compreensão do sentido precisa ser incentivada de forma intencional na escola, desde as primeiras leituras e contações de histórias realizadas em sala de aula, para que a criança cresça desenvolvendo seu imaginário, o pensamento e a linguagem.

Capítulo III – A sala de leitura escolar e o papel do professor nesse espaço

Após a compreensão do que é contação de histórias, leitura, mediação, as implicações na alfabetização como um processo discursivo e nas práticas escolares de leitura e escrita, neste capítulo, pretendemos discorrer sobre as salas de leitura escolar, os comportamentos e organizações nesse espaço.

Desta forma, pretendo trazer especificamente alguns aspectos desenvolvidos, por mim, em minha Iniciação Científica (SILVA, 2020), contando com as contribuições de Jean Hebrárd e de Anna Marie Chartier sobre leitura, salas de leitura escolares e o desenvolvimento da linguagem na escola.

3.1 A sala de leitura escolar

é fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com idéias, sejam capazes de refletir sobre os objetos de conhecimento e os processos de construção de conhecimento, apreciem o conhecimento como um bem cultural valioso (OLIVEIRA, 1996, p. 100).

Chartier e Hebrárd (1995), em sua obra “Discursos sobre a leitura (1880 - 1980)”, retratam as experiências de leitura no cenário francês da época, com muitas contribuições e ensinamentos que podemos aplicar nas escolas de hoje. Para os autores, o ideal seria que todas as escolas proporcionassem atividades de leitura que desenvolvessem e nutrissem o desejo de ler. Desta forma, os livros oferecidos nas salas deveriam ser escolhidos de acordo com a faixa etária das crianças e as práticas pedagógicas deveriam variar entre leitura silenciosa, leitura livre e leitura recreativa. Além disso, os livros deveriam “sair dos armários” e serem colocados em estantes, possibilitando o livre acesso às crianças.

As bibliotecas escolares deveriam ter como objetivo oferecer às crianças livros escolares apropriados e também colocar à disposição dos alunos que deixaram a escola, livros de qualidade e com informações úteis, possibilitando a continuidade da alfabetização. Por isso, os professores primários, que inclusive eram chamados de professores-bibliotecários, tinham um papel fundamental nesse processo, já que eles funcionavam como intermediários culturais, capazes

de instruírem as crianças sobre os livros. Desta forma, assim como os bibliotecários, eles deveriam ser os primeiros leitores da biblioteca escolar. Eles deveriam ter conhecimento dos livros que fazem parte do acervo, e mais que isso, se interessarem pelas histórias que irão contar.

Desenvolver na criança o amor pela leitura; esclarecê-la dando-lhe os melhores livros, tanto do ponto de vista moral quanto literário, estabelecendo entre eles uma espécie de gradação; oferecer à criança recursos variados para que ela possa satisfazer suas preferências e aptidões, afirmando assim sua personalidade; preparar um público esclarecido para a biblioteca de adultos (L'Heures Joyeuses apud Lemaître, 1931, p. 134 apud CHARTIER e HEBRARD, 1995, p. 170).

Estabelecendo esses parâmetros, os autores criam uma nova concepção de leitura e de biblioteca, a biblioteca viva, permitindo que pensemos: qual leitor queremos formar? Assim, o discurso proferido em 1921 por Mazerolle, membro da diretoria da ABF (Associação de Bibliotecários Franceses), contribui para compreendermos a ideia do que seria uma biblioteca viva e uma biblioteca morta:

Há dois tipos de biblioteca, as vivas e as mortas. Vamos desenvolver as primeiras, sem manter cadáveres ou seres agonizantes, que embarçam ou perturbam os vivos. Só as primeiras são úteis. São reconhecidas por um sinal: os clientes numerosos e fiéis. Já se foi o tempo – ou deveria ter ido - das bibliotecas desertas, fechadas ou semi-entreabertas; dos bibliotecários guardiães (sic) de um palácio morto e vazio, bibliotecários de óculos e barrete, que vêem o cliente, isto é, o leitor, como um inimigo – esse caipira, esse mendigo, esse importuno que vem aborrecer, interromper o descanso ou o trabalho pessoal. Chegou o tempo das bibliotecas que servem o público, bem supridas, totalmente abertas, durante todas as horas do dia e da noite [...] com bibliotecários ativos, amáveis, que sabem e querem receber os leitores [...]. Servir, ser útil, de uma forma muito prática, eis o que devemos buscar, se não quisermos ser rejeitados com desprezo por uma sociedade cuja lei é o utilitarismo (Mazerolle, Bull.ABF, 1921, p. 43-44 apud CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 158).

Essa concepção democrática de biblioteca interfere diretamente na maneira como ela deve ser organizada, na constituição do seu acervo e, principalmente, na postura adotada pelos profissionais de biblioteca em relação aos mais diferentes leitores que pretendem atingir. Por isso, o bibliotecário e o

professor devem proporcionar para os leitores diferentes assuntos e gêneros que não sejam apenas do seu interesse como leitor, mas que abranjam todo o tipo de gostos e preferências.

Segundo a obra “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita” de Chartier, Clesse e Hebrárd (1996), diferentes tipos de bibliotecas podem existir: as bibliotecas para acervos e documentação de arquivos, as bibliotecas para empréstimo de livros, as pequenas bibliotecas em sala de aula e as bibliotecas grandes ou salas de leitura.

A Biblioteca Centro de Documentação (BCD) representa a biblioteca geral da escola, com o acervo reunido de todas as salas, onde os alunos podem ir para procurar livros, fazer pesquisas e emprestá-los – nas escolas brasileiras, as salas de leitura escolares. Já, a biblioteca da sala de aula conta com um acervo menor de livros, todavia está mais próxima da professora e dos alunos, facilitando assim o acesso e, de certa forma, possibilitando que os momentos de leitura sejam mais frequentes.

Porém, segundo os autores, é importante que as escolas tenham as duas bibliotecas, já que uma não exclui a outra. A biblioteca de sala de aula possui um acervo menor, mas permite maior acesso durante o cotidiano escolar, pois está mais próxima dos alunos, que podem manusear os livros sozinhos, escolher o que querem ler e trocá-los várias vezes. E é nesse sentido que a BCD – nas escolas brasileiras, as salas de leitura escolares – e a biblioteca de sala de aula se complementam, pois, como o aluno já manuseou os livros da sala, se tiver interesse, irá procurar, na biblioteca de maior acervo, livros que sejam do mesmo assunto que já tem buscado. Além disso, nessas bibliotecas, podem ser realizados ateliês de leitura, com trabalhos individuais, em grupo, discussões sobre um livro em comum ou sobre diferentes livros, o que geralmente costuma acontecer nas salas de leitura escolares.

Sobre a biblioteca em sala de aula, segundo Chartier, Clesse e Hebrárd (1996), é importante pensar em sua organização, como os livros são apresentados e colocados, a quantidade de livros, o ambiente de leitura que será criado e quais os tipos de livros que serão escolhidos para fazer parte do acervo. Diante disso, conclui-se que o acervo deve ser variado, mesmo com livros para faixas etárias maiores, pois é importante que existam livros “mais fáceis”, com mais imagens, histórias em quadrinhos, álbuns e outros mais difíceis. Quanto

aos estilos de livros a serem escolhidos, primeiramente, o professor deve ler todos os livros que colocará em sua sala e realizar uma mediação subjetiva dos livros de que goste, para assim despertar o interesse e entusiasmo nos alunos pela história, pois se o professor escolher para o acervo um livro de que não gosta, não conseguirá compartilhar sentimentos e emoções que “prendem” o leitor ou o ouvinte, fracassando assim no processo de ensinar e promover o desenvolvimento da leitura em seus alunos.

A respeito disso, Petit (2008), em sua obra “Os Jovens e a Leitura”, cita o depoimento de Ridha, um jovem leitor, sobre a biblioteca e sua importância como espaço cultural e de desenvolvimento de uma leitura para compreensão do mundo, que considero muito interessante para ser compartilhado neste momento, pois arremata tudo o que vimos sobre leitura, contação de histórias e a importância dos espaços em que esses momentos acontecem. Ainda que longa, vale a pena trazer a citação nas palavras da autora.

Quando eu era criança, às vezes o bibliotecário "parava seu trabalho e contava histórias para nós. Isso me tocou muito, a sensação, a emoção que senti naquele instante, permaneceu. E algo parecido com um encontro. Ninguém me disse: faça isso, faça aquilo [...]. Mas, me mostraram alguma coisa, fizeram-me entrar em um mundo. Abriam-me uma porta, uma possibilidade, uma alternativa entre milhares talvez, uma maneira de ver que talvez não seja necessariamente aquela a se seguir, que não seja necessariamente a minha, mas que vai mudar alguma coisa na minha vida porque talvez existam outras portas.

Quando eu era pequeno, os livros representavam tantas alternativas, tantas possibilidades, saídas, soluções para problemas, e tantas pessoas e individualidades quantas eu podia encontrar no mundo. Pela diversidade dos livros, das histórias, existe uma diversidade de coisas e é como a diversidade dos seres que povoam essa terra e que todos gostaríamos de conhecer e lamentamos que em cem anos não estaremos mais aqui e não teremos conhecido as pessoas que vivem no Brasil ou em outros lugares [...]. Se não houvesse diversidade, se houvesse apenas uma cor, tudo seria monótono. Se você entra em um jardim, certamente tem prazer em ver as flores amarelas no campo, mas é muito mais bonito encontrar outros campos com flores diferentes, porque se tiver apenas flores amarelas em todo o planeta, em um certo momento você enjoará do amarelo [...]. Se existe uma diversidade, isso enriquece a pessoa. Para mim, a criança, nessa idade, exige uma diversidade de coisas. Ela quer se deslumbrar. E tudo passa pelas imagens. E nós não somos necessariamente obrigados a ver esta imagem, podemos ouvir a voz do contador de histórias e sonhar...

[...]

A biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha idéias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Essas coisas terão uma ligação profunda com sua vida adulta, mais tarde. Ler histórias, pura e simplesmente, talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Que inventem sua vida, que é possível inventar a própria vida. E que talvez, para inventar a própria vida, seja preciso primeiro a matéria-prima; é preciso ter sonhado para poder sonhar e criar (PETIT, 2008, p. 29 -32).

Portanto, esses espaços de leitura, como bibliotecas de salas de aula, bibliotecas de acervo e salas de leitura, permitem que os leitores e ouvintes de histórias, ao se encontrarem com o texto, construam-se a si mesmos, ou seja, as palavras e frases produzidas por outra pessoa, começam a fazer sentido e surgem novas conexões para uma compreensão de mundo maior, mais rica e abrangente. Assim, o leitor ou ouvinte vai criando sentidos e desenvolvendo sua própria habilidade de compreensão e de relação com outros textos, falas e momentos de sua vida, se apropriando de um repertório cultural.

3.2 A prática de leitura e escrita no ambiente escolar, nas bibliotecas e salas de leitura – para uma pedagogia da compreensão

O autor João Wanderley Geraldi (2011), no livro “O texto na sala de aula”, elabora diversas possibilidades de atividades e propostas, para que o professor desenvolva a leitura com seus alunos em sala de aula. Ele ressalta a importância de se utilizar diversos espaços, ou seja, diferentes locais de acesso aos livros, como as bibliotecas escolares, as bibliotecas públicas, etc.

Antes de começar a escrever, o aluno precisa entender o que está lendo, e essa compreensão se dá essencialmente através da intencionalidade do professor para tal ação. Primeiro, precisamos compreender que a escrita, segundo Geraldi (2011), é diferente de redação, afinal, a primeira, representa uma habilidade que compreende o autor como sujeito, que conta uma história, que é capaz de escrever um texto, se comunicar. Já a redação, representa apenas a escrita mecânica, com frases desarticuladas, ou seja, sem que o autor compreenda seu próprio texto. Vejamos os exemplos citados pelo autor:

Exemplo 1.

A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela.

Exemplo 2.

Era uma vez umpionho queroia ocabelo dai um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho. (GERALDI, 2011, p. 130).

O primeiro exemplo mostra claramente uma criança que sabe a ortografia, que entendeu “os padrões escolares” de escrita, mas que não compreende o que está escrevendo, não traz um significado para sua escrita. Já o segundo, tenta contar uma história, ao dizer com “suas palavras”, mesmo com erros ortográficos. Assim, quem lê compreende o texto, pois o autor conta-nos algo.

Nesse sentido caminha a “Pedagogia da Compreensão dos Sentidos” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995). Por isso, incentivar a compreensão dos textos, desde o início do processo de alfabetização, é tão importante, assim, a criança começa a interagir com o livro e com as palavras e é levada a entender os usos da língua, os tipos de texto, de histórias, as funções das palavras, a comunicação pela escrita, a importância do registro, a produção do imaginário pelas histórias, dentre outros. Possibilitando que, quando o sujeito for ler ou produzir seus próprios textos, por ter se apropriado e saber o que está lendo, do que se trata ou do que vai escrever, exercite a função comunicativa da linguagem.

O escritor Ernest Legouvé (1882) nos ensina que o mais importante sobre a aprendizagem da leitura é que:

[...] aprender a ler bem é “antes de tudo aprender a compreender”, porque as qualidades que se quer desenvolver nos alunos são a precisão, a clareza, a verdade; deve-se, pois, ter como objetivo formar pessoas aptas para ler e a dizer, não declamadores e comediantes (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 268).

Hebrárd, em sua entrevista para a revista Educação e Realidade (2001), explica que o código em si “é apenas uma parte da leitura”. O autor explica,

ainda, sobre a realidade brasileira e seus desafios hoje, entendendo a complexidade e amplitude que a leitura adquiriu ao longo dos anos:

Para ler um texto complexo é preciso ter a cultura que corresponde a essa complexidade. E hoje isso se torna mais e mais difícil de ser experimentado, considerando a totalidade do texto que existe no mundo. Penso que se trata de um amplo processo de fragmentação coletiva da cultura escrita. No século XIX, uma pessoa poderia ter uma visão rápida e total e deter o controle de toda uma cultura escrita. Hoje isso é completamente impossível, impraticável (HEBRÁRD, 2001, p. 159).

A obra “Ler e escrever: entrando no mundo da escrita”, de Hebrárd, Clesse e Chartier (1996), destaca também a importância da abordagem de uma pedagogia de leitura que considere que cada aluno tem uma experiência cultural diferente, ou seja, cada criança tem uma familiaridade com o mundo da leitura e da escrita e isso se dá pelas relações familiares: como a família apresenta e ajuda na construção desses sentidos, se a família lê para a criança, se a criança consegue observar os adultos lendo, e assim, ela vai construindo sentidos sobre a escrita. Dessa forma, em uma sala de aula, o professor deve compreender que existem múltiplas experiências de leitura, porque cada criança se desenvolve de uma maneira.

Para traçar os caminhos para uma pedagogia da compreensão em leitura, é necessário partir do pressuposto de que a compreensão se inicia com os usos da escrita e nas vivências promovidas com os textos, muito antes da leitura em si acontecer. Assim, para compreender o que está lendo, o leitor precisa, ao menos, ter uma experiência sobre aquele fato, aquela palavra, situação. Isto porque a criança constrói seus conhecimentos dentro do mundo, no qual está presente e convive. Por isso, segundo os autores, é sempre importante trazer para a sala de aula contextos em que os alunos possam falar sobre suas vidas, suas experiências cotidianas, suas famílias, do que brincaram no outro dia etc.

Considerações Finais

Ao iniciar esse trabalho, meu objetivo foi responder a seguinte questão de investigação: como a contação de histórias pode contribuir no processo de aquisição da leitura e escrita pela mediação do professor? Porém, a partir das leituras e estudos desenvolvidos em duas Iniciações Científicas anteriores, “Leitura e livros para bebês e crianças até 5 anos de idade: análise e sistematização da produção acadêmica” (2019) e “A prática de leitura em Jean Hébrard: contribuições à discussão da formação de professores mediadores e alunos leitores em bibliotecas/salas de leitura escolares” (2020)” na área de linguagem, leitura e alfabetização, pude perceber, no desenvolvimento deste trabalho, que essas questões e outras na área da Educação nunca se encerram por completo e não têm sempre uma resposta definida, como na área de Exatas, por exemplo.

Acredito que dependendo do referencial teórico, dos caminhos que percorremos, das experiências acadêmicas e práticas que temos, vamos encontrando algumas respostas, e a partir delas, levantando novas questões e muitas vezes, caminhos não esperados.

Nessa produção, pude compreender as concepções teóricas de Vigotski e Bakhtin sobre linguagem como uma forma de interação,

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011, p. 43).

A partir dessa concepção, pude diferenciar a leitura da contação de histórias, para o processo de aquisição da linguagem das crianças, entendendo as funções e a importância de cada uma dessas práticas na instituição escolar, para o processo de aquisição da linguagem oral, primeiramente, para depois se desenvolver a linguagem escrita, além da relação entre a leitura e o imaginário, em que a reprodução da realidade que se faz ao ler ou ouvir uma história permite

que em sua subjetividade o sujeito crie caminhos, conexões e desenvolva seus pensamentos.

Então, pensando na questão da interação, que permeou toda as discussões presentes nesse trabalho, desenvolvi as relações entre instrumentos, signos e a mediação nas práticas escolares. Segundo Vigotski (2007), podemos compreender a linguagem como um signo mediador, mediado pelas relações sociais entre os sujeitos e pela pessoa consigo mesma.

Nesse sentido,

A relação da criança com os livros de histórias infantis surge geralmente em situações de interação nas quais se apontam e se nomeiam figuras de um livro, por exemplo. A narrativa apresentada oralmente pelo adulto, se existente, chega a recriar parcialmente aquela apresentada no texto escrito. Quando a participação da criança nesses momentos torna-se mais efetiva, o adulto geralmente passa para textos mais longos, dos quais realiza a leitura parcial ou total. Juntamente com as histórias contadas na escola, com filmes e desenhos passados na televisão, cujos efeitos também vão atravessar suas narrativas (BOSCO, 2005, p. 33).

Portanto, a mediação nas práticas escolares se dá através das relações com o objeto livro, textos, imagens, expressões, e principalmente pelo professor, o mediador de todo o processo. Desta forma, compreendi que existem atividades que as crianças já conseguem realizar sozinhas e outras, em que precisam da ajuda de um sujeito experiente, possibilitando com que a criança avance em seus conhecimentos, partindo da sua Zona de Desenvolvimento Proximal e caminhando para sua Zona de Desenvolvimento Real (VIGOTSKI, 2007). Assim, as ações das crianças vão sendo elaboradas e aos poucos consolidadas.

Para Vigotski (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O autor ainda chama a atenção para a relação entre aprendizado e desenvolvimento e diz

que um aspecto essencial do aprendizado é criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus

companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Em relação ao incentivo e à mediação da leitura no espaço escolar, encontrei divergências em relação ao tema. Algumas, afirmando que o professor deveria apresentar livros e histórias, de acordo com o interesse, saberes e realidade dos alunos. Outras, das quais eu compartilho do mesmo pensamento, afirmando que o professor deve ser o mediador que trará novas realidades, conhecimentos e mundos, para que seus alunos ampliem seus repertórios de leitura, suas visões de cultura.

Dessa perspectiva, pode-se compreender que o processo de aprendizado acontece na e pela interação social, por isso, considerar o papel mediador do professor é essencial, no caso específico deste estudo, para o favorecimento do contato das crianças desde cedo com o livro e com a leitura de literatura.

Ao assumir a perspectiva e a postura de professor mediador, a sala de aula torna-se um espaço onde o ensino da linguagem oral é tão importante quanto o ensino da linguagem escrita e as palavras já não são mais apenas palavrinhas ou palavrões, nem palavras erradas ou bonitinhas, o diálogo, ou seja, o falar com criança, o nomear das situações e objetos, as canções e histórias, o responder às indagações dos alunos também são prioridade, mesmo que seus enunciados não expressem um sentido convencional. Trata-se de ensinar realmente a criança a falar, compreender os conceitos que as palavras veiculam e não ignorá-la quando utiliza uma palavra de forma não convencional (TONISSO, 2010, p. 23).

A leitura e sua influência no processo de alfabetização também foram discutidas no texto, direta e indiretamente, afinal, as duas estão completamente interligadas, e quando se desenvolve a leitura, a partir dos aspectos estudados neste trabalho, acredito que a alfabetização se torne uma consequência, não digo que natural, mas aprendida com muita facilidade.

Considero que a alfabetização começa na contação de histórias, na interação da criança bem pequena com o livro, nas leituras coletivas realizadas pelo professor em voz alta. Depois, a criança vai lendo as imagens dos livros, imaginando a história, se apropriando da linguagem oral e, conseqüentemente, da linguagem escrita, e desenvolvendo seus textos, ao entender os diferentes

usos das palavras. Nesse “processo natural” compreende a linguagem em sua forma padrão e os sentidos do que lê e escreve.

Nesse sentido, “pesquisas mostram ainda que crianças que ouvem cotidianamente a leitura de livros de literatura na escola desenvolvem maior competência tanto na produção quanto na compreensão dos textos que leem” (REGO, 1988; BRANDÃO; GUIMARÃES, 1997) e, segundo as autoras Brandão e Rosa (2010, p. 41-42),

A leitura de histórias permite ainda que as crianças aprendam sobre a direção da escrita, sobre a existência de outros sinais gráficos diferentes das letras, como os sinais de pontuação, podendo também localizar letras e palavras já conhecidas ou perceber rimas e a presença de palavras “dentro” de outras, conhecimentos importantes no processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, estimula a imaginação e a criatividade, contribuindo para que elas desenvolvam habilidades de atenção e memória de uma forma significativa e lúdica [...].

Os espaços escolares, o papel do professor nesses locais e a prática de uma Pedagogia da Compreensão dos Sentidos permitem o desenvolvimento e entendimento de uma aplicabilidade didático-pedagógica, em relação à organização desses espaços e como deve ser a postura do professor diante da leitura e do livro.

Em minha experiência como estagiária e auxiliar de classe, percebia que se deixássemos os livros simplesmente em uma caixa ou em uma biblioteca escondida no fundo da sala, raramente as crianças leriam os livros por livre e espontânea vontade. É necessário todo um trabalho de organização do espaço, facilitando o acesso, deixando o ambiente agradável e atrativo, incentivando momentos de leitura individual, mas criando momentos também de leitura coletiva. Por isso, acredito profundamente na ideia de que, primeiramente, quem precisa gostar de leitura e do que está lendo para seus alunos é o professor. É ele que irá demonstrar entusiasmo em sua entonação, tornando o momento de leitura prazeroso e necessário.

Além disso, ele precisa compreender o que está lendo, para que assim, incentive seus alunos, desde pequenos, com lançamento de perguntas sobre a história, que permitam que a criança interaja com o que está sendo lido, e compreenda não apenas os usos e a estrutura da linguagem oral e escrita, mas

também o seu conteúdo. Desta forma, como nos ensina Geraldi (2011), a criança fará o mesmo quando for produzir seus textos, com intencionalidade, apropriando-se como sujeito da sua escrita e da sua fala.

Assim, concluo meus estudos até aqui, entendendo as contribuições dos mesmos para as próximas etapas que irei enfrentar como professora, pensando sempre em alinhar a teoria com a minha prática no cotidiano, sempre fomentada de (por) novas reflexões e descobertas sobre o tema de linguagem, leitura e alfabetização, que tanto me encantam e que acredito serem um grande universo a ser desbravado, principalmente quando se compreende e se respeita a criança como um sujeito único, com suas particularidades, sua história, desafios... Eu, como futura professora, pretendo ser a mediadora privilegiada, para que cada criança que passar pelo meu caminho aprenda e desenvolva o gosto pela leitura, pela escrita e se torne escritora; e que seja capaz de se apropriar do próprio texto, das palavras e desenvolver criativamente sua linguagem.

Referências

BAPTISTA, Karen Cesar. **A constituição de si e do outro: a experiência formativa de professores de sala de leitura**. 2018. 174 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. 1994. p.197-221. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**, São Paulo; Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas, v.1)

BOSCO, R. Zelma. **A criança na linguagem: a fala o desenho e a escrita**. 2005. 65p. Linguagem e letramento em foco. Linguagem na Educação Infantil. Campinas. IEL. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na Roda: as histórias na Educação Infantil. 2011. p. 33-51. In: **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte, MG, 2011.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura (1880 -1980)**. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995. 590 p.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Tradução Carla Valduga. Apresentação Magda Soares. Prefácio Michel Fayol. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

Entrevista com Jean Hebrard. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 157-165, jul. /dez. 2001.

CORBINI, Valdineia Detoni. **Leitura da literatura na infância e mediação pedagógica**. 2015, 143f. Piracicaba. Faculdade de ciências humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2015.

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor-literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária**. 2013. 196p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

EYNG, Célio Roberto. Vigotski, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes**.

– São Paulo: Ática, 2009. Revista EXITUS, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 255-259 Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, Brasil

FERRONY, Gabriela de Souza. **DO PONTO AO CONTO: a leitura do texto literário, por lexias, no Ensino Médio.** 2018, 101f. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia, e saber- fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: 2013, 172p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRANKI, Mariana Cancilieri. **Pensamento e Linguagem: o desenvolvimento da palavra na criança.** 2010. 55f. Pedagogia. Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

FONSECA, A. B. S. **“Era uma vez”... A prática docente revisitada pela contação de histórias.** 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2004.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** SP: Atual, 1997.

GERALDI, João Wanderley. et al. **O texto na sala de aula.** - 1.ed. - São Paulo, Ática, 2011. il. 137p.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. p.107-116. In: **Práticas da leitura,** Roger Chartier (org.) 1996, 268p.Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Escolarização e organização do pensamento.** p.97-102. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. 1996.

OMETTO, Cláudia B. C. Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Orlando, Isabela Ramalho. **Afetividade e Constituição do Leitor: histórias de mediação vivenciadas por sujeitos universitários,** 2016, 114 f. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PINO, Angel. **A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana**. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50). Santa Catarina, 2006.

ROSSONI, J. C. **A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2013.

SILVA, G.R. **Leitura e livros para bebês e crianças até 5 anos de idade: análise e sistematização da produção acadêmica**. 2019. 20p. Iniciação Científica. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, G.R. **A prática de leitura em Jean Hébrard: contribuições à discussão da formação de professores mediadores e alunos leitores em bibliotecas/salas de leitura escolares**. 2020. 19p. Iniciação Científica. Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. 170f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1987.

TONISSO, Luciana Bortoletto. **Desenvolvimento e aquisição da linguagem na infância: contribuições das teorias de Vygotsky e Bakhtin**. 2010, 56 f. Pedagogia. Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. LURIA, Aleksander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.