

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Janaina Damasco Umbelino

**A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR:
a experiência do Pró-Leitura**

Florianópolis, outubro de 2005.

Janaina Damasco Umbelino

**A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR:
a experiência do Pró-Leitura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Gilka Girardello.

Florianópolis, outubro de 2005.

*À Vilma e Hélio
À Vanessa
Ao Marlon,
com carinho.*

*“Te conto que me contaram
que os contos têm alma.
E que de seus corpos brotam
potes de sentimentos.*

*Parece que eles ensaiam
numa platéia de estrelas
tristezas de antigos reinos
e alegrias deste momento.”
Gloria Kirinus*

Agradecimentos

À professora Gilka Girardello, pela orientação e estímulo no desenvolvimento desta pesquisa; também pela sua dedicação às histórias e à imaginação.

À minha família, Vilma, Hélio e Vanessa, por tudo, e estarem presentes nesse momento de mudança.

Ao Marlon, companheiro do início ao fim deste processo de estudo.

À Noely e Paula, amigas que estiveram presentes desde o Ensino Médio.

À Lilane, pelas contribuições e interesse pelo desenvolvimento da pesquisa.

À Sandra, Terezinha, Alex, Daniela, Rosie Cler, Angelita e Kênia, pela divisão das angústias no Mestrado.

A Joel Vigano, que, entre uma história e outra, prestou-nos muitos esclarecimentos.

À Beatriz Fleck que, entre o atendimento de pais e professores, pode auxiliar-nos com informações e dados importantes.

Ao Instituto Estadual de Educação, que abriu suas portas para que esta pesquisa fosse realizada.

Às professoras Eliane Debus, Maria Isabel Serrão e Tânia Piacentini, componentes das bancas de qualificação e defesa.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

RESUMO

A presente dissertação analisa aspectos da narração de histórias em um contexto em que ela é praticada de forma institucionalizada em uma escola, compondo o quadro de disciplinas. A pesquisa foi realizada no período de abril a novembro de 2004 na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, onde há doze anos são regularmente contadas histórias na sala de aula, com dia e hora marcados, no contexto do Projeto Pró-leitura. Nosso foco é a forma como as crianças, que participam desta atividade desde a Educação Infantil, compreendem a narração de histórias naquele contexto. Resgatamos o histórico do projeto através de documentos e de entrevistas com professores da instituição, fizemos observações de sessões e realizamos entrevistas com alunos do Ensino Fundamental e Médio que ouviram histórias nesta escola em diferentes momentos do projeto Pró-leitura. A partir dos depoimentos das crianças, ficou clara a importância das imagens subjetivas produzidas por elas na relação dialógica que estabelecem com a narrativa escutada. Discutimos a importância da relação entre o narrador e o ouvinte - e de todo o contexto da narração - para o significado da experiência. Com essa atenção ao sentido que as próprias crianças dão à narração de histórias, a pesquisa procura contribuir para estimular a regularidade dessa prática na formação dos alunos.

ABSTRACT

This dissertation discusses storytelling as an institutional practice in the school environment. The research was conducted at the Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação, at Florianópolis, from August through November of 2004. For twelve years, stories have been told in that school, in a regular basis, within the Pró-Leitura Project. We investigated the understanding children have of storytelling in that context. We also analyzed the historical background of the project, based upon documents and interviews with teachers of the school. We conducted observations of storytelling sessions and interviewed Elementary and Highschool students who have heard stories told within the project, at different moments. Based on all these materials, we discuss how important for the children's experience are the subjective images evoked by the stories narrated, the interaction between storyteller and children and the whole setting where the event takes place.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I	
A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	5
1.1 – A narração de histórias: dialogando com os autores	6
1.1.1 – As histórias e a imaginação	7
1.1.2 – Cumplicidade entre narrador e ouvinte	12
1.1.3 – A narração e a cultura	20
1.1.4. Concluindo... ..	26
Capítulo II	
HISTÓRICO DO PROJETO PRÓ-LEITURA	28
2.1 - A História do Pró-Leitura	29
Capítulo III	
CONTEXTUALIZANDO O CAMPO	56
3. 1 – As primeiras observações	66
3.2 - O Contato com os Alunos	72
3.2.1 - A Turma 42	72
3.1.2 - As 5^{as} Séries	77
3.1.3 - O Ensino Médio	78
Capítulo IV	
O QUE OS ALUNOS NOS FALAM... ..	80
4. 1. – O Diálogo entre as turmas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA.....	104
ANEXOS.....	110

INTRODUÇÃO

As narrativas fazem parte do contexto diário da sociedade e da cultura. Elas estão presentes em todas as formas artísticas, até as mais abstratas, e mesmo nos trabalhos científicos¹. Nas culturas orais primárias, ou seja, naquelas que desconhecem a escrita, as narrativas apresentam uma importância fundamental também por servirem como registro dos conhecimentos construídos dessas culturas. Assim, “a maioria das culturas orais, senão todas, geram narrativas, ou séries de narrativas notáveis” (Ong, 1998, p. 158) e complexas, que acabam tornando-se os repositórios mais amplos do saber de uma cultura oral.

Com o surgimento da escrita e da imprensa, muitas das histórias, das lendas e dos mitos que antes eram narrados com o objetivo de transmitir conhecimento em sociedades que desconheciam a escrita, transformaram-se, em nossa sociedade, em textos escritos, que vieram, posteriormente, a formar as obras literárias. Como exemplos de histórias transcritas da oralidade e que compõem o universo literário dito “infantil”, temos as histórias recontadas por Charles Perrault, um erudito francês que buscou no povo os textos que compuseram sua coletânea *Contos da Mãe Gansa*, em 1697; ou por Jacob e Wilhelm Grimm, em 1800, que percorreram a Alemanha recolhendo histórias da tradição oral, reunidas no livro *Contos para crianças e família*², em 1812; e, ainda, no Brasil, os materiais reunidos por Sílvio Romero e Câmara Cascudo entre os séculos XIX e XX.

Essas histórias, registradas a partir da cultura popular ou escritas especialmente para o público infantil, voltam-se à oralidade. Elas fazem, hoje, parte do acervo disponível aos pais, professores, e bibliotecários que narram histórias no Brasil. Embora nunca se tenha deixado de contar histórias para crianças, elas têm-se tornado mais presentes nas práticas escolares nos últimos anos. As produções sobre o assunto são cada vez mais numerosas, destacando diferentes pontos para justificar e estimular essa prática na escola, seja em sala de aula ou em bibliotecas.

¹ Ong, 1998; Egan (1994)

² Podemos encontrar em algumas bibliografias a mesma obra com o título “Histórias da Criança e do Lar”.

Nessa perspectiva de ampliação da atividade de narração de histórias em diferentes instituições, muitos autores têm produzido materiais com o objetivo de estudar e fundamentar teoricamente essa prática. Em âmbito nacional, o pioneiro nesse tipo de trabalho foi Malba Tahan, pseudônimo criado pelo professor Júlio César de Mello e Souza, que na década de 1950 publicou a obra *A arte de ler e contar histórias*, na qual destaca a importância das histórias para as crianças e incentiva o uso das narrativas na educação como uma contribuição para a sua formação.

Depois desse livro, muitas décadas se passaram e outras obras foram escritas, no Brasil, para incentivar esta arte. O livro de Betty Coelho (1986), *Contar histórias, uma arte sem idade*, muito conhecido entre educadores e com presença significativa nas bibliotecas, é outro exemplo da preocupação com o uso das histórias na escola, buscando auxiliar o narrador.

Atualmente, o assunto continua a ser estudado – com ênfase ainda maior – e dando origem a vários trabalhos acadêmicos. Outros estudos foram lançados e estão presentes em bibliotecas e livrarias, acessíveis a quem gosta de contar histórias ou quer se iniciar nesta arte. Entre eles, temos os de Beth Rondelli (1993), Celso Sisto (2001), Cleo Busatto (2003), Gilka Girardello (2004), Regina Machado (2004), a dissertação de mestrado em Educação de Sérgio Bello (2004) e a de mestrado em Literatura de Cléo Busatto (2004), que buscam, como os autores anteriores, incentivar a atividade de narração de histórias – tanto em seus trabalhos acadêmicos como em suas práticas de contadores de histórias – e dialogar com autores de diferentes áreas do conhecimento sobre essa atividade milenar que atrai crianças e adultos.

Para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, a partir de nossa experiência como professora de Séries Iniciais, e dialogando com os autores que já pesquisam o assunto e com estudiosos da área educacional, realizamos esta pesquisa na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação³, em Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2004. Nosso objetivo foi entender como as crianças compreendem a narração de histórias quando esta passa a fazer parte da grade curricular e acontece com periodicidade regular no contexto escolar.

³ Em alguns momentos do texto usaremos as siglas EDA, para nos referir à Escola de Aplicação, e IEE, para o Instituto Estadual de Educação. Estas siglas são familiares aos profissionais e alunos que trabalham na instituição.

A escolha da Escola de Aplicação deu-se em razão de lá ser realizado o Projeto Pró-Leitura, iniciado em 1992, no qual os alunos ouvem histórias durante o período de aula. Na escola há um professor contratado em caráter temporário⁴, exclusivamente para o seu desenvolvimento. Esse Projeto atende crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com horário pré-estabelecido, geralmente uma vez por mês, durante o qual os alunos ouvem histórias e realizam atividades relacionadas com o tema da narração.

O projeto tem como objetivo a formação de leitores a partir de atividades de leitura e escrita. Para isso, tem os seguintes eixos principais: a formação do professor, para que este se torne também um leitor; a análise teórica da prática do professor, para que ele possa refletir a partir dela; a diversidade de práticas sociais da língua dentro da sala de aula e a valorização da biblioteca escolar por alunos, professores e pela comunidade, através da participação na escolha de livros e acesso ao seu acervo.

A pesquisa dividiu-se em três etapas, que ocorreram simultaneamente, observação, entrevistas e grupos de discussão, realizadas no período de abril a novembro de 2004, junto às crianças de quarta e quinta séries do Ensino Fundamental que haviam participado do projeto nos anos de 2004 e 2003, respectivamente. Também entrevistamos alunos que haviam participado dos primeiros anos da implantação do Projeto Pró-Leitura na Escola de Aplicação e que, em 2004, estavam cursando o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio, assim como professores que acompanharam o desenvolvimento do projeto ao longo destes 13 anos.

Para a melhor compreensão do trabalho realizado, apresentamos, no primeiro capítulo, *A narração de histórias no contexto escolar*, uma discussão de trabalhos existentes sobre a narração de histórias na escola e sua contribuição para a aprendizagem das crianças. A discussão tem como fundamentação teórica tanto autores que estudam especificamente a narração de histórias como autores que pesquisam o desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem de forma mais ampla. Optamos, no desenvolvimento deste capítulo, por explicitar nossa fundamentação teórica por meio de um diálogo entre os autores.

⁴ Em Santa Catarina, há nas escolas públicas professores que são admitidos em caráter temporário, ACTs, contratados pelo período de um ano letivo para substituir professores concursados que, por diversos motivos, são liberados de assumir suas aulas. Esses professores são contratados, também, para assumir vagas chamadas excedentes, aquelas para as quais não há professores efetivos, ou que são vagas temporárias, como é o caso do professor designado ao Pró-Leitura.

No segundo capítulo, *Histórico do projeto Pró-Leitura*, fazemos uma reconstituição do projeto: como ele foi implantado a nível nacional, e como foi instituído na Escola de Aplicação do IEE. Esse histórico traz questões centrais sobre a concepção teórica do projeto e sobre os encaminhamentos dados às instituições que dele participavam inicialmente. As informações descritas neste capítulo têm como fonte entrevistas com profissionais do Instituto Estadual de Educação que participaram da implantação do projeto, textos de Seminários realizados durante sua execução e registros da instituição escolar.

No terceiro capítulo, *Contextualizando o campo*, descrevemos as características da instituição onde foi realizada a pesquisa. Buscamos apresentar as turmas observadas e as crianças e jovens entrevistados e que participaram dos grupos de discussão.

No quarto capítulo, *O que os alunos nos falam*, fazemos as análises dos dados obtidos na pesquisa. Procuramos estabelecer um diálogo com os autores que fundamentam esta dissertação, buscando entender como a narração de histórias incorporada ao contexto escolar é compreendida por aquelas crianças.

Para finalizar, apresentamos algumas conclusões sobre as discussões realizadas no decorrer do trabalho, procurando constantemente fazer um diálogo com a teoria que nos fundamenta.

Capítulo I

A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A narração de histórias tem, cada vez mais, ocupado espaço entre os educadores brasileiros. A cada ano, mais professores, principalmente na busca de novos recursos para estimular a leitura entre os alunos, têm procurado compreender esta prática e incluí-la em seu planejamento. Muitos professores, porém, acreditam que, para contar histórias, é necessário ter “jeito”, e que nem todos conseguem fazê-lo. Entretanto, as narrativas fazem parte do nosso cotidiano, contamos fatos o tempo todo, ocorridos não só conosco, mas com pessoas próximas, relatamos cenas de filmes, novelas ou reportagens. Desse modo, as narrativas estão sempre presentes na interação social, e contamos histórias de maneira tão natural que nem nos apercebemos disso.

Em 1915, a inglesa Marie Schedlock⁵ já chamava a atenção para essa prática e para a necessidade de estudá-la. Daquele tempo até hoje, muitos outros trabalhos sobre o assunto foram desenvolvidos e estão à nossa disposição em bibliotecas e livrarias. Nesses trabalhos, é possível observar diferentes ênfases quanto ao uso da narrativa na escola; alguns se voltam para o pedagógico, destacando, principalmente, os benefícios que a narração de história proporciona ao desenvolvimento psicológico da criança e sem sua aprendizagem; outros para a narração como uma arte, com finalidades além das educacionais, valorizando o valor estético das histórias e da performance ao serem narradas. Tais autores ressaltam questões importantes, como o estímulo à imaginação, à comunicação, à socialização e ao lúdico, para justificar e estimular a prática de contar e ouvir histórias na escola, na família, em bibliotecas ou em outras instituições.

Buscaremos delinear o que é a narração de histórias, ou, como essa prática tem sido chamada, a “contação” de histórias. Todos os que contam histórias procuram dentro de sua prática conceituar essa atividade, numa busca do significado e da razão de se narrar histórias. Com esse mesmo objetivo trazemos algumas questões apresentadas por estudiosos da área, para que possamos, também, compreender a importância da narração de histórias no contexto escolar. Buscaremos, ainda, dialogar com autores que

⁵ Shedlock, Marie. *Da introdução de “A arte do contador de histórias”*. In: Girardello, Gilka (org). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

discutem questões mais amplas em relação à aprendizagem, ao desenvolvimento infantil e à linguagem, na busca de fundamentar teoricamente nossas reflexões.

1.1 – A narração de histórias: dialogando com os autores

A noção de “história” está muito presente em nosso cotidiano. Popularmente esta palavra serve para designar um número grande de diferentes situações: representa as mentiras e os exageros contidos no relato de uma pessoa, através da expressão “contador de história” tão comum em nossa cultura; pode designar fatos reais que aconteceram e que são narrados com o objetivo de tornar o outro ciente deles; pode representar os “causos” transmitidos de boca em boca, onde realidade e ficção se juntam; pode se referir aos textos da literatura, sejam clássicos ou contemporâneos. Por ser uma questão central e muitas vezes repetida neste trabalho, inicialmente, vamos explicitar o conceito de “história” que permeará nossas discussões.

As histórias fazem parte do universo das narrativas, segundo Kieran Egan (1994, p. 36), elas seriam “unidades narrativas”, pois apresentam uma “forma específica e clara, um início e um fim”, onde apresentam um problema e todos os fatos presentes nela são organizados em função deste problema. Nesse caso fazem parte do nosso acervo de histórias tanto aquelas originadas na tradição oral, transmitidas de geração em geração, como aquelas narradas contemporaneamente e as que estão presentes nos livros.

Perroni (1992), ao discutir o desenvolvimento narrativo de crianças com idade entre 2 e 5 anos, também define sua compreensão de história afirmando que são “aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na ordenação temporal/causal do evento, apresentam invariabilidade de “conteúdo” ou seja, aquelas que têm “enredo” fixo, do tipo “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Bela e a Fera”, entre tantas outras.”(Perroni, 1992, p.72).

Dessa forma, as histórias seriam tipos de narrativas em que todas as situações são apresentadas em função de um problema central, possuindo uma ordem temporal

fixa, com início, meio e fim. No seu desenvolvimento, as histórias agem sobre a imaginação, pois aquele que ouve associa a imagens mentais os eventos que vão sendo narrados. Nesse ponto, estamos nos apoiando em Girardello (1998), que, ao fazer um estudo sobre as teorias da narrativa, procurando contribuições para a compreensão da relação entre imaginação e narrativa, apresenta as “narrativas como espaço de criação imaginativa”, entende “as histórias que as crianças contam como uma dimensão de sua vida imaginativa” (idem, p.57).

A relação entre as histórias que as crianças ouvem e a imaginação merece destaque nesta dissertação, por acreditarmos que fazem parte de todo o trabalho da imaginação, como colocado acima; por isso, no próximo tópico faremos algumas considerações sobre essa relação, buscando fundamentação teórica em autores de diferentes áreas.

1.1.1 – As histórias e a imaginação

Quando se discute a narração de histórias entre profissionais da área de educação, muitas questões são apontadas quanto à sua possível contribuição ao desenvolvimento da criança. A primeira referência é sempre o estímulo à imaginação. Como prática cotidiana, as narrativas contribuiriam para o enriquecimento do repertório de imagens, o que é apoiado pelos autores que estudamos.

O quanto antes a criança começar a ter essa experiência, antes poderá fazer uso de seu repertório de imagens que, organizadas, poderão dar origem a outras, ampliando ainda mais o universo de referências. Na sociedade contemporânea, a imagem está muito presente e muitas vezes inserida em um contexto de consumo e reprodução; assim, a narração de histórias vem como um recurso que permite uma maior autonomia na formação das próprias imagens, imagens essas que podemos chamar de subjetivas, por serem produção individual do sujeito, no plano do pensamento e não da realidade física.

Os autores estudados destacam a narração de histórias como um estímulo à imaginação, sendo importante permitir que as crianças criem suas próprias imagens. Ao escutar uma história, elas imaginam os elementos do texto a partir do que o narrador sugere, transformando em imagens mentais aquilo que ouve, num importante processo de significação. Criam mentalmente seus próprios personagens, seus cenários, dando-lhes forma, cor e vida. Sobre a produção de imagens subjetivas durante a narração, Bello escreve que “quando lemos ou ouvimos uma história, estamos imersos nas imagens que a história nos sugere, mas com uma delimitação que a história nos oferece”. (Bello, 2004, p. 56)

Assim, as imagens evocadas pela história não seriam criadas de maneira aleatória, respeitariam os detalhes e a seqüência da história, contribuindo na organização do repertório de imagens que a criança tem, fazendo desse momento um espaço de autoria subjetiva.

Sisto (2001) afirma que ao imaginar a história a criança torna-se co-autora do texto, pois o constrói através de ilustrações e da vivência das emoções. Quanto maior o seu contato com uma diversidade de histórias, maior será a possibilidade de criação e recriação de imagens, o que se refletirá em outras experiências onde seja necessário a produção de imagens. Nesse processo de imaginar a história, a criança, além de criar imagens, vivencia muitas vezes sensações até então desconhecidas, promovendo o auto-conhecimento e auxiliando na resolução de conflitos e no desenvolvimento psicológico, dimensão bastante explorada das histórias a partir principalmente do trabalho de Bettelheim (1978) sobre a importância dos contos-de-fadas para as crianças.

Dessa forma, a imaginação não pode ser considerada como uma resposta mecânica; ela contribui para a atribuição de significado daquilo que ouvimos, num exercício da subjetividade de cada pessoa. Regina Machado completa essa interpretação, afirmando que a imaginação vai além da formação de imagens: ela tem a função de “configurar significações, responsáveis por um genuíno e pessoal processo de aprendizagem” (Machado, 2004, p. 31). Para a autora, ao ouvirmos, contarmos ou lermos uma história, entramos em contato com uma variedade de imagens que compõem o nosso repertório individual, dando “forma e sentido às pessoas no mundo” (idem, p. 24).

A partir das experiências, as pessoas registram imagens que compõem um repertório, um imaginário. Algumas são oferecidas pela mídia através de desenhos, tantas vezes estereotipados; outras são registradas na memória ao vivenciarem outras experiências. Os contos possibilitam que as pessoas organizem, utilizem e ampliem a grande quantidade de imagens de seu repertório individual; não apenas aquelas já usuais, ligadas às atividades do dia-a-dia, mas também aquelas que ficam “adormecidas”, que podem ser mais significativas e complexas. Regina Machado compara a quantidade de imagens que compõem nosso repertório imaginário com uma floresta, em que as árvores da frente são imagens utilizadas pelas convenções sociais, por tarefas do cotidiano, e as árvores do fundo da floresta são as imagens “mais significativas, por meio das quais guardamos o que já é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida.” (idem, p. 27)

Através da imaginação criadora é possível entrar em contato com o que não existe, produzir novas imagens, diferentes das já elaboradas e moldadas pela sociedade. Com a capacidade criativa da imaginação, pode-se compor lugares em que nunca se esteve pessoalmente, viver experiências vicariamente, através da combinação das imagens que compõem o repertório individual. Para Machado a imaginação criadora tem uma grande importância nesse processo:

através da imaginação ele [o ouvinte] junta o conhecido e o desconhecido em uma formulação que expressa e dá forma à sua contingência, como um ser humano que pergunta curiosamente à existência e não se obriga a representá-la segundo moldes preconcebidos de uma consciência alheia. É a imaginação criadora que cumpre o papel de preencher de significação, de representar o vir-a-ser da contingência humana. (Machado, 1989, p.316)

Iniciando aqui o diálogo entre os autores que fundamentam este trabalho, buscamos algumas referências fundamentais de Vigotski sobre esse tema. Ele afirma que o homem possui uma atividade chamada “combinadora ou criadora”, que seria a possibilidade de criação de novas imagens a partir daquelas já registradas em nosso cérebro. Na sociedade, a “atividade criadora” é chamada de imaginação, ou fantasia, responsável por toda a criação artística, científica e técnica. Nas palavras do autor:

(...) a imaginação como fundamento de toda atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida

cultural, fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia tem sido feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana baseada nessa imaginação (Vigotski, 1999, p.7).⁶

O autor ressalta ainda que a criação, ou seja, a combinação de elementos que resulta em algo novo, é única e pertence àquele que a criou. Para ele o desenvolvimento da imaginação na criança, está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem,

(...) [as pesquisas] mostram a cada passo que o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como o processo de desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil. (Vigotski, 2003, p. 123)

Dessa forma, compreendemos que, quanto mais ricas forem as experiências em relação à linguagem, melhores e mais complexas serão as imagens formadas através do processo de criação. As experiências que as crianças têm com o seu meio social servem como matéria-prima para a sua criação quando estimulada pela narração de história, seja através de histórias da literatura ou de fatos do cotidiano.

Podemos dizer que as imagens criadas pela criança durante a história são a combinação de imagens que ela registra durante suas experiências. A narração de histórias é uma forma de estimular esse exercício. A partir da combinação das imagens já registradas, acontece a criação de outras que são só suas, individuais, e podemos dizer, criadas a partir do sentido que dá à história.

E apresentamos, nesse ponto, um conceito importante a ser desenvolvido no trabalho, a questão do *sentido* dado às histórias pelas crianças, a partir da definição que Vigostki dá ao termo:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável,

⁶ Na versão em espanhol lê-se: “(...), la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación humana basada en esa imaginación.”

uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (Vigotski, 2001a, p. 465)

Assim, para compreendermos o sentido de uma palavra, não podemos considerá-la isoladamente, mas no meio das relações em que foi utilizada. Ou seja “a palavra só adquire contexto na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor” (idem, p. 466).

Procurando tornar mais claro o conceito de sentido desenvolvido por Vigotski, Luria (1986, p. 45) afirma que “o significado é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas”, e “sentido” é “o significado individual da palavra”, tendo relação com momentos e situações dados.

Dessa forma o sentido de uma palavra é construído a partir da situação em que o sujeito se encontra, do meio em que ele está, e considerando as relações afetivas e pessoais dos usuários. Oliveira (1993) nos traz um exemplo que ajuda a clarear a distinção feita por Vigotski entre significado e sentido:

a palavra carro, por exemplo, tem o significado objetivo de “veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte de pessoas”. O sentido da palavra carro, entretanto, variará conforme a pessoa que a utiliza e o contexto em que é aplicada. Para o motorista de táxi, significa um instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado, o carro tem um sentido ameaçador, que lembra uma situação desagradável, e assim por diante. (Oliveira, 1993, p. 50)

No que diz respeito ao objeto de estudo deste trabalho, compreendemos que o sentido dado pelas crianças às histórias será diferente, dependendo de diversos fatores: emocionais, sociais, psicológicos; dependerá de sua relação com o grupo, com o narrador, com suas experiências de vida e sua cultura, e será a partir de tudo isso que elas combinarão as imagens subjetivas, dando vida e forma à história ouvida.

Compreender a importância da imaginação no desenvolvimento infantil faz-se mister nesta pesquisa, pois a grande maioria, se não a totalidade, dos autores que

defendem a prática da narração de histórias com crianças, trazem esta questão, a de que a narração de histórias dá grande estímulo ao imaginário infantil. Girardello, por exemplo, afirma que “garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento de pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação” (2003) e, apoiando-se em Vigotski, afirma que o desenvolvimento da imaginação é importante porque ao afastar-se da realidade a criança acaba compreendendo melhor essa própria realidade. Assim, com o estímulo à imaginação ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos mais complexos, contribuindo para a “produção narrativa da criança”, ou seja, permitindo que a criança aprenda também a narrar e assim a elaborar melhor sua própria história. Mas, para isso acontecer é necessário que o narrador crie com a criança a possibilidade de entrar em contato com suas próprias imagens. Esta será a discussão do próximo item, a importância da relação entre o narrador e o ouvinte.

1.1.2 – Cumplicidade entre narrador e ouvinte

Como procuramos discutir até este momento, acreditamos que a narração irá contribuir para que as crianças criem suas próprias imagens a partir do seu repertório mental, sendo que essa criação tem relação direta com o sentido empregado às histórias.

Mas, para que isso aconteça, é importante que o narrador compreenda a importância que contar histórias tem no processo de criação e na “organização das imagens internas da criança” (Machado, 2001). É importante que ele tenha claro que narrar histórias não é “dar” as imagens prontas para as crianças, mas, “ao contrário, deixar que [elas criem] personagens, cenários, situações, segundo seus referenciais” (Busatto, 2003, p.53), de modo a que cada criança imagine sua princesa, seu castelo, sua bruxa. Nas entrevistas que fazem parte desta pesquisa, como veremos mais adiante, observamos que as crianças preferem as “suas” imagens em relação às ilustrações dos livros, e nesse processo de criação consideram muitos fatores, formam as imagens a partir de sua compreensão e de seu diálogo com o texto. Como veremos no Capítulo 4,

as crianças ponderam e analisam o sentido dos fatos narrados para poderem criar sua imagem.

Esta questão merece nossa atenção, pois nela está implicada a relação entre narrador e ouvinte, a qual irá influenciar diretamente a construção de sentido e a formação de imagens pela criança. Bakhtin afirma que a compreensão de um texto é “opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (Bakhtin, 1990, p.132). Na narração de histórias poderíamos fazer uma analogia, dessas palavras e contrapalavras com as imagens. Mas a compreensão não estaria na palavra em si, diz o autor, e sim na relação entre locutor e ouvinte, o que em nosso trabalho, corresponderia à relação entre o narrador e o ouvinte. Assim a compreensão do texto e a atribuição de sentido a ele, como nos ensina também Vigotski, seriam influenciadas pela relação entre os interlocutores, e por fatores não presentes no texto em si, mas no contexto onde ele é pronunciado, nos gestos do narrador, na entoação expressiva⁷ das palavras, promovendo uma interação verbal. Isto nos leva a considerar um outro conceito amplamente discutido por Bakhtin.

Para ele, a interação verbal é um fenômeno social que constitui a verdadeira substância da língua, ela se materializa através da troca de enunciados⁸ entre os interlocutores. Neste caso, a interação verbal se realiza, entre outras formas, no diálogo, não necessariamente na comunicação face-a-face, mas em toda e qualquer comunicação verbal. Segundo Bakhtin,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 1990, p. 123).

Para explicitar melhor o seu conceito de interação verbal, o autor apresenta o livro como um elemento da comunicação verbal, cuja função é a de promover a

⁷ Bakhtin (1990) discute a questão da entoação expressiva como componente no processo de significação; para o autor, a entoação também está relacionada ao contexto imediato onde as palavras são pronunciadas.

⁸ Para Bakhtin, enunciado é a “unidade real da comunicação verbal”... O enunciado seria a unidade da comunicação discursiva, estando diretamente relacionado com a realidade, pois é produzido num contexto social. Não pode ser tratado como elemento isolado da língua.

discussão, a reflexão. Do mesmo modo, que neste trabalho, consideramos a narração de histórias como um outro aspecto da interação verbal. Assim como o livro, as histórias transmitidas através da oralidade se tornam objeto de discussões que podem ser comentadas e criticadas em nível interior ou exterior. Quando ouvidas, promovem nas crianças reações, principalmente no plano da imaginação, nas quais as imagens são criadas a partir do sentido que as crianças dão ao que ouvem. No momento da narração percebemos interação entre texto, narrador e criança, sendo na relação entre eles que essas reações se definem e se materializam na forma de imagens. O diálogo acontece não através da mudança de interlocutores, mas na compreensão do que está sendo dito e na resposta, mesmo silenciosa, da criança às sensações que a história lhe provoca.

As idéias de Bakhtin sobre a interação verbal e as respostas que ela proporciona através da comunicação verbal, indiferentemente da forma em que se materializa, fundamentam este trabalho quanto à compreensão e a recepção das histórias pelas crianças. Por isso, neste momento, iremos dar atenção ao que o autor comenta sobre a relação entre a interação verbal e as respostas que ela provoca nos sujeitos.

Não estamos esquecendo de que Wolfgang Iser, Robert Jauss e Umberto Eco, entre outros estudiosos, realizaram importantes estudos sobre a recepção literária no século XX, porém optamos pela proposta teórica de Bakhtin, por ela apresentar uma contribuição fundamental para a compreensão da linguagem como fenômeno social, e pela compatibilidade entre suas idéias e as de Vigotski, que nos ajuda a pensar sobre a narração no contexto da linguagem da criança.

Para Bakhtin qualquer enunciado espera uma resposta, isso é inerente a ele. O autor apresenta duas categorias de resposta: a “atitude responsiva ativa” e a “compreensão responsiva de ação retardada”. Na teoria de Bakhtin a atitude responsiva ativa “é a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)” (1997, p.291), pois pode ser feita através de uma ação, de um comentário oral ou escrito, etc., que em sua seqüência dará origem a uma atitude responsiva ativa, atitude que serve como resposta a um enunciado. Segundo o autor:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.; esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante

todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso (Bakhtin, 1997, p. 290).

Assim, num diálogo agimos ao mesmo tempo como “locutor” e “respondente”, pois ao falarmos sobre um tema estamos tendo uma atitude responsiva ativa em relação a enunciados anteriores, mesmo que o enunciado anterior não tenha acontecido naquela mesma situação.

Muitas vezes a resposta ao enunciado pode aparecer num outro momento, através de um gesto, um ato ou uma fala. Este seria um caso de, como coloca Bakhtin, uma “compreensão responsiva de ação retardada”, onde o discurso é incorporado no comportamento do ouvinte num momento subsequente ao momento em que foi falado, ou seja, seria a resposta ao enunciado produzido num outro momento. Bakhtin afirma que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1997, p.291).

Considerando o conceito de atitude responsiva de ação retardada, apresentada por Bakhtin, consideramos que ao ouvir uma história a criança dá sentido a ela a partir do momento em que a compreende e lhe dá significação. Muitas vezes não apresenta uma resposta imediata, mas, ao compreender o texto, seu sentido pode ficar adormecido, vindo a manifestar-se mais tarde, num outro momento em diferentes formas, na sua imaginação, nas suas brincadeiras, nas histórias que cria, seja oralmente, por escrito ou de outras formas.

Bakhtin nos dá uma grande contribuição ao explicitar como se realiza a significação, resultado da atitude responsiva. Segundo o autor,

a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (...) Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (Bakhtin, 1990, p. 132)⁹

⁹ Grifos do autor.

É importante salientarmos que ao falar sobre “significação”, Bakhtin a coloca em relação com o contexto social dos falantes, por isso compreendemos que se aproxima do conceito de “sentido” empregado por Vigotski, comentado anteriormente.

Assim, buscando sintetizar o que foi apresentado em relação à significação e à recepção das histórias, podemos dizer que a narração constitui-se como um processo de interação verbal, onde narrador e ouvinte são interlocutores em um diálogo muitas vezes silencioso, no qual a imagem subjetiva construída a partir da significação é a “contrapalavra” necessária para a emissão de uma resposta. Essa significação surge na relação entre ambos, não pertencendo a nenhum dos dois, e nem à palavra. Como nos sugeriu Vigotski anteriormente, ela surge na relação entre todos os elementos participantes da situação de narração, ou seja, a história, o narrador e sua forma de narrar, e o ouvinte, envolvendo assim todo o contexto que envolve a narração de histórias.

Quando alguém narra uma história, ela não é apenas ouvida, “absorvida” por aquele que a ouve; há entre ouvinte e contador uma interação que promove a reelaboração da história: quem ouve completa a história da sua própria forma, com base em suas experiências; e quem conta também dá forma ao seu contar a partir do encontro subjetivo com o ouvinte. Como afirma Egan, as histórias têm um significado afetivo: “um bom contador de histórias faz vibrar as emoções, tal como um bom violinista faz vibrar as cordas de um violino” (1994, p. 41)

No mesmo momento em que ouvinte e narrador buscam, na sua individualidade, dar vida e sentido à história, ocorre entre ambos uma aproximação, uma relação afetiva. As histórias “contam um pouco da nossa própria história”, como afirma Machado, e isso provoca uma cumplicidade entre narrador e ouvinte, ou ouvintes, mesmo que cada um dê um significado diferente à história, fazendo da “atividade de contar histórias uma experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível” (Machado, 1989, p.33). A autora afirma que, no momento da narração feita por pais e professores ou professoras, não é ouvida a mesma voz do dia-a-dia, aquela que chama a atenção, dá ordens ou faz cobranças: a relação modifica-se e os sentimentos acabam sendo um elo de ligação entre as pessoas. Segundo suas palavras:

A mãe que se relaciona quase todos os dias com seu filho através de palavras de ordem (...) aparece de outra forma para as crianças quando, à noite, senta-se em sua cama para ler ou contar uma história. É uma outra voz, que se torna mais tranqüila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso. Da mesma maneira, quando um professor se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, poderíamos dizer, de imaginação para imaginação, no qual esta mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível. (Machado, 1989, p.34)

A relação de cumplicidade que se estabelece não é combinada antes da narração: o narrador não começa sua apresentação pedindo para “que daquele momento em diante façamos um esforço para nos ligarmos afetivamente”. Ela se dá naturalmente a partir do momento em que o narrador consegue cativar a platéia e que ambos se entregam à história e colocam em exercício a sua imaginação criadora, ou seja, tudo “depende da qualidade da relação” (Machado, 1989, p. 193) que o narrador tem com os ouvintes. Girardello fundamenta esta questão quando afirma que:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança (Girardello, 2003).

Uma das coisas que permite que isso aconteça, como explica Marie Shedlock¹⁰, é o envolvimento do narrador com a história, sua concentração nela, a preparação para que os personagens tomem forma, criem vida e sejam incorporados pelo narrador de forma natural. Por isso é comum ouvirmos, em cursos de formação, que devemos narrar as histórias de que gostamos, caso contrário, o que deve ser um prazer pode virar uma tarefa cansativa, à qual nem narrador, nem ouvinte conseguem se entregar. Sobre isso, Celso Sisto afirma que escolher contos envolve um processo de pesquisa, de muita leitura, até que encontremos aqueles que nos “digam coisas de uma

¹⁰ Shedlock, Marie. *Da introdução de “A arte do contador de histórias”*. In: Girardello, Gilka (org). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

forma especial”; para o autor, “só poderemos contar bem uma história, quando ela nos toca de uma forma especial, quando faz vibrar alguma coisa dentro de nós. É a paixão que vai permitir a passagem” (Sisto, 2001, p.33).

A relação “íntima” entre história e narrador para promover o sucesso da narração, nos remete ao trabalho desenvolvido por Paul Zumthor em torno da performance oral. Para o autor a performance ultrapassa o limite da forma, ela envolve, contexto e harmonia, elementos que dão vida ao texto, e que se completam na compreensão da situação pelo ouvinte. Nas palavras do autor, *performance* é um “termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro; *performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente” (Zumthor, 2000, p.59). Para tornar mais clara a relação entre performance e a narração de histórias, busco apoio no mesmo autor, grande estudioso da oralidade no contexto da linguagem e da cultura.

Na situação de oralidade pura, (...), a “formação”¹¹ se opera pela voz, que carrega a palavra; a primeira “transmissão” é obra de uma personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto. A “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando o prazer. (Zumthor, 2000. p.76)

Na narração de histórias, assim, a performance é a “vida” dada ao texto pelo narrador através de sua voz, seus gestos, sua presença, que se completam na recepção do ouvinte, que no âmbito dessa pesquisa são as crianças. Não podemos indicar qual performance é a mais adequada: como ela é resultado da relação entre o narrador com a história, muitas formas podem ser utilizadas, desde a caracterização de personagens, utilizando alguns objetos, até a simplicidade do gesto sem nenhum recurso extra. O importante é que a história promova o ritmo e que este seja percebido pelo narrador, por isso a necessidade de atenção na escolha da história: a narrativa deve agradar aquele que conta, envolvê-lo, para poder envolver o ouvinte.

¹¹ Segundo o autor “formação”, se comparado à cultura ocidental é o processo de escrita e codificação; “transmissão”, é a o meio impresso pelo qual a obra se faz conhecida (Zumthor, 2000)

Ao ouvir histórias, a platéia, de adultos ou de crianças, vai para um tempo e lugar diferentes da realidade cotidiana, é levada “para onde a história mandar”. Pode ir para uma cidade antiga, com casarões e um maravilhoso jardim que pertence a um gigante egoísta¹², ou a uma mina onde trabalham sete anões¹³, ou mesmo para o fundo do mar junto com uma sereia, de onde nunca mais voltará¹⁴. Quando entramos nas histórias e esquecemos o que nos cerca imediatamente, acontece um processo semelhante ao de uma criança brincando, por exemplo, de casinha, servindo um chá que não existe, ou fingindo ser a professora de alunos presentes só em sua imaginação ou, ainda, acreditando ser um super-herói com a capa feita de uma toalha de banho.

Dora Pastoriza de Etchebarne, uma pioneira do estudo da narração oral na Argentina, destaca esse aspecto lúdico da narração no trabalho *El arte de narrar - um ofício olvidado* (1991) ao relacioná-lo com a imaginação; afirma que a narração abre caminho para a evasão (fuga), para a viagem ao país do imaginário. “A narração dos contos realizará o milagre de tirar-nos do tempo cronológico para submergir no tempo afetivo, onde o ontem e o hoje não existem, só importa a permanência dos valores” (de Etchebarne, 1991, p.15). Isso, segundo ela, só será possível pela da comunicação entre narrador e ouvinte através da voz humana.

Toda narração pressupõe pelo menos duas pessoas, o narrador e o ouvinte, e naquele momento a proximidade entre ambos contribui para o jogo de interação que está presente, para que ocorra a produção de sentido. As crianças podem comentar o que ouviram, dar opiniões. Promover essa discussão é dar importância ao ouvir e ao comentar, como possibilidades de respeito à palavra e à opinião do outro e à própria palavra, de cada um. Segundo Ortiz, “a criança aprende a respeitar a palavra do outro quando escuta, ao falar aceita outras opiniões e reivindica a sua” (2002, p.106). Dessa forma, a contribuição das histórias estaria também relacionada ao convívio com o outro. E o estímulo à interação por meio da expressão oral, por sua vez, auxiliaria a organização do pensamento, que quanto mais socializado, mais complexo e desenvolvido se torna.

¹² Wilde, Oscar. *O gigante egoísta*. In: Wilde, Oscar: *Histórias de fadas: textos escolhidos*. [trad. Barbara Heliadora]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Literatura em minha casa)

¹³ Grimm, Jacob. *Branca de Neve*. In: Grimm, Jacob. *Os Contos de Grimm*[trad. Tatiana Belinky]. São Paulo: Paulus, 1989.

¹⁴ Pontes, Luciano. *Ouvindo as conchas do mar*. São Paulo: Paulinas, 2002.

1.1.3 – A narração e a cultura

Outro fator positivo freqüentemente associado à narração de histórias é o acesso que ela permite a diferentes culturas. Ao apresentar histórias que tenham elementos diferentes, como objetos pertencentes a uma cultura distante no espaço e no tempo, os ouvintes passam a conhecer características de outras culturas, perceber suas transformações ao longo do tempo, desde aquelas que foram sendo esquecidas, chegando quase à extinção, passando por aquelas que permaneceram mas não aparecem freqüentemente nos meios de comunicação e aquelas que passam a incorporar em seus costumes características de outras culturas. O acesso a histórias de outros contextos pode provocar discussões sobre a importância das culturas, a sobreposição de umas sobre as outras, a combinação entre elas. Pode também promover a valorização da cultura à qual se pertence e o seu desenvolvimento através dos tempos. É o que nos diz Geoff Fox ao afirmar que, ouvindo sobre as tradições de outras culturas:

as crianças não vão só aprender sobre outros povos; já que aprendemos não só através da semelhança como também da diferença, elas poderão aprender muito sobre suas próprias identidades culturais – sobre os valores que elas têm em comum com outros grupos e também sobre aqueles que diferem de uma cultura para outra. (Fox e Girardello, 2004, p.123)

As discussões sobre esses temas contribuem para a formação pessoal e social do ouvinte. O acesso a um repertório variado, permitindo que haja a comparação entre as histórias, possibilita que se perceba como alguns contos tradicionais são semelhantes entre si, em relação à descrição dos personagens ou dos fatos, mesmo sendo originários de países distantes uns dos outros.

O contato com narrativas de outros povos permite que o ouvinte conheça como as pessoas percebem o mundo, como relacionam-se entre si e quais as hierarquias presentes naquelas sociedades. O conhecimento dessas informações contribui para a percepção das diferenças étnicas e estimula o respeito em relação a elas. Como afirma Busatto, “estes contos possibilitam enxergar as etnias e suas diferenças, e constatar que a diversidade é saudável, ampliam os nossos conhecimentos e a nossa percepção diante do mundo. Auxiliam a expansão de nossa consciência ética e estética” (Busatto, 2003, p. 38)

É importante considerar que ouvir histórias da cultura a que se pertence contribui para o conhecimento dessa cultura em sua complexidade. Ouvir histórias de diferentes regiões do Brasil, por exemplo, é uma rica forma de conhecer e compreender a variedade de tradições que há no país e o desenvolvimento do seu processo histórico. Com essas atividades, as histórias serão valorizadas como prática cultural e as crianças irão aprender mais sobre sua própria cultura e sobre culturas distantes, ou sobre aquelas com as quais entra em contato em sua comunidade através de outras crianças.

Assim, a narração de histórias auxilia o processo de construção de conceitos pela criança. Novamente Vigotski vem contribuir como um referencial para a análise desta categoria. Para o autor, a linguagem exerce o papel de mediação entre o ser humano e o mundo. Sua função principal, segundo ele, é a “comunicativa”: “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (2001, p.11). Sendo através dela, no contexto das interações sociais, que as crianças se constituem como sujeitos, em sua própria individualidade.

Assim, é na interação com outros sujeitos, que a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. Para Vigotski (1994) a aprendizagem é um processo social que dá condições para o desenvolvimento. Nas palavras do autor:

(...) Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 1994, p.118)

O autor acredita que a aprendizagem antecede a escola, ou seja, antes de entrar na escola, as crianças já aprenderam conceitos a partir de suas experiências cotidianas, aprenderam os nomes de objetos, fizeram perguntas, por isso ao chegar na escola elas já têm construído alguns “conceitos espontâneos”. Para ele “qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (op. cit, p.110). Freitas, ao discutir a formação de conceitos nessa perspectiva, esclarece que os conceitos espontâneos “são inconscientes, inicialmente impossíveis de serem explicados ou traduzidos pelas crianças, já que sua atenção está voltada para o

objeto. Eles se tornarão conscientes e possíveis de tradução com o aprendizado dos conceitos científicos na escola” (1986, p.102).

Sob esse aspecto, a narração de histórias vem contribuir para a aquisição de conceitos desses dois tipos, espontâneos e científicos, pois as histórias são fontes ricas de experiências culturais. As narrativas são um meio de compreensão da realidade e da cultura, permitindo à criança o desenvolvimento de hipóteses sobre os conceitos que tem contato. Ao ouvir uma palavra, em um determinado contexto, a criança dará um significado a ela. Porém, através da narração de histórias, esse significado pode ser ampliado, pois a criança ouve a mesma palavra em diferentes textos e contextos, passando a apreender conceitos diferentes para a mesma palavra, ou seja, inicialmente a palavra recebe apenas significado, porém, a partir do momento em que acontecem novas experiências, o significado passa a se tornar mais complexo, acontecendo o mesmo com o desenvolvimento psicológico da criança.

A história narrada, seja ela real ou ficcional, a partir de experiências vividas pelos alunos ou baseada em obras consideradas literárias e contos populares, permite que o aluno conheça a si mesmo e ao outro. As histórias representam valores, costumes e idéias de indivíduos e culturas num determinado tempo e espaço. Ao ouvi-las, as crianças percebem que nos comunicamos através de narrativas, contamos o que nos acontece, buscamos, no passado, experiências vividas para relatá-las. Os pais contam episódios que lembram sobre sua infância, as brincadeiras que faziam, os costumes que tinham, muitas vezes iniciando pela famosa frase: “no nosso tempo era diferente”. Isso permite que a criança vá percebendo a importância da narrativa no processo de comunicação, apropriando-se de sua estrutura e passando ela mesma a contar suas histórias. Como afirma Girardello, “é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas [as crianças] aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais” (Girardello, 2003).

Ouvir e contar sua própria história enriquece a oralidade, muito importante no processo de letramento¹⁵, pois, além de permitir que a criança se familiarize com as

¹⁵ O conceito de letramento promove muitas discussões entre os autores da área da linguística. Aqui compreendemos letramento segundo o conceito desenvolvido por Magda Soares (2003, p.91-92) como

estruturas narrativas, enriquece seu vocabulário e seu conhecimento das estruturas sintáticas e semânticas da língua, tornando mais complexo o seu uso da linguagem. Esse processo contribuirá, para a aquisição da escrita e para a futura produção de textos da criança.

Os textos narrados, baseados em obras literárias ou em contos tradicionais, apresentam uma estrutura análoga à do texto escrito, ainda que sejam enunciados através da fala. Embora esta seja geralmente mais livre do que a escrita, pelo seu caráter dinâmico, ainda assim apresenta características formais em certos aspectos comparáveis às da escrita. As histórias seguem uma seqüência estruturada de fatos, uma ordem cronológica, uma ordem temporal/causal, como foi citado no início deste capítulo, de que a criança vai-se apropriando no decorrer do seu desenvolvimento e reproduzindo na fala e na escrita.

Terzi afirma que, quanto mais freqüente for a exposição da criança à leitura de livros infantis, maior será seu “conhecimento sobre as estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar as crianças a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito” (Terzi, 1995, p.93). Os resultados da sua pesquisa com crianças que, embora tendo concluído a etapa de alfabetização, não conseguiam ler, demonstram que, quanto mais elas estabelecerem relação entre o texto escrito e a própria fala, mais compreenderão a escrita como um sistema presente, e com maior clareza compreenderão o texto.

Essa pesquisadora afirma que oralidade e escrita completam-se numa relação dialética. A fala da criança influencia sua compreensão da escrita que, por sua vez, irá

sendo o “exercício efetivo e competente da tecnologia escrita (...) que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, pra imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir e induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam os textos ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimento, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...”, mas extrapolando o domínio das habilidades da escrita, Angela Kleiman (1995) acrescenta que uma criança apresenta “estratégias orais letradas antes mesmo de estarem alfabetizadas”, pois compreende o que um adulto lhe diz e participa através da oralidade de eventos de letramento, assim, por conviver em uma sociedade letrada, a criança, desde pequena, já se apropria de estratégias de letramento, que vai se complexificando a medida que se apropria da tecnologia da escrita.

influenciar sua oralidade, tornando-a mais complexa, com maior repertório de possibilidades.

A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo em que a experiência lingüística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece (op cit. p. 114).

Podemos estabelecer uma relação entre os resultados dessa pesquisa e a narração de histórias. Se considerarmos que, ao ouvir histórias, a criança participa de uma prática discursiva em que ela não apenas ouve mas também transforma em oralidade o sentido que atribuiu ao texto, também contando histórias, haverá um estímulo à prática da oralidade, com seu conseqüente desenvolvimento. Esta atividade contribui para o desenvolvimento de “estratégias orais letradas” (Kleiman, 1995, p.18) que seriam as relações que a criança faz com o texto escrito, com o conteúdo do texto e com sua estrutura. A criança que ouve histórias antes de dormir, por exemplo, e é estimulada a conversar, a fazer perguntas e comentários sobre as histórias, apresenta maiores condições de ficcionalizar situações e de extrapolar seus contextos imediatos. (Kleiman, 1995; Terzi, 1995)

Na Educação Infantil, quando as crianças começam a narrar histórias (seja na escola ou na família) muitas vezes confundem fatos e utilizam uma cronologia singular, fazendo parecer sem sentido aquilo que narram. Em sua narração, intercalam histórias vividas ou presenciadas com aquelas contadas pelos adultos. Segundo Perroni (1992), a criança ouvinte de histórias passa de uma fase de ouvinte dependente do adulto para uma de narradora, inicialmente fazendo “colagens”, ou seja, incorporando fragmentos do texto do outro que lhe conta histórias nas suas próprias narrativas, chegando à compreensão do que é o discurso narrativo e sua estrutura peculiar. Com a freqüência de atividades que estimulem a narração feita pela criança e com a prática de ouvir histórias, as narrações das crianças, ainda que “inventadas”, vão-se adaptando à estrutura do texto escrito. Além da aproximação entre fala e escrita, a criança busca elementos de histórias

ouvidas ou vividas para inserir na história que cria, estimulando e tornando mais complexo o processo de criação. Ao produzir histórias, ela se torna autora.

Outra contribuição da narração de histórias à aprendizagem da língua é o acesso que ela promove a diferentes tipos de textos, fator importante para o letramento. Os textos escolhidos podem ser contos, poesias, crônicas, textos clássicos ou populares, comédia, romance ou terror. Podem trazer fatos do cotidiano ou transitar pelo fantástico, podem transformar-se num jogo como os trava-línguas, ou numa canção. Essa multiplicidade de gêneros proporciona um enriquecimento no repertório sintático e semântico das crianças. Essa maior riqueza obtida por meio da linguagem oral irá influenciar a linguagem escrita no momento de sua produção e interpretação, pois a criança poderá, depois de ouvir histórias, sentir-se estimulada/provocada a produzir novos textos e, em razão de sua maior desenvoltura com a linguagem, a buscar contato com textos escritos.

Além de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, a narração de histórias promove o contato da criança com livro. Quando uma história é contada e o ouvinte se sente atraído e absorvido pela história, seu interesse em conhecer mais o aproximará do livro. Porém, é preciso ter claro que esse é um processo longo e que vários fatores influenciam a formação do leitor, sendo um deles a maior ou menor possibilidade de acesso à leitura e a livros; em muitas situações esse acesso ocorre apenas na escola, que se transforma então na principal mediadora entre a criança e o livro.

É importante salientar que contar histórias com o único objetivo de promover a leitura e a escrita é correr o risco de transformar a atividade em mais uma tarefa escolar, conseguindo um resultado oposto ao pretendido. Ortiz (2002), ao escrever sobre a importância da narração de histórias na escola, compreende que a atividade tem a função de “animação de leitura”; ela acredita que ouvir histórias desperte o gosto pela leitura, mas não acredita que o incentivo à leitura ou o gosto por ela seja sempre alcançado. A autora compreende que gostar de ler dependerá inclusive de traços da personalidade da criança, havendo aquelas que gostem mais de ouvir histórias do que de ler um livro. Nesse caso, se a criança não vê na leitura uma função social, se não dá significado a ela, sua aproximação com o livro será mais demorada.

Outro aspecto importante é a possibilidade que a narração oferece de ser uma experiência lúdica. Poder brincar com as histórias, com seus personagens, viver os personagens, sentir raiva, rir, achar graça, são experiências importantes na formação do indivíduo. Isso provoca sensações com as quais a criança deve aprender a lidar.

Nesse sentido:

É ouvindo histórias sobre madrastas malvadas, crianças perdidas, reis bondosos mais desorientados, lobas amamentando gêmeos, filhos caçulas que não recebem herança e devem buscar a sorte no mundo, e filhos mais velhos que desperdiçam a herança e acabam vivendo no exílio em meio aos porcos, que as crianças aprendem ou desaprendem o que é uma criança, o que é um pai ou uma mãe, o que pode ser o conjunto de personagens entre os quais elas nasceram e quais são os caminhos do mundo. Prive as crianças de histórias e você as deixará sem roteiro, gaguejando ansiosamente, tanto em suas palavras como em suas ações” (MacIntyre, 1981. p.201.)¹⁶

A narração também contribui para a formação social das crianças, pois esse momento proporciona a interação social através da linguagem permitindo aquelas que ouvem entrar em contato com a sua cultura e com outras culturas através das histórias, elas poderão compreender melhor a importância e o significado da relação humana. Aprenderão como as culturas se relacionam e influenciam os modos de vida daqueles que fazem parte delas. Perceberão que também as crianças – e cada uma delas - são sujeitos culturais, que recebem e recriam a herança da cultura, produzindo mudanças nela, enquanto seres sociais que interagem com os outros e produzem conhecimento.

Concluindo...

Segundo as idéias apresentadas, podemos observar que a narração de histórias tem muitas contribuições a oferecer para o trabalho pedagógico. Essas vão além do trabalho com a língua. Afinal, compreendemos o trabalho pedagógico como tendo o objetivo não só de transmitir às crianças os conteúdos escolares, pré-determinados por um currículo, mas também em sua formação psico-social, em que o desenvolvimento

¹⁶ Tradução Gilka Girardello.

psicológico se dá através da experiência de diferentes sensações e sentimentos. Como dissemos no decorrer deste capítulo, o contato com as histórias permite que as crianças experimentem situações de alegria, angústia e cumplicidade com os personagens e com o narrador, e quanto mais rico for o universo de experiências das crianças, mesmo que apenas no plano da imaginação, melhores serão as condições que a criança terá de lidar com essas situações no plano do real.

A partir das idéias apresentadas, podemos deduzir a importância das questões levantadas e o quanto elas estão implícitas no momento da narração, fazem parte da sua especificidade. Como afirma Sérgio Bello, a partir da recente pesquisa na qual entrevistou professoras que contavam histórias para seus alunos: elas narram sem partir de uma justificativa científica, mas sabem “que essa prática é importante para o desenvolvimento da oralidade, quando relacionam a narração dos seus alunos com sua própria ação narrativa, o prazer e a afetividade envolvidos nesses momentos, e a relação disso tudo com o processo de letramento” (Bello, 2004, p.90).

A fundamentação teórica que procuramos delinear acima nos auxiliará para analisar os dados coletados através da pesquisa de campo, buscando compreender a narração de histórias a partir da criança que ouve histórias. Acreditamos que ouvindo e deixando-as falar sobre como compreendem e o que sentem e imaginam no momento da narração, contribuiremos para o estudo de uma arte milenar que, a cada dia, tem estado mais presente na escola.

Capítulo II

HISTÓRICO DO PROJETO PRÓ-LEITURA

Acreditando que as características da nossa realidade tem relação direta com o seu contexto e que para compreendê-las devemos analisar o processo histórico em que se desenvolvem, achamos necessário resgatar a origem do Projeto Pró-Leitura, como foi elaborado e aplicado na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. Através da implantação desse projeto tiveram início as atividades regulares de narração de história na instituição pesquisada, que é referência em todo o estado. Daí a necessidade de conhecer a formação, a elaboração e o desenvolvimento do projeto ao longo do tempo para que possamos compreender o trabalho que vem sendo realizado atualmente.

A coleta de dados sobre a história do projeto encontrou alguns complicadores. Como as atividades no estado de Santa Catarina iniciaram há aproximadamente treze anos (1992), muitos dos profissionais que participaram de sua execução não estão mais trabalhando naquela instituição de ensino ou mesmo na Secretaria de Educação. Outro fator que dificultou o acesso às informações foi a inexistência de um documento oficial da época, que autorizasse ou comunicasse a implantação e implementação do Pró-Leitura nos estados.

As constantes visitas que fizemos à Secretaria de Educação e Inovação não tiveram resultados satisfatórios. As pessoas contatadas não estavam na Secretaria em 1992. Como elas mesmas afirmam, há uma grande rotatividade de funcionários: alguns se aposentam, outros voltam para as escolas de origem, por isso muitos nem se conhecem e ainda, a cada mudança de governo, entram e saem funcionários da Secretaria de Educação. Nesse fluxo de pessoal, muitas mudanças são feitas e documentos se perdem. Assim, alguns fatos que fazem parte da história da educação são esquecidos pela falta de documentação.

As informações relatadas abaixo tiveram como fonte documentos existentes no Instituto Estadual de Educação, relacionados às atividades que aconteciam lá. Encontramos alguns relatos de reuniões, textos apresentados em eventos, reportagens da época, ligados ao trabalho com alunos e professores. Nenhum documento vindo do Ministério da Educação (MEC) foi encontrado, para que pudéssemos compreender a

organização do projeto em nível nacional. O documento que nos deu uma visão do que acontecia foi o Relatório do Pró-Leitura, com data de agosto de 1994, escrito pelo professor Élie Bajard, consultor francês, responsável pela implantação e implementação nacional do projeto entre os anos de 1991 a 1994, quando findou seu contrato como consultor junto ao MEC.

Procuramos fazer um relato, buscando compreender e identificar a fundamentação teórica do projeto, seus objetivos e atividades iniciais, a fim de analisarmos as atividades que são realizadas atualmente na instituição escolar. Buscamos também investigar modificações importantes ocorridas durante os aproximadamente treze anos de execução do projeto e como vem acontecendo seu financiamento e manutenção.

2.1 - A História do Pró-Leitura

O Pró-Leitura iniciou, no ano de 1992, como um projeto de formação de professores de Séries Iniciais, com o objetivo de resgatar o interesse pela leitura a partir da aproximação da criança com práticas de escrita. O projeto surgiu através de um Plano Nacional de Alfabetização (1991), do qual a sociedade civil e outros países foram convidados a participar. A Embaixada da França apresentou seu projeto com base nas experiências que aconteciam naquele país e, assim foi assinado um acordo entre a Embaixada e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). No acordo, a Embaixada colocou à disposição um consultor e a possibilidade de especialistas brasileiros visitarem a França para conhecer seu sistema de ensino. A União ficou responsável de enviar recursos aos estados participantes que, por sua vez, encarregaram-se de alojar o consultor em suas visitas e promover a instalação de uma biblioteca escolar com acervo de literatura infantil e juvenil.

Segundo Élie Bajard, “o projeto se chama Pró-Leitura porque ele pretende, dentro das atividades da escrita, resgatar as práticas da leitura, muitas vezes esquecidas

na escola”¹⁷. Para isso, o consultor francês fez, inicialmente, uma visita exploratória aos estados brasileiros que tinham interesse em participar do projeto, para avaliar as condições de leitura e escrita das crianças e escolher uma escola de formação que servisse de modelo para sua implementação e implantação. A função dessas escolas, além de garantir a execução do projeto em conjunto com as secretarias de educação, era futuramente repassar sua experiência para outras escolas do estado participante.

Na segunda visita de Bajard ao Brasil realizou-se um seminário de três dias em cada estado participante, com as pessoas que se responsabilizariam pelo projeto. Assim, nesse primeiro momento, ocorreu a escolha da instituição escolar; a participação dos funcionários de cada escola, de uma universidade e de profissionais da Secretaria Estadual de Educação; explicação das diretrizes do projeto e a redação de um projeto local que foi encaminhado às secretarias estaduais e para o MEC. Inicialmente, em 1992, participaram do convênio cinco estados – Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Bahia e Santa Catarina – e, em 1993, foram incorporados mais quatro estados – Piauí, Minas Gerais, Distrito Federal e Mato Grosso; em cada estado, uma escola estadual participante do projeto serviria como uma escola-piloto, que seria organizada e preparada para disseminar o projeto no estado. Atualmente temos registrado que no estado de Minas Gerais o Pró-Leitura manteve suas atividades até o ano de 2004, sob a manutenção do Centro de Alfabetização e Leitura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Entramos em contato com MEC e Inep, por telefone e e-mail, para conseguir maiores informações sobre os projeto, porém não obtivemos resposta.

De modo geral, nas visitas em todo o Brasil, foram observados os seguintes problemas¹⁸: a formação dos professores no Magistério¹⁹ – 2ª grau – sem nenhuma ligação com a Universidade; o reduzido tempo para a formação do professor no curso de Magistério (geralmente com turnos de três ou quatro horas); e o fato de as crianças não participarem de situações de leitura. Essas observações deram origem aos objetivos do

¹⁷ Em entrevista concedida à revista AMAE Educando, Fundação AMAE, Minas Gerais, nº 242, abril de 1994, p. 16-19

¹⁸ Observações constantes do Relatório Final de Atividades, do Professor Élie Bajard, apresentado no final do seu contrato, em 1994, para a Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

¹⁹ É importante recordarmos que o projeto foi elaborado antes da promulgação da LDB 9394/96, que afirma que a formação mínima dos professores para atuar na educação básica será em nível superior. No período anterior a lei a formação dos professores realizava-se principalmente nos cursos de magistério, em nível médio, o que justifica a ênfase dada a este curso nos objetivos do projeto.

projeto, que procurava alterar essa situação para propiciar à criança o domínio da língua escrita, ler além da soletração e resgatar o sentido da linguagem escrita. Segundo o consultor, ler “é elaborar uma significação a partir de um texto escrito” (Bajard, 1992b, p 25-27). Para tanto, o projeto propôs um trabalho conjunto entre professores em formação, professores que já atuavam na área, formadores de educadores (no âmbito de 2º e 3º grau), pais, equipe pedagógica, Secretaria Estadual de Educação, biblioteca e alunos.

O Projeto fundamentava-se na idéia de que, antes de ingressar na escola, a criança já estava em contato com a língua escrita. Porém, segundo Élie Bajard (1992a, p.29-41), a criança, ao ingressar na escola, principalmente nas 1^{as} séries, tem acesso a pouco material escrito, o que representa o inverso do que acontece quando ela sai dos muros da escola, quando pode observar diferentes “portadores de textos”, ou seja, jornais, livros, folhetos de propaganda, “outdoor” enfim, materiais que tenham textos impressos, independente do gênero textual.

A ausência de livros e a pouca importância dada pelos professores e alunos às bibliotecas e a seu acervo, problemas observados pelo consultor na época, demonstravam as raras situações de leitura de que as crianças participavam nas escolas. Isso deu origem a uma das diretrizes do projeto: revitalizar a importância do livro e das bibliotecas, demonstrando a importância desses dois agentes na formação da criança e do professor. Para Bajard, a biblioteca não era uma “ajuda” à criança, mas um “recurso tão necessário quanto a água para aprender a nadar” (idem, 1994, 18). No âmbito das Bibliotecas, o projeto tinha como pré-requisito a instalação de uma biblioteca e de um acervo, porém isso se tornou um objetivo a ser atingido devido às dificuldades encontradas pelas instituições. Segundo o já citado relatório final do consultor enviado ao MEC, algumas conquistas foram realizadas nos três primeiros anos, como a

construção de uma biblioteca na Escola Roberto Santos em Salvador, a renovação completa da biblioteca do Instituto de Educação de Florianópolis, com a compra de 3.000 livros de literatura infantil, a reforma, em Fortaleza, de uma sala dupla - uma para as atividades sonoras e outra para as atividades silenciosas - e uma biblioteca em Natal (Bajard, 1994c).

Porém foram encontradas algumas dificuldades, como afirma o consultor no mesmo documento: “A implantação de uma biblioteca sempre foi demorada,

necessitando de vários procedimentos, uma vez que os livros só chegavam um ou dois anos depois. Em Alagoas, a verba prevista para os livros foi até mesmo utilizada para outras finalidades”.

Outra diretriz do projeto era a reestruturação da formação dos professores. O Pró-Leitura baseava-se na idéia de que, se o professor não lê, dificilmente conseguira aproximar, na sala de aula, a criança do livro; daí a necessidade de trabalhar na formação dos professores buscando aproximá-los do livro e despertar neles o interesse pela leitura. Para Beatriz Fleck²⁰, assistente de ensino do Instituto Estadual de Educação e animadora²¹ de leitura no início do Projeto, o consultor acreditava que o problema da leitura era anterior à leitura em si, ou seja, anterior à escola e ao processo de aprendizagem da língua escrita. O professor seria um espelho para a criança: se ele gostasse de ler, conseqüentemente, formaria leitores. Para ele, a criança se espelha no adulto em sua formação, e vendo o outro ler, ela seria atraída pela leitura. Nesse sentido, a formação profissional seria uma condição importante para a formação do professor-leitor e conseqüentemente, do aluno-leitor.

Com base nisso, era necessário colocar a sala de aula no centro da formação, transformando-a num espaço de capacitação e pesquisa, envolvendo os professores dos cursos de Magistério e das universidades. O objetivo era que as universidades se responsabilizassem pela formação dos professores da escola elementar, procurando “integrar teoria à prática”. No texto “A identificação das práticas: instrumento de formação” (1994a), Bajard procurou deixar claro como se daria essa integração entre teoria e prática na formação dos professores. Os professores dos cursos de formação, em nível médio ou superior, fariam um mapeamento das situações pedagógicas que aconteciam na sala de aula, relativas à leitura e à escrita a partir da prática do professor, buscando contribuições da teoria. A prática de leitura do texto em voz alta seria a situação pedagógica de “transmissão vocal de um texto escrito”. Segundo o consultor, a partir desse mapeamento, o professor poderia modificar a importância dada a cada atividade:

²⁰ Em entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 06/07/2004.

²¹ A expressão “animadora de leitura”, se refere às professoras que trabalhavam na narração de história com os alunos na execução do Projeto. Sua função é contar histórias e promover os trabalhos com a língua, como será observado no decorrer do texto.

Apoiando-se sobre o seu próprio *saber-fazer*, ele pode reequilibrar suas intervenções pedagógicas e reorientá-las. Ele passa a ter a capacidade, por exemplo, de expandir o tempo dedicado às práticas sociais da escrita, reduzindo o tempo de exercícios e oferecendo situações de leitura com maior frequência. Assim, a mudança se opera a partir da preservação da própria experiência do professor. A introdução de instrumentos pedagógicos novos dentro da prática do professor pode ser postergada para um outro momento. A novidade vem na reorganização dos elementos antigos (Bajard, 1994a, p. 84).

Essa proposta de formação procurava valorizar a experiência do professor, fazendo com que ele avaliasse sua prática e refletisse sobre ela, o que provocaria uma mudança. Buscamos fazer algumas reflexões sobre essa proposta, pois acreditamos que é necessário cautela ao colocar a experiência do professor como principal agente da formação, para que não ocorra uma negação do conhecimento científico. Concordamos que o professor analise sua prática, mas que simultaneamente seja realizado um estudo profundo das teorias de aprendizagem. É necessário que o professor compreenda que sua prática, adquirida através da experiência, esteja, mesmo que implicitamente, permeada por uma visão de educação e de sociedade. Caso essa compreensão não seja adquirida pelo professor, ele pode acabar legitimando um sistema educacional que amplia as diferenças sociais ao invés de promover a socialização do conhecimento. É importante ressaltar que ensinar a ler e a escrever não garante essa socialização. Como afirma Duarte, para que a classe dominante não perca sua hegemonia, é necessário que grande parte da população mundial saia da condição de analfabetismo

para que possam assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a alteração do cotidiano dos indivíduos. O processo de erradicação do analfabetismo seria um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de adaptação à vida social (Duarte, 2001, p.7)

Na perspectiva do projeto Pró-Leitura, a criança faz uso da linguagem antes mesmo de apreendê-la enquanto código lingüístico, usufruindo dela em sua prática social ao ver um adulto lendo, ouvindo uma história contada por alguém ou através da

televisão. Para que a criança adquira o hábito da leitura, porém, é necessário que ela tenha acesso à leitura. Como a escola é o local por excelência para que isso aconteça, ela deve fornecer uma experiência diversificada para os alunos, de modo que eles possam fazer uso de diferentes tipos de textos, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita. Para Bajard, é lendo que a criança aprenderá a ler, é entrando em contato com a língua escrita que a criança aprenderá a escrever; não colocando uma em detrimento da outra, mas trabalhando as duas atividades da língua juntas.

Procurando atingir os objetivos do projeto, o professor deveria promover, diariamente, atividades diversificadas de leitura e escrita no dia-a-dia em sala de aula, com o objetivo de aproximar as práticas de leitura na escola das práticas encontradas fora dela. Segundo Bajard, os professores deveriam estar atentos às três grandes atividades sociais da escrita: LER, ESCREVER, DIZER. Os professores que participavam do projeto deviam estar atentos para garantir a realização de atividades que tornassem possível a prática da leitura, da escrita e da oralidade.

Para Bajard, a leitura é uma atividade solitária, de produção de sentido. Em suas palavras, “ler” é entendido no sentido restrito de processar o significante gráfico de um texto novo para elaborar sentido” (AMAE Educando, 1994, p. 19), atividade que estaria ligada à recepção de um texto escrito ou ouvido; ler é “elaborar significação de um texto escrito. Por se efetuar através de um significante lingüístico visual, essa atividade é silenciosa, individual e invisível” (Bajard, 1992^a, p. 25). Ele afirma que o professor deve propor situações de leitura que podem ser identificadas como: “leitura coletiva e laboriosa” e “leitura pessoal e corrente”. A primeira seria uma situação que envolveria todos da classe. Cada aluno, após uma leitura prévia, faria a reformulação do sentido empregado ao texto e a justificativa desse sentido encontrado; com isso, a classe construiria um significado coletivo, em que cada criança proporia suas descobertas. Essa situação permitiria à criança encontrar seu próprio caminho para a significação de um texto.

A segunda situação, chamada de “pessoal e corrente”, “é a atividade do leitor fluente, rápido, diretamente em contato com o sentido do texto” (AMAE Educando, 1992, p. 27). Essa situação, considerada necessária para garantir o prazer do texto, estaria longe de objetivos escolares mais imediatos, importaria apenas o desejo de ler da criança.

Quanto à sua concepção de leitura como “atividade solitária”, consideramos que ela precisa ser discutida. Orlandi (1988), ao escrever sobre a história das leituras, ressalta que a leitura está permeada pelo caráter histórico; assim, um texto lido em diferentes épocas envolverá sentidos diferentes, dependendo do contexto do leitor e da própria situação de leitura. Ao fazermos a leitura de um texto e atribuirmos um sentido a ele, somos influenciados pelo contexto histórico-social do qual fazemos parte, o que nos levaria a considerar o caráter individual e solitário como apenas uma das possibilidades específicas da leitura. Outro fator que a autora sugere considerar é a história de leitura de cada leitor. Os diferentes textos lidos estariam influenciando a compreensão do leitor:

Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de um dado leitor. O que coloca, também para história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade [relação entre os textos], como fatores constitutivos de sua produção (Orlandi, 1988, p. 43).

Assim, mesmo que estivéssemos sozinhos (fisicamente) lendo um texto, vários fatores influenciariam nossa compreensão, como outros textos e outros autores. Também a organização do contexto social estaria influenciando diretamente o mundo interior do indivíduo, como afirma Bakhtin ao se referir à atividade mental: “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior” (1990, p.115).

Outro fator é a compreensão que cada professor tem quanto ao ensino da língua, a importância da leitura para a formação da criança e de como ela deve agir frente ao texto: apenas ler e “retirar a idéia” do texto, ou seja, identificar aquilo que supostamente o autor quis expressar? O fato de Bajard propor a “atividade coletiva” com a leitura não nos garante que ele estivesse considerando os fatores mencionados acima. Afinal, a criança pode ouvir os colegas sem fazer relação com a compreensão que ela própria deu ao texto, situação em que não haveria um aprofundamento em relação ao estudo do texto.

Bajard (AMAE Educando, 1994) ressalta, ainda, que, para a criança tornar-se um bom leitor nas condições exigidas pela sociedade, e não apenas um decodificador de grafemas, é preciso que ela tenha acesso a diversos tipos de textos. Nesse sentido, a prática pedagógica deveria incluir a leitura de jornais, anúncios publicitários e textos de

literatura infantil, entre outros materiais. Para o autor, seria necessário trazer o mundo da escrita que está presente na sociedade para dentro da sala de aula, expondo as crianças às mais diversas situações de leitura e produção de sentido dos textos a que têm acesso. Elas deveriam ter contato com diferentes tipos de textos para criar estratégias de leitura.

Ao comentar o projeto, em várias reportagens da época, Bajard afirmou que a prática pedagógica está acostumada a colocar a criança mais em situações de escrita do que de leitura, introduzindo-a no mundo da escrita através da produção de texto e não pela leitura, ou seja, pela produção de sentido. Quando isso acontece, a criança, antes da produção do texto, tem como mediação o dizer do professor, ou seja, o professor lê e explica o texto para ela; assim, tem acesso à escrita através da oralidade, o que resulta na interpretação de que a escrita é a representação da fala. No contexto do projeto, as duas atividades devem acontecer juntas, simultaneamente, para que a criança possa, ao mesmo tempo, aprender a estrutura da língua e sua função social, construindo significado a partir do contato visual com a estrutura do texto. Se, ao aprender a língua escrita, a criança tiver como referência o texto oral, enunciado pelo professor, o significado que dará à escrita será sempre a transformação do oral em sinais gráficos. Por isso, o trabalho de Bajard propõe a necessidade de proporcionar à criança as três atividades que considera básicas da língua na sociedade: LER, ESCREVER, DIZER.

Ao buscar tornar compreensível como esses “três verbos” aparecem nas atividades em sala de aula, ele explica que LER diria respeito às atividades que fazem a criança produzir sentido a partir de um texto lido, ultrapassando a decodificação gráfica; é uma atividade individual, solitária. Já as atividades ligadas ao ESCREVER podem ser identificadas, segundo ele, como as que se referem à produção do texto pelas crianças, que devem dominar esse instrumento social exercitando e produzindo diferentes tipos de textos. DIZER, por sua vez, refere-se às atividades que permitem à criança transformar o texto escrito em texto oral, ou seja, dizê-lo oralmente.

Nesse sentido, é desenvolvido um conceito de oralidade diferente daquele conhecido em muitas escolas. O sentido do DIZER, desenvolvido ao longo do projeto de Bajard, é melhor explicitado no livro “Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito” (2001). O autor defende que o termo “leitura em voz alta” seria incorreto, pois a atividade que ocorre comumente nas salas de aula não seria a leitura, mas *o dizer*

do texto, ou seja, a transmissão de um texto em voz alta sem a produção de sentido, pois o aluno já conhece o texto, sendo que já fez a “leitura silenciosa”, atividade anterior à “leitura em voz alta”. Nas palavras do autor “essa situação não oferece o conjunto das operações cognitivas de construção de uma significação a partir de um material gráfico, uma vez que o texto já é conhecido” (Bajard, 1994a, p.82). Essa atividade, segundo ele, caracteriza-se “muito mal como *leitura* e muito melhor enquanto *transmissão vocal do texto*” (ibidem). Assim, “‘Dizer’ é transmitir pela voz o texto escrito”(AMAE Educando, 1994, p.19).

Segundo Beatriz Fleck, LER, ESCREVER e DIZER é “ler silenciosamente todos os tipos de textos para produzir sentido; ‘dizer’ seria ler oralmente e escrever qualquer tipo de texto”²². É possível observar a ênfase dada à importância de promover a diversidade de textos no interior da sala de aula. Para o consultor do Pró-Leitura, somente no contato com a diversidade de textos vindos de fora da sala de aula é possível conhecer a língua escrita e manuseá-la, o que justifica a importância e a preocupação que o projeto atribui às bibliotecas e à formação dos professores.

De acordo com o projeto, inicialmente o professor deve identificar as práticas pedagógicas ocorridas em sala de aula que envolvam as três atividades sociais da língua anteriormente citadas; fazer um aprofundamento teórico através de capacitação com as instituições de formação - Secretarias de Educação, professores dos cursos de Magistério e universidades - para elaborar instrumentos, participar e oferecer oficinas a fim de que ocorram mudanças na prática pedagógica. Esse processo de identificação, teorização e elaboração da prática pedagógica é seguido da idéia de “isomorfismo”, ou seja, trabalhar a prática e o sentido da leitura e da escrita simultaneamente com as crianças das Séries Iniciais e nos cursos de formação de professores. O objetivo é fazer com que os professores compreendam a importância do livro e dos diferentes textos, transformando-se em professores-leitores, dando maior ênfase às práticas de leitura e escrita em suas aulas, de modo a permitir que os alunos tenham mais acesso a situações de leitura.

No que se refere à metodologia, o projeto coloca-se em aberto. Sem apresentar uma metodologia específica, ele propõe “uma abordagem da língua escrita que possa ser aceita por professores que estejam utilizando vários métodos” (Bajard, 1994b, p.40),

²² Entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 06/07/2004.

para permitir que professores com diferentes práticas pedagógicas possam participar do projeto.

Na abordagem do projeto a língua é compreendida como social: fazendo uso dela a criança aprende sua estrutura e seu sentido dentro da sociedade. A leitura e a escrita ultrapassam seu aspecto funcional e são entendidas como espaço de construção de sentido. Esse é outro ponto que requer análise: ao mostrar-se aberto às diferentes abordagens da língua, o projeto pode enfatizar apenas um caráter prático, que não promova discussões sobre as diferentes abordagens e sobre como essas abordagens podem influenciar a formação do leitor e do sujeito.

O projeto não discute especificamente a questão da narração de histórias, que é apenas citada como uma atividade que aproxima a criança do livro e da cultura escrita. Segundo Bajard (2001, p.78), essa atividade é muito importante para a criança que ainda não sabe ler, pois quando ela ouve uma história, já nos primeiros meses de vida, ela entra em contato com a estrutura da língua escrita, e poderá ter contato com o livro, inicialmente através do tato e depois destacando a visão que passará a diferenciar o texto das imagens, permitindo que a criança inicie o processo de leitura. Nesse ponto, não é explicitada a questão da narração de história como matéria-prima para a imaginação, como ressaltam autores que discutem a importância da narração de histórias na vida das crianças, seja no contexto escolar ou fora dele. Bajard destaca a importância da narração de histórias como experiência inicial de leitura, como um meio para aproximar a criança da leitura e para a sua formação como leitora.

Para discutir sobre a prática pedagógica e questões teórico-metodológicas do processo de aquisição da leitura e da escrita a partir do pressupostos desenvolvidos pelo consultor e apresentados anteriormente, aconteceu em Minas Gerais, a II Reunião Técnica Nacional sobre o Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, ocorrida em novembro de 1993. Essa reunião deu origem a uma publicação que reúne os textos trabalhados por diversos autores. A publicação permite-nos compreender, mesmo que de forma superficial, as questões levantadas sobre a formação de professores e a aquisição da escrita e o encaminhamento dado pelos autores ao grupo que participava da execução do projeto, já que, nessa reunião, estavam presentes representantes das secretarias estaduais de educação, dos professores, das universidades e do Ministério da Educação.

Na referida Reunião, dois trabalhos apresentados destacaram a importância de contar histórias. Segundo Coutinho (1994), a atividade utiliza recursos que não estão presentes na língua escrita, mas que são peculiares à língua oral como voz, gestos, expressões faciais. Ela salienta a importância de se promover o processo inverso do comumente trabalhado com a língua, da escrita para a oralidade, já que, inicialmente, muitas histórias têm, na oralidade, sua origem, sendo posteriormente transferidas para a escrita.

A importância da narração na escola também é defendida, também, por Alloufa e L'Abbate (1994, p.109). Ao comentarem a importância do professor compreender a leitura como um ato social e a necessidade de atividades que dinamizem o processo de formação do leitor, as autoras afirmam que a narração de histórias é um canal alimentador para o surgimento de novos leitores: o “resgate do narrador oral significa recuperar, não só uma arte esquecida, mas, e principalmente, o despertar de uma imaginação criadora de um ouvinte que compreende e sente o poder da sedução que há na magia de cada novo fato narrado”. Elas acreditam que a “vivência experienciada através da oralidade (...) é que vai possibilitar (...) o fascínio pela efervescência não só da literatura infantil mas da escrita/texto/literatura”. Nesse texto as autoras compreendem a narração de histórias não apenas como uma ponte entre o livro e o leitor, mas como um espaço para compartilhar experiências, onde o fato e o homem transformam-se a cada contar, seja de fatos ocorridos com o próprio narrador ou de saberes transmitidos pela tradição. Essa compreensão da narração de histórias, mesmo que não aprofundada pelas autoras, propõe que o trabalho com a narração de histórias, como uma atividade do projeto, ultrapassa o incentivo à leitura, servindo como acesso ao conhecimento, tanto pessoal como cultural, para que, através da troca de experiências, aquele que ouve compreende o mundo e se compreende no mundo, tendo nas histórias um ponto de partida.

Tendo como fundamentação teórica as idéias apresentadas acima, cada estado participante do Projeto Pró-Leitura apresentou um projeto à Secretaria de Educação, expondo seus objetivos, justificativa e metodologia. No caso específico de Santa Catarina, o projeto envolveu apenas os técnicos da Secretaria da Educação e especialistas do Instituto Estadual de Educação, já que este foi o único Estado, entre os demais participantes, onde não foram envolvidas as Universidades.

O projeto Pró-Leitura em Santa Catarina começou suas atividades de implantação e implementação no ano de 1992, a partir da visita do consultor francês e da equipe técnica da embaixada da França. A escolha da Escola de Aplicação (EDA) do Instituto Estadual de Educação (IEE), em Florianópolis, segundo Beatriz Fleck²³, deu-se porque a instituição atendia aos requisitos exigidos: oferecer formação de professores (através do curso de Magistério), no mesmo espaço do Ensino Fundamental e ter biblioteca com um bom acervo de livros de literatura infantil. Além disso, estava sendo instalado um laboratório de informática na escola.

O projeto consolidou-se na Escola de Aplicação, iniciando efetivamente suas atividades, quando aconteceu a “Reunião Técnica para Implantação e Implementação do Projeto Pró-Leitura”, da qual participaram Élie Bajard, Marília Miranda Lindinger – Representante do MEC; Jean Pascal Botella – Adido Lingüístico; a direção do Instituto Estadual de Educação; professores, supervisoras e orientadoras da Escola de Aplicação. Segundo um relatório feito pelos profissionais da EDA (Instituto Estadual de Educação, 1992), nessa reunião foi discutida a valorização do Curso do Magistério pelo sistema federal, tendo como fundamentação três aspectos: “elevar a capacitação do professor; elevar as condições de carreira e salário do professor; oferta de condições de trabalho”. Também foram discutidas as propostas do projeto Pró-Leitura, tendo como pontos principais o conteúdo e a formação. Quanto à formação foram destacados: “o professor gostar de ler para transmitir”, ou seja, a necessidade de ele tornar-se um leitor para poder formar alunos-leitores, sob a justificativa de que muitos professores falam sobre a leitura, mas eles mesmos não lêem muito; a necessidade de “definição de papéis (pais, professores e alunos)”; e iniciar o trabalho a “partir da prática em sala de aula e descobrir a teoria subjacente”, ou seja, qual a compreensão que o professor tem de língua oral e escrita. Quanto à questão do conteúdo a ser trabalhado, foi destacada a importância das ações: “ler, produzir e dizer, que produzem o importante resultado, a comunicação”, sendo necessário partir da prática social de leitura e escrita.

Na referida reunião, também foi discutida a importância da participação da Secretaria da Educação para o “resgate das características especiais da Escola de Aplicação como laboratório de pesquisa e experimentação do curso do Magistério”.

²³ Em entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 06/ 07/2004.

Tal reunião tinha como objetivo apresentar os eixos do projeto e sua fundamentação teórica, para que o Instituto Estadual de Educação elaborasse um projeto do Pró-Leitura que deveria ser encaminhado à Secretaria da Educação. O projeto elaborado pela unidade escolar seguia as diretrizes do Pró-Leitura desenvolvidas pelo professor Élie Bajard, tendo como objetivos:

Tornar presente, no espaço escolar, os três eixos da aprendizagem: do ler, do escrever e do dizer, a fim de propiciar à criança o domínio da língua escrita, nas Séries Iniciais; atender às necessidades do docente, no tocante ao seu aperfeiçoamento, a fim de que o mesmo possa adequar-se à realidade do aluno; oportunizar à criança a capacidade de ler além da soletração; resgatar e desenvolver o sentido da linguagem escrita, articulando o ensino da pré-escola à universidade, objetivando-se uma ação pedagógica homomórfica (Instituto Estadual de Educação, 1992).

Para operacionalizar esses objetivos, o projeto destacava: “a observação, a participação e a regência” como atividades do curso de Magistério; necessidade de que essas atividades sejam “acompanhadas e analisadas pelos professores (o professor da classe das Séries Iniciais, o professor estagiário e o seu professor de didática); cada atividade executada e desenvolvida deve ser dita, explicitada, explicada; a partir da identificação da atividade docente, e da respectiva avaliação, deve-se multiplicar essas atividade do pólo irradiador às Unidades Escolares, UEs, através do intercâmbio de professores, na divulgação de experiências e caminhos que, na prática se mostraram eficientes e adequados”; a articulação do IEE como “Escola-Piloto, com a UEs, tornado-o aberto à comunidade, através da frequência à biblioteca, à oferta de curso de extensão e extra-curriculares; A biblioteca deverá atender às necessidades da clientela do projeto”; como ação docente: “identificar, diversificar e complementar” e a articulação feita “trabalhando-se as três instâncias distintas” (op. cit, 1992). Tendo essas ações como diretrizes, o Instituto Estadual de Educação procurou colocar em prática o projeto, no qual foram realizadas atividades dentro e fora da sala de aula, envolvendo pais, professores e alunos do Ensino Fundamental e do curso de Magistério. Buscaremos detalhar algumas das atividades realizadas no que se refere à Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação.

Inicialmente, a professora Márcia Steingreber foi a responsável pela execução do projeto e animadora da Sala de Leitura²⁴, com a função de trabalhar os três eixos do projeto junto às crianças. Ainda em 1992, a professora Beatriz Fleck foi convidada para participar das atividades, trabalhando também como animadora da Sala de Leitura. No mesmo ano aconteceu a abertura oficial, envolvendo toda a comunidade escolar (da EDA), incluindo os alunos do curso de Magistério. Nesse evento houve apresentação de teatro e música pelas crianças; a Hora do Conto apresentada pelas professoras Márcia e Beatriz e a participação de algumas autoridades da Secretaria da Educação e do professor Élie Bajard.

Durante esse mesmo ano continuaram acontecendo reuniões na EDA com o objetivo de estruturar o projeto, as atividades a serem realizadas e a capacitação dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para compreensão da fundamentação teórica do trabalho. Nessas reuniões eram discutidos textos sobre a importância da leitura na formação da criança e a necessidade de oportunizar um espaço para a literatura infantil dentro da sala de aula; foram realizadas oficinas de narração de histórias, coordenadas pelas animadoras da Sala de Leitura. Como o projeto buscava não o trabalho isolado na Sala de Leitura, mas a integração com o professor que atuava diariamente com as crianças, fez-se necessário um tempo para formação desses professores e para que eles compreendessem a especificidade das atividades do Pró-Leitura, já que estas repercutiriam diretamente em suas salas-de-aula.

Ainda em 1992, aconteceram seminários nacionais em Brasília e Minas Gerais, promovendo encontros entre alguns membros das equipes de cada estado participante. Relata Bajard:

Esses seminários de dois ou três dias [reagrupavam] de três a cinco pessoas de cada um dos estados participantes e também de outros estados interessados, permitindo assim um entrosamento dos instrumentos didáticos elaborados em cada estado, sendo ao mesmo tempo um momento de reflexão teórica. Conferências, mesas redondas e oficinas [foram] organizadas, contando com a presença de personalidades locais ou internacionais. Vários especialistas franceses foram convidados para reuniões, que são momentos de difusão da metodologia do projeto (Bajard, 1994c).

²⁴ Esta Sala será descrita com detalhes no capítulo referente à contextualização do campo de pesquisa.

Em setembro de 1992, ocorreu a I Reunião Técnica Nacional do Pró-Leitura na Formação do Professor em Brasília. Desse evento participaram a professora da Escola de Aplicação, Joanete Maria de Freitas de Farias, e a técnica da Secretaria de Estado da Educação, Haydée Dittert Nunes Cabral. Outra atividade realizada como parte do convênio de cooperação (da embaixada) da França e do Brasil foi a visita de professores e responsáveis pelo projeto à França para conhecer o sistema de ensino e principalmente os trabalhos realizados no âmbito da leitura e de formação de professores. Representando o Instituto Estadual de Educação, foi a professora Sandra Mara S. Weissheimer, então, chefe do Departamento de Fundamentos de Educação do Magistério do Instituto. Infelizmente, encontramos apenas indicações dessas atividades na “Agenda do Pró-Leitura”²⁵, sem um registro completo do que aconteceu, de que discussões foram feitas, a que conclusões chegaram ou quais as contribuições da visita para a execução do projeto na instituição de ensino. Em 1994, novamente um grupo de professores foi enviado à França, sendo um professor de Brasília, um do Rio de Janeiro, um da Bahia, um de Minas Gerais, um de Porto Alegre e Beatriz Fleck representando Florianópolis. Na visita, conheceram escolas públicas do país e uma escola particular; também houve seminários, palestras e reuniões pedagógicas tendo as atividades do Pró-Leitura como eixo principal das discussões.

Em dezembro de 1992, aconteceu em Brasília o “Seminário Nacional sobre Formação do Leitor: o papel das agências formadoras de professor para a Educação Fundamental”. As discussões realizadas nesse seminário foram registradas em artigos e publicadas no “Cadernos Educação Básica”, número 4, Editora Moderna, em 1994. Inicialmente a publicação traz as discussões sobre políticas de formação de leitor, elaboradas “por representantes da Fundação Biblioteca Nacional, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e da Câmara Brasileira do Livro”. De acordo com os textos²⁶, essa política deve considerar questões

²⁵ A “Agenda do Pró-leitura” é um caderno onde estão registradas as primeiras atividades do projeto, como reuniões, organização das atividades, a abertura oficial do projeto, a Felipro, feira de livros do Pró-leitura, as oficinas com as alunas do Magistério, que alunas ficaram responsáveis pelas oficinas com pais e alunos nas atividades que aconteciam. As reuniões de planejamento dos animadores e entre eles com os professores. A Agenda nos dá uma visão geral do que foi o projeto: algumas anotações estão escritas de maneira pontual, como as reuniões entre o consultor e os responsáveis pelo projeto, outras estão mais detalhadas, como as sugestões dos pais para aquisição de livros.

²⁶ Dois primeiros textos do Caderno discutem essa questão. São eles: Yunes, Eliana. *Por uma política nacional de leitura*; e Cunha, Célio da. *A formação de uma sociedade leitora e a política de educação básica*. In: Ministério da Educação e Desporto. *A Formação do leitor: o papel das instituições de*

que influenciam a formação do leitor e as escolas mas que ultrapassam seus muros como a organização de uma política econômica e social, como afirma Cunha (1994, p.29) ao analisar a situação do analfabetismo no Brasil, constatando “que não se pode dissociar uma política educacional e cultural de uma política social mais ampla”.

Como forma de operacionalizar a política, Yunes (1994, p.24) sugere alguns pontos básicos como:

- a) ação interministerial, (...) [no qual] Todas as ações governamentais na saúde, no transporte etc. devem articular-se para oferecer a oportunidade de ler. (...);
- b) integração e cooperação financeira entre os governos federal, estadual e municipal (...);
- c) operacionalização de uma rede de informações, assessoria e apoio que permita rápida articulação entre os que têm o conhecimento e a experiência e os promotores essenciais da leitura, dentro e fora da escola (...);
- d) chamadas oficiais no rádio e na televisão, que fomentem o gosto pela leitura (...);
- e) multiplicação dos espaços de leitura (...)

Dessa forma, os autores enfatizam a necessidade de criação de uma política que envolva profissionais da área – como professores, diretores e bibliotecários – governo federal, municipal e estadual e sociedade organizada.

As questões metodológicas debatidas nesse Seminário, específicas da aprendizagem da língua, apresentavam aos professores a importância de seu papel na formação do leitor, destacando que eles mesmos sejam leitores para que seus alunos também sejam, essa questão foi apresentada anteriormente como um dos eixos da formação do professor. Foi ressaltada a importância da interpretação do texto, não apenas como uma busca de identificação das idéias do autor, mas entendendo o texto como um espaço de interlocução entre autor e leitor. Este é considerado co-autor do texto, ao “preencher os espaços vazios deixados pelo autor”, e como sujeito que, durante a leitura, cria hipóteses sobre aquilo que lê que podem ser confirmadas ou não, já que o leitor dialoga com o texto durante sua leitura. Essa idéia tem como base a compreensão do texto como espaço de interlocução entre autor e leitor e deste com os demais leitores.

Essa compreensão de vazios deixados pelo autor nos remete à compreensão de Iser (1979), sobre a recepção da literatura. Para o autor é o “vazio” que permite a comunicação entre o texto e o leitor, que o completa a partir de suas experiências. Também Zumthor, ao discutir a recepção na leitura, se refere ao processo de o leitor reconstituir a performance através de “um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação” (Zumthor, 2002, p.79).

Não podemos esquecer, é claro, as considerações de Bakhtin sobre o aspecto dialógico da leitura, quando afirma que os enunciados estão sempre relacionados com outros que ouvimos ou falamos. Segundo ele, “o próprio locutor é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores (...)” (Bakhtin, 1997, p.291)

Outro aspecto metodológico apresentado foi a necessidade de apresentar diferentes tipos de textos para os alunos, permitindo que ele compare as informações, perceba os diferentes usos que podem ser feitos de um texto ou de uma palavra. Em todos os artigos, estava presente a compreensão da língua como fenômeno social, que deve ser situado dentro das relações sociais, ou seja, os textos e atividades propostos pelo professor devem considerar o conhecimento que o aluno adquire fora da escola e utiliza como base para sua aprendizagem, assegurando ao professor o papel mediador de todo esse processo.

Além deste Seminário, em novembro de 1993, aconteceu a II Reunião Técnica Nacional do Pró-Leitura em Belo Horizonte. Nesse evento, houve a participação da animadora Beatriz Fleck, que apresentou um projeto desenvolvido com os pais dos alunos da Escola de Aplicação chamado “O conto em casa”. Os trabalhos e mesas-redondas apresentadas na II Reunião deram origem à publicação “Cadernos ou Educação Básica, Série Institucional Nº 6: Formação de Professores e alunos leitores”.

Das leituras desses documentos, compreendemos que as discussões ressaltavam principalmente a formação do professor enquanto leitor e pesquisador para a formação de alunos leitores e para a formação de cidadãos. Nesse sentido, a leitura é compreendida como um importante instrumento para a construção da cidadania e, ao mesmo tempo, como perigosa. Segundo Silva (1994, p.40-41), se feita de forma crítica, a leitura permite a “formação de visões do mundo e o desenvolvimento de valores e

crenças”, tornando-se perigosa para aqueles que desejam a manutenção da dominação. O autor continua, afirmando que através dela há o aumento quantitativo e qualitativo do conhecimento, principalmente se aliado à diversidade de textos, que permite aos leitores perceberem as relações existentes entre os homens e a natureza e entre os homens entre si, provocando-os a se posicionar diante dessas relações.

A pesquisa é outro aspecto a ser destacado no processo de formação do professor, segundo Chauveau (1994) e Alloufa e L’Abbate (1994). A aproximação entre esses dois fatores, pesquisa e formação, “habilita os futuros professores (formação inicial) e os professores em exercício (formação continuada) a pensar – criar conceitos, categorias, propostas e teorias. Isto implica dizer: formar um professor investigador” (Alloufa e L’Abbate, 1994, p.104-5). Os autores defendem a utilização da pesquisa no processo de formação para que o professor relacione teoria e prática, o que desencadeará experiências renovadoras na prática pedagógica e conseqüentemente na formação do leitor.

Além das atividades organizadas pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC e pela Embaixada da França, fazia parte do objetivo do projeto a realização de atividades na escola, envolvendo professores, professorandos, alunos e a comunidade em geral. A partir de 1992, ocorreram reuniões para estudar a fundamentação teórica do projeto com professores do Instituto Estadual de Educação. Essas reuniões para organização e estudo, elaboradas pelos responsáveis pelo projeto no colégio e pelo consultor francês, tinham como objetivo tornar claros os eixos do projeto relativos à formação e à aprendizagem da língua escrita, esclarecer dúvidas relativas ao projeto e aprimorá-lo.

Inicialmente envolviam apenas especialistas, animadoras do projeto, e formadores, porém, com o tempo, houve a necessidade de estender a participação, nas reuniões, aos professores da Escola de Aplicação, promovendo envolvimento maior com o projeto e tendo como objetivo sua execução em sala de aula. Durante as reuniões, eram apresentados textos sobre diversos aspectos que envolviam o tema do projeto, como a importância da literatura infantil e da leitura, as formas de identificar as atividades sociais da língua e promovê-las dentro da sala de aula.

Para a professora Joaneete Maria de Freitas de Farias²⁷, o mais complicado nas reuniões com o consultor e equipe pedagógica era a compreensão e a identificação do ler e do dizer. Era difícil identificar quando estavam fazendo uma atividade de leitura e quando estavam fazendo uma atividade relacionada ao dizer. Segundo suas palavras:

Eu sei que no momento, pra nossa cabeça, foi um pouco confuso. Até hoje é, sobre o ler e o dizer. Tinha momentos que nós achávamos, que nós estávamos trabalhando um momento de leitura e não era leitura, era o dizer. Isso foi trabalhado com a gente, até na biblioteca tem um livrinho. Eu me lembro que quando ele veio trabalhar isso com a gente foi complicado.

Essa dificuldade em compreender e pôr em prática o conceito desenvolvido no projeto é fácil de entender, já que a prática de leitura em voz alta é corrente nas salas de aula. As professoras consideram que essa atividade é leitura como construção de sentido, porém quando ela é feita apenas para avaliar a qualidade de “leitura” do aluno - em termos de ritmo e entonação, pontuação - ela acaba sendo feita de forma mecânica, não estimulando a construção de sentido por parte do leitor. Daí a ênfase na distinção entre ler e dizer no contexto do projeto.

Além das atividades com as professoras, nessas reuniões era reservado espaço para as alunas do Magistério. Elas participavam de oficinas ministradas por Beatriz Fleck para discutir também a prática da narração de histórias e outras atividades envolvendo a literatura infantil. O objetivo dessas oficinas era tornar efetivo o objetivo do projeto de envolver a formação nas atividades da escola, fazendo com que as professorandas tivessem maior contato com o cotidiano de sala de aula e vivenciassem situações de leitura com os alunos do Ensino Fundamental. As alunas do curso de Magistério participavam também de eventos que envolviam o Projeto Pró-Leitura.

As atividades que envolviam a família aconteceram através de dois projetos: “O conto em casa”, que foi apresentado na II Reunião Técnica do Pró-Leitura, em novembro de 1993, e “Era uma vez ... com a Vovó”. No primeiro, foi realizada uma oficina com os pais para discutir a importância da leitura e da narração de histórias em casa. Segundo Beatriz Fleck, que também ministrou as oficinas, “foi muito gratificante ver a reação dos pais, por virarem crianças também, brincarem como se fossem crianças

²⁷ Em entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 27/10/2004.

na Sala de Leitura. Brincando com *A Casa Sonolenta* (Wood, 1995), se disporem a ficar um sobre o outro como na *Casa Sonolenta*". Essa disponibilidade dos pais em participar da oficina resultou num maior interesse e procura das crianças pelos livros, provocando a compra de novos exemplares para a biblioteca. O outro projeto, "Era uma vez... com a Vovó" teve a participação das avós e mães contando histórias nas salas de aula. Em dia marcado, as mães ou avós entravam nas salas de aula para contar histórias para os alunos. Segundo Beatriz, o objetivo era que "todos estivessem envolvidos nesse processo", de formação de leitores.

Nas reuniões de pais era discutido a importância de estimular a leitura em casa, sendo inclusive solicitadas aos pais sugestões de bibliografia para a criação de um "cantinho para a família" na biblioteca. Foram sugeridos livros de literatura e livros específicos sobre educação e família. Na "Agenda da Sala de Leitura", há uma anotação com as obras sugeridas pelos pais e um comentário sobre o fato de que após uma reunião onde foi discutida a questão da leitura a presença dos pais na biblioteca aumentou ²⁸.

Outra atividade que merece destaque nos primeiros anos da execução do Pró-Leitura no Instituto Estadual de Educação é a "Feira de Livros do Pró-Leitura", a FELIPRO, realizada de 2 a 5 de maio de 1994. Além da venda de livros, foram realizadas atividades como mesas-redondas com o professor Élie Bajard, oficinas ministradas pelas alunas do Magistério, e momentos de "Hora do conto" com Beatriz Fleck para escolas da comunidade que visitavam a feira.

Além das atividades relacionadas anteriormente, os alunos da Escola de Aplicação recebiam atendimento na sala de aula e na Sala de Leitura. Esse atendimento era feito por Beatriz Fleck e Márcia Steingreber, uma em cada turno. Cada sala tinha um horário pré-estabelecido para o atendimento, que ocorria semanalmente, e durante o qual aconteciam as narrações de histórias e outras atividades que aproximassem as crianças do livro.

Segundo Beatriz Fleck, nesse momento, as crianças participavam de atividades de leitura, oralidade e escrita, as três atividades sociais da língua previstas no projeto.

²⁸ "Queremos registrar que o aumento de pais na biblioteca aumentou depois do encontro de reflexão com os mesmos. Conforme nos comunicou a Professora Nelsi, uma das responsáveis pela Biblioteca da EDA." Agenda da Sala de Leitura, p. 58.

Essas atividades eram realizadas na Sala de Leitura, iniciando com um momento de narração de histórias, ou de leitura de um livro; na seqüência as crianças conversavam sobre as histórias e depois liam outros livros que estavam na Sala ou faziam atividades de escrita.

Os livros de literatura infantil, que compunham especialmente o acervo da Sala de Leitura, estavam disponíveis para as crianças em prateleiras de fácil acesso, separados por tema, pois nas discussões do projeto houve a preocupação de organizar as obras não por faixa etária ou séries, permitindo às crianças ficarem livres para escolher o livro que quisessem, num processo que visava respeitar seu desenvolvimento na leitura.

A organização das atividades tinha como objetivo tornar mais complexo o processo de escolha dos livros pelas crianças. Dessa forma, a escolha dos livros teria como critérios seu tema e conteúdo, além dos critérios elaborados inicialmente pelas próprias crianças, como número de páginas, ilustração e tamanho da letra.

Em 1994, ocorreu uma mudança na orientação do projeto. Conforme relatório final enviado por Élie Bajard em agosto do mesmo ano, seu contrato como consultor terminaria em 31/08/1994, e ele seria substituído por outro consultor, Max Butlen. Este ficou como consultor até 1998. Segundo Beatriz Fleck, Butlen deu continuidade ao trabalho de Bajard, acrescentando outros verbos aos três anteriormente citados, dando uma visão mais ampla ao processo de aquisição da leitura: TER, GOSTAR e SABER. Estes tinham como objetivo discutir além das práticas de sala de aula. As crianças deveriam *ter* acesso à leitura, *gostar* da leitura e *saber* ler, o que, segundo Beatriz, já estava sendo feito na Escola de Aplicação. Com suas palavras:

Eu concordo plenamente com o Max. Enquanto eles [governo] não despertarem e traçarem um projeto de leitura em cima dos três verbos, a coisa não vai acontecer. Porque é só dando acesso, só gostando, e só sabendo realmente ler, que tu vais realmente formar leitores.²⁹

Como, a partir desse ano, novos rumos foram dados ao projeto em Santa Catarina e o projeto previa que as escolas, depois de um determinado tempo, deveriam continuar suas atividades sem a orientação direta dos consultores, houve pouco contato

²⁹ Em entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 06/07/2004.

entre as responsáveis pelo Pró-Leitura no Estado e o novo consultor, não havendo, hoje, nenhum registro sobre o seu trabalho na EDA.

Para Beatriz Fleck, o período de 1992 a 1994 foi de intensa atividade no Pró-Leitura, porém algumas alterações na Secretaria da Educação e na direção geral do Instituto provocaram mudanças no desenvolvimento do projeto a partir de 1994, quando o novo governador³⁰ assumiu. Segundo ela, em entrevista, a Secretaria da Educação diminuiu a verba destinada à aquisição de livros e à formação dos professores, assim como para as viagens de assessoria do consultor. A direção não aceitava as aulas oferecidas aos alunos do Magistério, compreendendo que o projeto deveria estar destinado apenas às crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e não aos futuros professores e aos professores em serviço.

Outro fator que modificou o encaminhamento do projeto foi a diferença entre a fundamentação teórica do projeto e àquela aceita pelos técnicos da Secretaria da Educação do governo que se iniciava. Nessa época, começaram a surgir apontamentos sobre a revisão da Proposta Curricular do Estado, de 1991, e, conseqüentemente, a elaboração de uma nova proposta (1998). Beatriz Fleck afirma que os técnicos da Secretaria começaram “a divergir da concepção de leitura. Começaram a achar que não era por aí, que precisava de um embasamento teórico mais profundo”, em conseqüência o Projeto passou a não ter mais o apoio da instituição, sendo encaminhado por ela.

As novas discussões sobre a Proposta Curricular do Estado tinham como embasamento teórico a perspectiva histórico-cultural, o que já era um ponto de discordância, considerando que o próprio consultor afirmava (Bajard, 1994b) que o Pró-Leitura tinha uma metodologia “aberta”, podendo ser usada por professores de diferentes concepções metodológicas. No que se refere à compreensão da leitura, ambos enfatizam a necessidade de produção de sentido do texto pela criança.

Na questão metodológica é possível perceber algumas divergências, já que a Proposta Curricular não prevê em seu texto a implantação de um projeto voltado apenas para a formação do leitor fora da sala de aula, como nos moldes do Pró-Leitura. A metodologia proposta incentiva projetos, porém que sirvam à comunidade e envolvam

³⁰ Após a eleição de 1994 assume o governo do estado Paulo Afonso Vieira (PMDB), substituindo Wilson Pedro Kleinubing (PFL)

as áreas do conhecimento e ultrapassem o da formação do leitor. O ensino deve ser significativo ao proporcionar a relação com a realidade do aluno e, conseqüentemente com a comunidade em que ele se insere. O texto da proposta afirma que:

As ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula. O que significa que a sala de aula é só um espaço específico, apropriado para algumas tarefas (partes de projetos maiores) que se desenrolarão ocupando espaços cada vez mais amplos (imersão na sociedade). (Santa Catarina, 1998, p. 69)

Acredito que esteja neste ponto uma diferença significativa entre as duas propostas. Durante as leituras dos documentos do Pró-Leitura não houve uma preocupação com questões sociais, apenas com a formação do leitor e do professor. Essa perspectiva parece dar um tratamento isolado à leitura. Fazer a leitura de diferentes textos pode garantir que os alunos aprendam como usá-los e de que instâncias fazem parte, porém não garante que compreendam sua função social.

Durante o processo de coleta e análise de dados foi possível perceber algumas limitações na concepção do projeto, porém cabe-nos questionar por que ele não foi aprimorado, deixando-o coerente com a Proposta Curricular em desenvolvimento. Será que os resultados obtidos nos dois ou três anos de intensa atividade não deveriam ser levados em conta pelos técnicos da Secretaria da Educação? Ou o fato de ser um projeto desenvolvido por um outro governo, com uma sigla partidária diferente, também terá influído na descontinuidade do projeto? Infelizmente, essas perguntas não puderam ser respondidas pelas atuais especialistas da Secretaria Estadual de Educação, atualmente conhecida como Secretaria da Educação e Inovação, pois as pessoas responsáveis pelo projeto já se aposentaram e as que hoje lá estão não se lembram do que aconteceu na época ou não trabalhavam na secretaria.

Com a dificuldade de encontrar apoio na Secretaria de Educação e da direção da instituição de ensino, o projeto foi acontecendo praticamente a partir do interesse de Beatriz Fleck, que continua no Instituto como Assistente de Ensino. Porém, essas dificuldades acabaram fazendo com que ela se afastasse da organização do projeto e da animação da Sala de Leitura. Nesse período, outros animadores foram contratados, porém sem a preocupação e a compreensão da importância do projeto que tinham

Beatriz e Márcia. Joanete Maria de Freitas de Farias afirmou que no início as crianças se interessavam bem mais pelo momento do Pró-Leitura e com o tempo isso foi diminuindo, foi se tornando mais “uma aula entre as outras”³¹. Ela nos disse que, com a entrada de Joel Vigano, professor do Pró-Leitura, em 2003, o projeto voltou a atender seus objetivos iniciais. Beatriz confirma isso ao dizer que “passou muita gente. Gente competente, gente incompetente. Gente que tinha o perfil para aquilo e gente que não tinha. E tinha aqueles que se dedicavam, que às vezes eu dava a minha opinião”.

A relação entre o narrador/animador e o resultado do trabalho também repercutiu na Biblioteca, segundo Vânia Hartke, bibliotecária da escola³². Atualmente ela observa que as crianças vêm à procura do título trabalhado na sala de aula por Joel Vigano, dependendo do trabalho que ele encaminha; observou que, anos atrás as atividades do Pró-Leitura não “surtiram muito efeito”.

Além das atividades descritas acima, foi implantado em 1992 um tempo para leitura no Instituto Estadual de Educação. Num determinado dia da semana (segundo Beatriz às segundas-feiras), a escola parava para ler. Alunos, professores e funcionários traziam o material que gostariam de ler. Algumas vezes os professores diversificavam o tipo de leitura, como jornal, revistas, literatura. Nesse momento todos paravam somente para ler; não era feito atendimento externo. Essa atividade seguia os objetivos do projeto, que preconizava um tempo para a leitura na escola, mas ultrapassava as séries previstas por ele, atingindo as crianças de Educação Infantil e Séries Iniciais, até o Ensino Médio e funcionários da instituição.

Com o tempo essa atividade deixou de se realizar. As professoras não souberam informar o porquê e nem durante quanto tempo esse momento para a leitura foi realizado. Assim como essa atividade, as oficinas com pais e professores também foram tornando-se escassas. Com as dificuldades de encontrar apoio da Secretaria de Educação, o trabalho passou a ser interno, algumas vezes com a orientação de Beatriz Fleck, outras vezes não, dependendo do professor que estivesse trabalhando como animador da Sala de Leitura.

No ano de 2004, o Pró-Leitura iniciou suas atividades, em abril; isso aconteceu devido à dificuldade colocada pela Secretaria da Educação para contratar um professor

³¹ Entrevista concedida especialmente para esta pesquisa, em 27/10/2004.

³² Em entrevista concedida em 14/10/2004.

exclusivo para o projeto; não houve autorização pela Secretaria para que um professor efetivo da casa fosse disponibilizado para este trabalho. Inicialmente somente o período matutino participou do projeto, que sempre foi oferecido nos dois turnos.

No período vespertino, as crianças só começaram a participar do projeto a partir de agosto, quando um outro professor foi contratado sob o mesmo regime que Joel Vigano. A demora na contratação ocorreu, devido à mesma dificuldade encontrada para a contratação de Joel, acrescida da dificuldade em encontrar um professor considerado apto para a função.

Atualmente, o projeto é realizado da Educação Infantil até a quarta-série, com aulas quinzenais, podendo ocorrer mensalmente devido a outras atividades pedagógicas realizadas na escola e aos feriados. As sessões tanto podem acontecer na sala de aula como na Sala do Pró-Leitura, espaço construído no início do projeto e que permanece à disposição das crianças. Essa sala é decorada com sofá, almofadas, frases e figuras coladas nas paredes, estante com livros, fantoches e roupas para teatro, carteiras coloridas e aparelho de som. Infelizmente, ela é pouco utilizada no período matutino, o que será discutido mais adiante, juntamente com as observações feitas durante a pesquisa e a análise das entrevistas que realizamos com os alunos da turma 42, alunos da quinta série e do Ensino Médio.

O atendimento às crianças é feito no período matutino, de segunda a quinta-feira, duas turmas por dia. Os materiais utilizados são variados, dependendo da história a ser narrada. Durante o período em que fizemos a pesquisa, foram usados algodão doce e um perfume, elementos relacionados ao livro trabalhado na turma de Educação Infantil. Segundo a professora Joanete Maria de Freitas de Farias, que acompanhou o desenvolvimento do projeto, hoje, o “Joel, tem resgatado um pouco o Pró-Leitura, o jeito de ele contar história, ele se veste como o personagem que está narrando a história”; para ela, é importante fazer o resgate do projeto inicial, pois acredita que, talvez, com o tempo o projeto “caiu na rotina”.

A atual proposta é tornar presentes, na sala de aula, as atividades sociais de leitura, escrita e oralidade que faziam parte do projeto inicial. Como Supervisora Escolar, função que exercia na Escola de Aplicação, Beatriz Fleck orientava o trabalho sugerindo material, atividades e livros. Nas listas de material escolar entregues aos pais no início do ano, consta a sugestão de um livro para doação à biblioteca. Porém, essa

atividade, atualmente, é dividida com sua função de Assistente de Ensino do Instituto Estadual de Educação, cargo que assumiu em 2004.

No período matutino, todas as sextas-feiras são reservadas para o planejamento do projeto, não havendo atendimento para as turmas. Isso é feito individualmente, não há diálogo entre os animadores. Os professores regentes também não participam do planejamento do Pró-Leitura. O mesmo acontece quando há planejamento das turmas de Educação Infantil e Séries Iniciais, não há discussão entre o planejamento dos animadores e o planejamento das professoras. Segundo Joel Vígano, ao planejar as aulas para a Educação Infantil há a preocupação de saber os projetos que as professoras desenvolvem, para que não haja “confusão na cabeça das crianças”; no entanto, nem sempre o mesmo acontece com as Séries Iniciais. Algumas vezes, as professoras das turmas entram em contato com ele para saber o que estão trabalhando ou o inverso, porém esse diálogo não ocorre sempre e, como veremos posteriormente, em alguns casos as professoras nem perguntam o que acontece durante as aulas do Pró-Leitura, não fazendo qualquer ligação entre o conteúdo trabalhado no projeto e as aulas das disciplinas curriculares.

Um fator fundamental para o projeto é a escolha das histórias a serem trabalhadas. Muitas das histórias contadas pelo animador fazem parte do acervo particular da Assistente de Ensino, não estando disponíveis às crianças na biblioteca do colégio; assim, se as crianças ouvem a história e se interessam por fazer a leitura do livro, podem não encontrá-lo na biblioteca para empréstimo. Cabe discutirmos esta questão. Será que o objetivo de aproximar as crianças do livro não estaria prejudicado? As crianças não se sentiriam frustradas ao buscar um livro em que se baseou a narração do professor e não encontrá-lo na biblioteca? Como veremos, as histórias mais citadas pelas crianças da quarta série foram aquelas que estavam disponíveis na biblioteca, tendo que ser reservadas para que os alunos as pudessem levar para casa. Da mesma forma, as histórias lembradas pelos alunos do Ensino Médio foram aquelas a cujo livro tiveram acesso na Sala de Leitura.

No decorrer deste trabalho outras questões relacionadas à dinâmica do Pró-Leitura serão destacadas e analisadas, questões estas que envolvem diretamente a narração de histórias e sua prática em sala de aula. O objetivo até aqui foi contextualizar o projeto, resgatando sua história, ressaltando as dificuldades encontradas e

questionando fatores que deixaram dúvidas durante o levantamento de dados após doze anos de seu início.

Neste panorama histórico, percebemos as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Inicialmente, o projeto contava com um apoio teórico através do consultor francês, Élie Bajard. A estrutura do projeto, tinha como eixos principais a formação de leitores e de professores, através das práticas de leitura e escrita. Seu objetivo era atingir alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e dos cursos de Magistério, através de atividades que, semelhantes para as duas faixas etárias, dessem sentido à leitura. Isso se baseava na compreensão de que se o professor não lê e não dá sentido à leitura, dificilmente promoverá práticas enriquecedoras em relação a esta atividade social.

Capítulo III

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO

O primeiro contato com o Instituto Estadual de Educação foi feito em dezembro de 2003, para saber se havia possibilidade de realizar a pesquisa na Escola de Aplicação, EDA. A Assistente de Ensino, Beatriz Verger Fleck, afirmou que a Escola estava aberta aos pesquisadores, explicando que por ser uma escola de aplicação, sua função é ser um espaço de pesquisa e estágio. Nesse dia ela sugeriu que voltássemos a conversar no início de 2004, para saber se o projeto Pró-Leitura seria realizado naquele ano, já que ainda dependia de autorização da Secretaria de Educação e Inovação.

Em março do ano seguinte, quando entramos novamente em contato, as aulas já haviam começado, porém as atividades do projeto, descritas no capítulo anterior, ainda não. Segundo a Assistente de Ensino, o Instituto estava com dificuldade para contratar o professor escolhido para trabalhar como animador de leitura no projeto, pois a Secretaria de Educação não autorizava a contratação de uma pessoa para essa atividade.

No mês seguinte, abril, Joel Vigano foi contratado, para o período matutino, já que exercia outra atividade em uma escola de Florianópolis, no período vespertino. Assim, apenas as turmas do período matutino continuariam a participar das atividades do projeto, agora com o professor devidamente contratado pelo Estado como ACT, admitido em caráter temporário, ou seja, com contrato até o mês de dezembro. É importante ressaltar que Joel Vigano é professor, formado pelo curso de Magistério do Instituto.

A escola localiza-se dentro do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis e atende a cerca de 1.200 alunos, distribuídos em 36 turmas: 12 de Educação Infantil³³ e 24 de Séries Iniciais. Três turmas de 4ª série funcionam no período matutino, e três turmas, no período vespertino. A equipe pedagógica é composta por 60 professores, entre efetivos e ACTs, uma orientadora com carga horária de 40h semanais e três supervisores educacionais (um para Educação Infantil e dois para o

³³ A Escola de Aplicação atende, crianças de zero a três anos na Educação Infantil, distribuída entre 1º, 2º e 3º período.

Ensino Fundamental) e duas bibliotecárias. A equipe administrativa é composta por um diretor geral, duas auxiliares de Direção e três secretários, e duas professoras para plantão pedagógico.

O espaço físico do colégio é razoável para o número de alunos que comporta. As crianças da Educação Infantil têm um espaço reservado onde ficam suas salas de aula e fazem o intervalo do lanche. Nesse espaço há uma área de areia onde estão alguns brinquedos, entre eles escorregador, balanço e gangorra. As crianças de 1^a a 4^a série têm outro espaço, onde ficam as salas e o pátio; não há playground, o chão é coberto com lajotas e há alguns bancos de cimento, também cobertos com cerâmica. O intervalo do lanche é feito em dois períodos: o primeiro, com crianças de 1^{as} e 2^{as} séries, e em seguida o lanche com as crianças de 3^{as} e 4^{as} séries.

Durante o recreio, algumas crianças ficam sentadas no refeitório, que possui algumas mesas plásticas, espaço que poderia ser comparado a uma sala de aula. Outras ficam nos bancos no corredor próximo à secretaria e sala dos professores. Algumas ficam correndo ou caminhando pelo pátio. Podemos dizer que o espaço apresenta alguns problemas em relação à segurança das crianças. O pátio do colégio, além de não ser amplo, tem muitos degraus. Os desníveis, a cobertura de lajotas e os bancos retangulares e sem pontas arredondadas, exigem atenção redobrada por parte da direção e professores que acompanham o recreio, procurando diminuir as brincadeiras que fazem as crianças correrem muito. Isso limita as brincadeiras que poderiam ser feitas durante o recreio ou, ainda, faz com que sejam chamadas constantemente à atenção para evitarem correr e, conseqüentemente, se acidentarem.

A escola conta com um anfiteatro, com área semelhante a uma sala de aula, onde as crianças assistem a vídeos e palestras. O anfiteatro é utilizado também para as aulas do coral³⁴. As crianças têm, ainda, uma quadra para Educação Física, que fica a céu aberto, dificultando a atividade em dias de chuva.

Na instituição há duas bibliotecas: uma destinada aos alunos de Educação Infantil e Séries Iniciais e outra aos alunos de 5^a a 8^a série e Ensino Médio. A Biblioteca para os alunos de Educação Infantil e 1^a a 4^a série tem uma área pequena e é pouco arejada, pois tem janelas apenas num lado da sala. Dispõe de um mezanino onde estão

³⁴ O Instituto Estadual de Educação tem um grupo de coral chamado “Vozes do amanhã” composto por alunos do Ensino Fundamental e Médio.

algumas mesas para os alunos fazerem pesquisa. O espaço é inadequado para o número de livros que compõem o acervo. Este conta com livros didáticos, dicionários, enciclopédias, gibis, literatura infantil, material de apoio didático, livros de diferentes áreas para os professores, para alunos do curso de Magistério, e um computador para pesquisa. As prateleiras estão dispostas de duas maneiras diferentes. Uma ficam lado a lado, no fundo da sala, onde estão obras de referência, livros didáticos, dicionários e material para os professores. As prateleiras de Literatura Infantil estão distribuídas logo na entrada, formando um semicírculo pequeno. Frente a elas, fica um espaço onde os alunos podem se movimentar sem obstáculos, porém não é possível levar uma turma com mais de dez alunos para trabalhar na biblioteca, pois o sucesso do trabalho seria prejudicado. O acervo de Literatura Infantil é organizado por temas, cada tarja significando um tema ou assunto tratado no livro. Há um bom número de livros de literatura, que procuram abranger diferentes idades e temas.

A sala onde foi instalada a biblioteca fica fora do espaço da EDA. Isso acontece por não haver um lugar disponível para abrigar o acervo. Como a escola fica dentro do espaço do Instituto, um portão separa os alunos de Educação Infantil e Séries Iniciais dos alunos de 5ª a 8ª série, e do Ensino Médio, fazendo com que haja uma escola dentro de outra. Assim, a “biblioteca para as crianças”, como é chamada pelos alunos do Ensino Médio, fica além do portão da EDA, que não fica aberto durante o recreio das crianças, não lhes permitindo sair durante o intervalo.

A outra Biblioteca, localizada no Instituto Estadual de Educação, destinada aos alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, é ampla, possui mesas para trabalhos em equipe, dois mezaninos - um para pesquisa e outro com o acervo de literatura - com mesas reservadas para leitura. O acervo é pequeno, considerando o número de alunos que atende, composto por obras de referência, livros didáticos e literatura geral. Esta Biblioteca merece referência, pois ela foi citada pelos alunos do Ensino Médio ao lembrarem do período em que estudavam na Escola de Aplicação. Para eles, quando estudavam na EDA, o desejo era ficar na “Biblioteca grande”, onde somente os alunos do Ensino Médio podiam ficar. Como afirmou Guilherme (3º, 17), na entrevista feita em 30/9/2004:

Mas na minha época, o sonho não era ir para aquela sala [Sala de Leitura]. O meu sonho, era ficar lendo na biblioteca grande.

Porque a gente ia e tinha que entrar em silêncio. Não tinha aquela porta do lado, era aquela porta grandona ainda. Tinha que entrar em silêncio e ir direto pra sala. Não podia ficar ali. Então, o meu sonho era sentar numa cadeira daquela ali, e ficar lendo ali, não queria a sala do Pró-Leitura, eu queria a biblioteca grande, aquela do segundo-grau... eu queria ficar ali.

A Escola, ainda, conta com a Sala de Leitura citada por Guilherme como sendo a “sala do Pró-leitura”. Este local, é reservado às aulas do Pró-Leitura, onde há um armário em que são guardados alguns materiais referentes ao trabalho do projeto, fantoches e outros recursos de apoio às narrações, como livros, figuras, textos, entre outros. Há um aparelho de som, um baú com algumas roupas para encenação de peças teatrais, alguns livros de Literatura Infantil distribuídos em prateleiras coloridas, um sofá, algumas almofadas e um tapete. A sala é pequena, fica localizada dentro da “biblioteca grande”. É uma sala clara, porém pouco silenciosa, pois as janelas estão voltadas para a quadra de esportes, onde todo o som produzido durante a Educação Física pode ser ouvido dentro dela.

Além do projeto Pró-Leitura, a Escola de Aplicação tem outro projeto, destinado a alunos com dificuldade de aprendizagem, Programa de Atendimento para Dificuldade de Aprendizagem, PROADA. Este projeto conta com professoras contratadas para a atividade. Elas atendem às crianças em período inverso ao que freqüentam a escola e são encaminhadas pelos professores e equipe pedagógica.

Para conhecer o projeto e Joel Vigano, o profissional contratado para o Pró-Leitura em 2004, passamos a assistir às suas aulas nas turmas de 1ª a 4ª série, no período de abril a maio. Essas observações deram subsídios para a elaboração do projeto que apresentamos para a qualificação. O professor, desde o início, disponibilizou-se a ajudar, mas ressaltava o medo de ser avaliado, de ter alguém observando suas aulas, embora achasse importante contribuir para a pesquisa, reconhecendo também que a instituição, por ser uma Escola de Aplicação, deve estar aberta aos pesquisadores, como nos tinha colocado Beatriz Fleck no primeiro contato com a escola.

Como estávamos no início do ano, o MEC havia enviado para a escola exemplares de mini-dicionários³⁵, para serem entregues aos alunos de 1ª série e para aqueles que não haviam estudado em escola pública no ano anterior. Esses mini-dicionários são dados aos alunos das Séries Iniciais, desde o ano 2000, para usá-los durante sua vida escolar.

Na Escola de Aplicação, a entrega dos dicionários foi designada a Joel Vigano a partir do ano de 2003, conforme entrevista concedida por ele em 25/10/2004. Segundo o professor, numa reunião entre as especialistas, foi discutida a necessidade de destacar para os alunos a importância do uso do dicionário, assim como a necessidade de cuidá-lo. Para isso, seria necessário uma estratégia que fizesse com que as crianças valorizassem o que estavam ganhando.

A solução encontrada foi envolver a distribuição do dicionário no projeto Pró-Leitura. Assim, Joel Vigano deveria procurar integrar a entrega do material e a conscientização das crianças às atividades do projeto, de forma lúdica. Com essa tarefa, ele criou uma personagem chamada “Dona Dirce Onária”, um trocadilho com a palavra “dicionário”. Segundo o criador da personagem, após pensar no que ia fazer, ele resolveu vestir-se de velha: uma professora aposentada que, antes de parar de lecionar, ou de morrer, quer distribuir dicionários para as escolas. Ainda no primeiro ano, 2003, o figurino não era adequado, ele contou; usou os recursos que encontrou na Sala de Leitura para compor a personagem, mas durante o ano foi juntando material para melhorar o aspecto da “Dona Dirce Onária”. Juntou um vestido florido, uma peruca mais adequada que aquela do ano anterior, brincos, colares e até um perfume que a supervisora não usava mais e achou que tinha a “cara” da “Dona Dirce”; a partir disso passou a trabalhar mais a personagem.

Ele comenta que, nesse ano, mudou a apresentação em relação ao ano anterior. Em 2003, ele levava todo o figurino e, conversando com as crianças, ia vestindo-se na frente delas. Em 2004, ajudamos na encenação em algumas salas da primeira série. Primeiro entramos nas salas de aula com o material do Pró-Leitura como o Joel fazia regularmente: um baú, um rádio, alguns livros. Explicamos que a partir daquele

³⁵ No ano de 2004 foi enviado à escola o Minidicionário Aurélio, nos anos anteriores foram enviados minidicionários de outros autores como Lya Luft, Sérgio Ximenes e outra edição do minidicionário Aurélio.

momento, ali estava a nova animadora do Pró-Leitura, porque, infelizmente, Joel não poderia mais ser o professor deles, já que encontrara um novo emprego.

Em seguida conversamos com as crianças perguntando que histórias elas gostavam de ouvir. Após dez ou quinze minutos, a “Dona Dirce Onária” chegou na sala falando alto, mandando-nos sentar para “aprender a contar história com quem realmente sabe”. As crianças ficaram em dúvida; algumas delas que já conheciam o professor do ano anterior, no pré, diziam que era Joel; outras diziam que não, que era uma senhora professora, ou seja, acreditavam na personagem. Aquelas que não o conheciam ficavam em dúvida por causa das manifestações dos colegas: alguns acreditavam, outros não, mas mesmo assim não tinham certeza.

A personagem, inicialmente leu o livro *Escondida*, de Tudor Humphries (1997), história de uma menina que se esconde em diferentes lugares da casa, como dentro do armário e embaixo da mesa. As ilustrações do livro são a partir do que ela vê dos lugares onde se esconde; e, na seqüência apresentou o livro *Bichionário*, de Nilson José Machado (1996), que apresenta através de rimas os bichos de A a Z. Ao trabalhar esses livros, a “Dona Dirce Onária” escolheu algumas crianças, perguntou a primeira letra de seus nomes e procurou nos livros de literatura o texto referente àquela letra.

Para iniciar a entrega dos dicionários, ela fez um jogo de caça ao tesouro. A brincadeira começou com a leitura de uma charada cuja resposta era um local ou funcionário da escola. A criança que adivinhava a charada ia até o local e pegava um outro envelope contendo outra charada, enquanto isso a “professora” leu a história *Abe Ce da Dica Nanica*, de Reinaldo Alvarez (2002) para os alunos que ficaram na sala de aula. O jogo continuou até os cinco envelopes serem encontrados no colégio. No último, a resposta para a charada era a chave, que iria abrir o baú. Dentro dele havia um outro envelope com a resposta “carrinho de supermercado”. A criança que respondeu saiu da sala para procurar o carrinho, que estava no refeitório cheio de dicionários, para trazê-lo para a sala de aula e começar a distribuição.

Depois de receberem o “tesouro” as crianças trabalhavam procurando no dicionário palavras que iniciassem com a letra do nome de cada uma. A professora Dirce Onária ainda conversou com as crianças sobre os cuidados com o dicionário antes de se despedir. Alguns minutos depois da saída da professora, entra Joel, fingindo não

entender nada. As crianças falaram da vinda da professora, insistiram que era Joel, que desmentiu, e continuaram a conversar e a fazer suas atividades.

O objetivo dessa atividade era, além de promover o interesse pelo uso do dicionário e sua importância, promover os eixos previstos pelo projeto: leitura, escrita, e oralidade através da audição de histórias - enquanto uma criança saía para buscar o outro envelope - e a leitura e escrita de palavras que começassem com a letra inicial de cada nome.

A apresentação da “Dona Dirce Onária” foi realizada apenas nas turmas de primeira série, pois tinha como objetivo a entrega dos dicionários. Segundo Joel, os alunos da quarta série pediram a presença da “Dona Dirce Onária” durante as aulas, mas, para ele, seria difícil trabalhar com a personagem, pois ele acredita que os trabalhos nessa série estão mais voltados para o real, para a escrita. Conta ele:

A quarta série pede pra que eu vá vestido de velha, mas não sei, a 4ª série tem que ser mais o real, já vão pra 5ª, 6ª, 7ª. Não que eu queira tirar o lúdico deles, longe de mim, mas com esse personagem acho que não ia, ia mais virar um momento de gozação do que uma parte mais lúdica de dicionário. Porque 1ª série tem mais isso, dicionário, vamos ler, vamos aprender as palavras. Quarta série é mais a questão de exercício de escrita, pra poder escrever legal. (Joel Vigano, 25/10/2004).

Porém, considerando as opiniões de algumas crianças durante as entrevistas, elas gostam quando ele se veste como o personagem, e “faz a voz” de cada um. Mesmo que o desenvolvimento da criança esteja mais próximo do real, as crianças da quarta série gostam de ver o professor transformar-se em outro personagem, em outra pessoa. Foi o que aconteceu, durante as observações, quando ele apresentou a história *Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980). Nesse dia ele entrou na sala com uma panela na cabeça, calção azul, blusa amarela e tênis, as crianças memorizaram os detalhes como estava vestido, e isso contribuiu para o trabalho de concentração na história. Fox, ao relatar uma experiência de narração de histórias, utilizando elementos cênicos, afirma que “um detalhe do figurino é suficiente para sugerir que o contador está prestes a se transformar em alguém diferente, assumindo um personagem diferente para contar história” (2004, p. 149), ele afirma também que esses elementos podem ser úteis “quando precisamos

deixar as crianças *intrigadas*, ansiosas pela explicação que a própria história vai fornecer” (idem, p. 149)

Para organização do trabalho, foi montado um horário, para que fosse possível, na mesma semana, trabalhar com algumas turmas de 1ª e 4ª série. Nas turmas de 2ª a 3ª séries Joel trabalhou outros livros, como: *As coisas que a gente fala*, de Ruth Rocha (1998), *Dicionário do Humor infantil*, de Pedro Bloch (1997), *Dicionário Maluco*, de Haroldo Maranhão (1984) e *No Balancê do ABC*, de José Elias (1997). Todas as atividades iniciavam com perguntas que envolviam o tema da história. Para exemplificar, no dia 18/05/2004, em uma turma de primeira série, antes de ler o livro *Se eu fosse uma fada...*, de Marina Monteiro Cardoso (1995) conversou sobre fadas, mágicos e magos que as crianças conheciam. As crianças lembraram das fadas dos dentes, Sininho, as que faziam parte do filme da Xuxa e os magos do filme Senhor dos Anéis. Joel ainda chamou a atenção das crianças para a Bruxa Keka e a Bruxa Onilda; a primeira, personagem do programa *O Mundo da Imaginação*, exibido pela Rede Globo no ano de 2004 e 2005; a segunda, personagem principal dos livros de E. Larreula e R. Capdevila³⁶. Após a leitura do livro, as crianças falaram sobre o que gostariam de ter, depois confeccionaram uma estrela e escreveram nela seus sonhos.

O exemplo acima demonstra os passos dos trabalhos realizados em sala de aula, variando os textos apresentados e as atividades propostas a partir deles, que poderiam ser recorte e colagem, escrita de textos, caça-palavras, brincadeiras, entre outras.

O objetivo dessas aulas era trabalhar os três momentos que o Projeto propunha, um momento de leitura, um de escrita e um de oralidade. O professor começa apresentando o livro, algumas vezes pede a participação das crianças fazendo perguntas para serem respondidas oralmente, sempre com uma música de fundo, que pode ser o hino nacional, ou músicas instrumentais, sons da natureza ou, ainda, músicas infantis. Algumas vezes gravadas em CD, outras, em fita cassete. O trabalho acompanhado de música é justificado pelo professor como uma necessidade sua, que já se acostumou a ter música dentro da sala para relaxar e para acompanhar as atividades das crianças. Segundo ele, as letras das músicas também são estudadas, elas podem abrir o trabalho,

³⁶ A Editora Scipione publicou uma série de livros da Bruxa Onilda: *As memórias da Bruxa Onilda*, *As férias da Bruxa Onilda*, *O Casamento da Bruxa Onilda*, *Bruxa Onilda e a Macaca*, *Bruxa Onilda Vai à Festa*, entre outros.

ajudando a conduzir a discussão para a leitura do livro, ou podem ser cantadas por todo o grupo.

As atividades não eram avaliadas pelo professor. Eram atividades de escrita e pesquisa de palavras, desenho, recorte e colagem, ligadas à temática de cada texto. Quando Joel Vígano trabalhou com os livros de literatura relacionados ao dicionário e às palavras, as crianças deveriam procurar palavras no dicionário que começassem com a letra de seu nome, ou, em outra atividade, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, dependendo da turma em que o trabalho se realizava.

O tempo de cada aula variava conforme a turma. Na Educação Infantil era de sessenta minutos e no Ensino Fundamental era de noventa minutos. Durante esse tempo, Joel Vígano era o responsável pela aula, podendo ou não ter a presença dos professores regentes. Nos casos observados, quando o professor regente ficou na sala de aula, ele não participou do trabalho, ficou no fundo da sala fazendo outra atividade, como corrigir provas e cadernos ou guardando material dos alunos no armário. Nas turmas de 4ª série, as professoras não ficavam em sala de aula. Nessa série há o sistema de rodízio entre as professoras; aquele horário de aula era utilizado para que elas organizassem suas atividades. Para todos os professores a aula do Pró-Leitura é considerada aula-vaga, ou seja, um tempo na grade curricular em que o professor fica na escola fazendo outra atividade, em geral planejamento ou correção de material.

A escolha das turmas na Escola de Aplicação deu-se a partir do mês de julho. O objetivo era trabalhar com uma quarta série por ser o último ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com alguns alunos das 5^{as} séries que haviam sido alunos da Escola de Aplicação no ano anterior e com alunos do Ensino Médio que haviam participado do início do projeto na escola.

Colocamos algumas condições para a seleção das crianças de 4ª e 5ª série que participariam da pesquisa. No caso da 4ª série, os alunos deveriam pertencer à mesma turma. Eles têm um sistema de rodízio entre os professores³⁷, assim poderia acontecer de a professora de Língua Portuguesa dar aula numa turma enquanto acontecia o Pró-Leitura na outra, o que dificultaria a nossa observação das crianças; o ideal era que

³⁷ São três turmas de quarta série, com três professoras regentes, cada professora fica com uma disciplina ou duas. As disciplinas trabalhadas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna (Francês, Inglês e Espanhol, divididas entre os meses de aula)

todas fossem observadas, na mesma hora, assistindo às aulas. Nas 5^{as} séries os dez alunos escolhidos para as entrevistas foram de turmas diferentes, porém, para evitar atrapalhar o andamento das disciplinas, os quatro alunos que participaram do grupo de discussão pertenciam à mesma turma. Nessa série, quem promoveu o encontro com os alunos foi a professora de Língua Portuguesa, Maria Cristina Martins.

Outro critério era a participação espontânea dos alunos na pesquisa. Para isso, foi anotado o nome daqueles alunos que gostariam de participar do trabalho. A professora não deveria indicar nenhum aluno, para que não fossem escolhidos apenas aqueles alunos considerados “bons”, ou seja, aqueles que tiravam as melhores notas, participavam mais das aulas ou ainda tinham um nível de aprendizagem considerado o ideal pela professora. Para que o processo de escolha fosse mais democrático, fizemos um sorteio, retirando o nome de dez alunos para serem entrevistados e, dentre esses, quatro alunos para participarem dos grupos de discussão que aconteceriam nos meses de setembro, outubro e novembro, após as aulas do Pró-Leitura.

No caso dos alunos do Ensino Médio o processo foi mais difícil. Como já havia se passado entre dez e doze anos desde que os alunos haviam participado do projeto, e, ao longo dos anos, muitos deles tinham mudado de colégio ou de turno, e o número de alunos e de turmas havia aumentado, primeiro fizemos um levantamento junto às coordenações de ala, através das fichas dos alunos, para saber quais alunos eram originários da própria Escola de Aplicação. Depois, com a relação em mãos, fizemos o contato pessoalmente, para convidá-los a participarem da pesquisa, nosso objetivo era entrevistar 10 alunos do Ensino Médio, distribuídos nos três anos. Assim, participaram quatro alunos do 1º ano, cinco do 2º ano e três do 3º ano. Para estes as perguntas eram feitas em forma de conversa descontraída, sem nos preocuparmos com a formalidade de um questionário a ser respondido.

Durante os quatro meses em que estivemos em contato com as turmas, foram feitas observações somente na 4ª série, durante as aulas de Português e aquelas destinadas ao projeto. Tínhamos inicialmente o objetivo de observar as aulas de Artes, porém as frequentes faltas do professor e a participação das crianças em atividades no horário desta disciplina tornaram inviável uma observação que pudesse contribuir para a pesquisa.

Nas turmas de 5ª série, solicitamos à professora de Língua Portuguesa, Maria Cristina Martins, que nos apresentasse ao grupo, facilitando nosso contato com as crianças. O mesmo não aconteceu com o grupo do Ensino Médio. Nessas turmas entramos em contato com as supervisoras de cada série, para que nos auxiliassem na identificação dos alunos que haviam sido alunos da EDA. Assim, nenhum professor nos serviu como mediador entre os alunos.

As aulas de Língua Portuguesa da 4ª série forneceram-nos alguns elementos interessantes que contribuíram para a análise dos dados da pesquisa. Passaremos agora a um breve relato do período observado.

3. 1 – As primeiras observações

Se entendermos a escola como um espaço de construção de sentidos e socialização do conhecimento científico, todo o trabalho, independente da disciplina, deve estar voltado para a formação do sujeito, contribuindo para que a criança, no seu processo de desenvolvimento, compreenda a sociedade, sua organização, as relações que acontecem dentro dela e como eles mesmos fazem parte dessas relações e são frutos dela. As aulas de Língua Portuguesa, especificamente, contribuem para a aquisição da língua-padrão, respeitando as experiências lingüísticas dos sujeitos. Porém, para isso o professor deve ter clareza de seu papel como mediador entre o dialeto da criança e o dialeto-padrão, para que o aluno possa, respeitando as variedades lingüísticas, adquirir e fazer uso do dialeto-padrão. No contexto da pesquisa, as aulas desta área do conhecimento foram escolhidas por terem como objeto o ensino da língua, no qual o trabalho com literatura infantil é, ou deveria ser, mais presente. Não estamos, neste caso, afirmando que outras disciplinas não trabalhem conteúdos específicos da língua, apenas que isso se torna mais evidente nas aulas de Língua Portuguesa.

Outro objeto desta disciplina, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que tem como fundamentação teórica o materialismo histórico, é “saber lidar com registros variados dos textos encontrados na sociedade (...)” (Santa Catarina, 1998, p.72) e a de compreensão e produção de sentidos dos textos lidos. Nesta disciplina,

dependendo do trabalho realizado pelo professor, a criança tem acesso a diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Ele passa a conhecer os textos que são produzidos no seu contexto social, sejam eles informativos, científicos ou ficcionais, entre outros.

Um de nossos objetivos era observar como as aulas de Língua Portuguesa e Pró-Leitura se integravam, e como as crianças trabalhavam a construção de sentido dos textos, principalmente das histórias que ouviam ser narradas, investigando se havia ou não relação entre as aulas e os textos apresentados nas aulas de Joel Vigano.

É importante ressaltar que não compreendemos a construção de sentido e a relação entre os textos como um processo natural e sim construído através da relação humana e pela mediação do professor, no qual a criança, no seu processo de desenvolvimento, vai atribuindo sentido e significado a tudo aquilo com que tem contato. Esse processo contribui para a sua formação enquanto é construído por ela, formando uma relação dialética. Por isso é necessário que ela tenha experiências diversificadas na área da língua, a fim de que compreenda sua funcionalidade e sua estrutura.

A compreensão dos textos lidos ou ouvidos dá-se nas diferentes formas de trabalho, na conversa sobre o texto, no contato com outras histórias e na valorização da leitura pelo professor. Porém, é necessário que o trabalho com a língua proporcione às crianças a possibilidade de fazer relações, para tornar mais complexo suas atividades psicológicas, ou seja, a prática de relacionar, questionar, dialogar sobre o texto é aprendida, é adquirida no processo de formação, como afirma Bakhtin (1997) quanto mais complexo for o meio do qual o sujeito faz parte, mais complexa será sua atividade mental.

No que se refere à turma observada, algumas situações que poderiam ser aproveitadas pela professora para o trabalho integrado com a língua acabaram passando despercebidas. As crianças tiveram poucas oportunidades de produção escrita. As aulas deram importância à gramática e à leitura, porém não eram feitas discussões com os alunos, procurando estabelecer relações com as experiências que as crianças tinham de leitura e escrita. Os textos apresentados eram retirados de livros didáticos que serviam como base para atividades de leitura e interpretação. Um dos textos, “As

Olimbichadas”, de Carlos Queiroz Telles³⁸, deu origem a uma produção que depois foi lida na sala de aula. As crianças, após a leitura do texto apresentado pela professora, deveriam produzir um outro, porém utilizando personagens diferentes. Esse espaço de criação é importante, pois as crianças têm a oportunidade de reelaborar o texto que já tiveram acesso, e assim, realizar a atividade de criação que aponta Vigostki, através da mediação da professora a partir de uma discussão no grupo, o que não aconteceu.

Outra situação interessante ocorreu próximo ao dia do folclore, quando as crianças ouviram um CD³⁹ com lendas, escreveram sobre aquela de que mais gostaram e entregaram o texto para a professora. Na gravação havia várias lendas folclóricas, das mais tradicionais como A Lenda da Mandioca, a do Boi-da-cara-preta e a do Lobisomem, até outras mais atuais, se assim o podemos dizer, como a do ET de Varginha. Como dinâmica da aula, os alunos ouviram a gravação enquanto copiavam do quadro o conceito de folclore, como “a palavra usada para designar certos costumes e tradições”, e o de cultura, como “o conjunto de experiências humanas (conhecimento, costumes, etc) adquiridos pelo contato social e acumulados pelos povos através dos tempos”.

Ao encaminhar a atividade, um comentário feito pela professora antes de ouvirem o CD demonstrou que ela não conhecia de antemão o conteúdo da gravação, não sabia se se tratava de canções ou de lendas narradas. Nesta atividade, também ficou difícil para as crianças acompanharem as lendas que não conheciam, pois tinham que dividir a atenção entre a tarefa solicitada e a audição da gravação. Neste caso, cabe um questionamento sobre o planejamento da aula, principalmente porque a professora não conhecia a qualidade do material que seria apresentado às crianças.

Nesse contexto, as crianças tinham pouco contato com a Literatura Infantil e com histórias. Elas liam textos, tinham tempo para ir à biblioteca e pegar livros para lerem em casa, porém, durante as observações, não lhes foi dado um espaço para lê-los

³⁸ O texto conta a história dos bichos que imitaram as Olimpíadas dos seres humanos, criando as Olimbichadas. Esta foi realizada no Novo México, no meio do deserto, impedindo que os animais de água salgada participassem. Assim, eles resolvem boicotar a Olimbichada, fazendo outros jogos na Groenlândia. Os “bichos atletas” escolhiam os jogos conforme suas habilidades, como por exemplo, girafas, bola ao cesto; avestruzes: voleibol e os bichos brasileiros foram os tucanos e o jacaré, remadores e barco, respectivamente.

³⁹ O CD era de uma aluna que o havia emprestado para a professora; era uma cópia feita através de um gravador de CD doméstico, sem indicação de autoria, nem uma referência quanto à pesquisa realizada para reunir as lendas ali gravadas.

na sala de aula, não lhes foi perguntado que gênero textual liam. As crianças iam à biblioteca em pequenos grupos, voltavam para a sala e continuavam a tarefa que estavam realizando antes de interromperem para pegar os livros. Era difícil saber se o material era realmente lido, pois não houve nenhuma conversa sobre o tema, e as crianças não eram estimuladas a falar sobre a leitura que faziam. Segundo a professora⁴⁰, no início do ano ela “cobrava” dos alunos a leitura através de fichamentos quando eles entregavam os livros, mas se questionou sobre se o que estava fazendo não era obrigá-los a ler, quando o ideal era que eles pegassem os livros por interesse próprio. Assim, deixou de propor a atividade.

Esse assunto merece atenção. Devemos considerar importante a reflexão que a professora fez sobre a própria prática ao questionar a forma como cobrava dos alunos. Porém, o contrário, não destacar, na sala de aula, os livros que os alunos lêem, pode prejudicar seu entendimento sobre a importância da literatura. Estudando o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), podemos observar uma valiosa contribuição para o trabalho com a literatura na escola. O texto, compreende a linguagem verbal conforme apresentada por Bakhtin, ou seja, será nas relações em sala de aula que o sentido do texto será compreendido. Segundo o documento:

(...), haveremos de realizar, nas escolas, um trabalho com Literatura que seja coletivo, interativo, mediado pelo professor e que entenda a linguagem do ponto de vista estudado por Bakhtin.

(...) é bem vinda a prática que lhes [os alunos] permite falar com suas vozes o discurso das suas vidas, que lhes dá chance de somar suas falas às dos colegas, para contestar, concordar, sair do mundo escolar a partir do texto, buscando outras referências colhidas na TV, na música, no humor, nas histórias e fatos do bairro, no trabalho, no namoro, enfim, nesse todo que é o conhecimento que eles dominam. E, então poder fazer de seu trabalho textual, com seus parceiros, um desvendamento do mundo, processo no qual toda fala é bem-vinda. E nessa interação perceber que não há sentido único para o texto, que os grupos constroem. E à medida que os constroem, produzem textos seus, autorias significativas, legitimadas pela visão de mundo e de organização social que trazem. (Santa Catarina, 1998, p.47)

⁴⁰ Entrevista concedida em 22/11/2004

Acreditamos que o professor deva mediar o trabalho com a Literatura, em sala de aula, para que a criança perceba que nele está presente um sujeito, o autor, e que nesse momento há um diálogo entre ambos, e deste diálogo surge a compreensão e o sentido do texto.

O espaço destinado à produção de texto também merece discussão. Os alunos produziam o texto e depois apresentavam o resultado para a professora. As produções poderiam ser apresentadas de duas formas: ou lidas para o grupo, como no caso das “Olimbichadas”, ou anexadas ao mural da sala de aula. Algumas eram realizadas na própria sala de aula, outras em casa. Não foi realizada nenhuma atividade de discussão sobre os textos apresentados pelos alunos: apenas eram feitas as apresentações e a professora somente chamava a atenção das crianças sobre a pronúncia durante a leitura do texto, a altura da voz e parabenizava-os pela produção do texto.

A leitura de textos era constantemente alternada com trabalhos sobre gramática, que as crianças realizavam no “Caderno do Futuro”. Este caderno⁴¹ traz somente atividades de gramática, de forma descontextualizada, ou seja, sem nenhuma relação com os textos trabalhados pela professora. O livro de Língua Portuguesa escolhido pela escola não é utilizado, pois, por ser organizado em projetos, muitas vezes, não é coerente com o trabalho realizado na escola⁴².

Em relação ao trabalho do Pró-Leitura, nenhuma das aulas ligadas ao projeto contou com a presença da professora. Como foi afirmado anteriormente, esse espaço era utilizado pelas professoras para realização de tarefas, como correção de provas e trabalhos e planejamento da disciplina. É importante ressaltar que não era solicitado aos professores que assistissem às aulas. Os horários do projeto nas turmas eram organizados de modo a que todas as professoras tivessem esse período de aula-vaga⁴³.

Durante as entrevistas, tanto Joel quanto a professora regente da turma afirmaram não fazer o planejamento integrado, mas que algumas vezes conversam sobre

⁴¹ O “Caderno do Futuro”, editado pela Editora Ibec, é um livro reservado apenas para o uso do estudo da gramática, ele tem o formato de bloco e é encadernado em espiral. Não há análise e interpretação de textos, apenas exercícios de gramática.

⁴² Professora regente em entrevista concedida em 22/11/2004.

⁴³ No caso da turma 42, quando havia aulas nesta turma a professora regente tinha aula vaga, o mesmo acontecia em todas as turmas. Os horários das aulas eram os horários das professoras regentes, assim, nas outras turmas, o projeto poderia acontecer em aulas de Matemática, Ciências, História ou Geografia.

as atividades que realizam. Acreditamos que o planejamento destes dois professores poderia ser realizado em conjunto, já que ambos trabalham com a linguagem, tanto escrita como oral, podendo um complementar o trabalho realizado pelo outro. Isto contribuiria para que as crianças percebessem que as atividades desenvolvidas no Pró-Leitura estão relacionadas àquelas realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na produção textual, os professores iam construindo com o aluno as possibilidades de relações entre os textos, mediando a construção de significado. Esse trabalho poderia não ter resultado imediatamente, mas seria demonstrado no momento de produzir textos, pois os alunos poderiam, mais facilmente, buscar elementos das histórias que ouvem para compor suas produções, o que as enriqueceria em termos de conteúdo, vocabulário e significado.

A partir de nossa compreensão de interação verbal e da sua importância na formação do indivíduo, destacamos a possibilidade de resgatar oralmente, através dos próprios alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, as experiências vividas durante o Pró-Leitura. As crianças teriam maiores condições de relacionar os textos se lhes fosse dada a oportunidade de expressar oralmente aquilo que pensaram sobre as histórias, as impressões que tiveram, pois através da oralidade, as crianças organizam o seu pensamento, tornando-o mais complexo. Isso não acontece apenas com as crianças, mas também com adultos, e quanto mais esse exercício é feito, mais independente ele se torna, tornando-se parte das estratégias de leitura do sujeito.

Em nenhuma aula, das 24 observadas, a professora fez referência às histórias contadas nas aulas do Pró-Leitura. Segundo as crianças que entrevistamos, a professora perguntava sobre as histórias que eram contadas, porém as respostas das crianças sobre o assunto eram vagas e não nos dão certeza de que isso realmente acontecia, ou com que frequência. No dia 23/09/2004, por exemplo, houve aula do Pró-Leitura; no dia seguinte, 24/09/2004, houve uma aula com a professora regente na qual não foi realizado nenhum comentário sobre a aula do dia anterior, que havia ocupado o horário da sua disciplina. O mesmo aconteceu em todas as observações feitas na sequência das aulas do Pró-Leitura.

3.2 - O Contato com os Alunos

3.2.1 - A Turma 42

Como dito anteriormente, o contato com as crianças deu-se a partir da observação inicial para conhecer o trabalho realizado pela Escola de Aplicação em relação à narração de histórias. Depois de definida a turma, no mês de julho, a turma 42 foi a única a receber visitas para as observações.

A turma conta com 36 alunos na faixa etária entre 10-12 anos, distribuídos em seis filas agrupadas em duplas, sendo que cada criança dispõe de seu próprio material. A sala é grande e arejada; no lado direito há um mural onde os alunos afixam alguns trabalhos realizados, como desenhos, trabalhos de recorte e colagem, redações, o que é feito sob a orientação da professora. No fundo da sala, há um armário onde são guardados alguns materiais dos alunos, como livros, dicionários e materiais da professora.

Nos trabalhos realizados em sala de aula, os alunos usaram, durante as observações, principalmente o caderno, o Caderno do Futuro, e textos retirados de livros didáticos. Mesmo com os alunos sentados em duplas, não houve um estímulo ao trabalho em grupo. Cada aluno faz sua tarefa e troca algumas informações com o colega, porém, em nenhum momento, foi possível observar um trabalho em que as crianças pudessem conversar sobre o que aprenderam e elaborarem juntas um único trabalho.

A relação entre os alunos é característica de sua faixa etária (10-12 anos), apresentando diferenças entre meninos e meninas. As crianças, porém, demonstram uma cumplicidade em relação àquele aluno aceito pelo grupo e àquele que não deve participar das atividades.

O grupo é ativo e participante, porém requer um estímulo por parte dos professores. Talvez pela forma como os trabalhos foram conduzidos durante as observações, a turma mostrou-se desmotivada a participar das atividades exigidas pela professora regente. Como a diversidade é comum nas salas de aulas, encontramos também alguns alunos que se interessam mais e outros aparentemente alheios ao conteúdo explicado pela professora.

Uma das características do trabalho realizado nesta turma é ausência de momentos de interlocução entre a professora e alunos sobre a especificidade da língua. Durante as aulas observadas, constatamos uma preocupação maior da professora com o conteúdo gramatical da Língua Portuguesa, deixando em segundo plano de importância a produção de texto, o que era compensado pelos alunos numa produção textual oral, através das conversas paralelas, muitas vezes “atrapalhando” o desenvolvimento da aula. Neste ponto compreendemos momentos de interlocução, a “contrapalavra” do aluno a partir da palavra do professor, como sugerimos a partir de Bakhtin no início deste trabalho. Nestes momentos estaria sendo construída a compreensão do aluno em relação à função social da língua. Aluno e professor, através do diálogo, produziram o sentido e o conhecimento, para que o aluno fizesse uso efetivo da língua, apropriando-se de sua estrutura, reproduzindo-a quando necessário.

Durante a execução das atividades, as crianças mostraram dificuldades em se concentrar, demorando a terminar os trabalhos. Talvez a turma estivesse exigindo um ritmo que os professores não conseguissem alcançar. Pelas entrevistas, observamos que a preferência das crianças era por histórias de aventura e atividades que exigissem movimento, já que as histórias citadas por elas no momento da pesquisa tinham relação com as atividades que eram realizadas em seguida. Um exemplo é a sessão em que foi narrada a lenda da chuva. Ao contar *A lenda da chuva*⁴⁴, o animador levou um pau-de-chuva e as crianças, num grande círculo, sentadas nas cadeiras, tiveram a oportunidade de pegar o instrumento e encenar uma “dança da chuva” no centro da roda. Eles demonstrariam sua criatividade através da dança da forma que quisessem. Uns, mais tímidos, pegavam o pau-de-chuva, davam uma volta no círculo e logo passavam para outro colega, outros aproveitavam a situação e mostravam seu ritmo através da dança. Esta brincadeira, como denominam as crianças, proporcionou um trabalho de performance com os alunos, utilizando som, ritmo e atenção.

Nesse contexto diversificado, foi feito o sorteio dos dez alunos que participariam da pesquisa. Para que pudéssemos compreender a relação desses alunos com a escola e com as histórias, buscamos algumas informações, sintetizadas abaixo, sobre o seu contexto social, principalmente aquelas relacionadas com as histórias na vida delas e com o tempo de brincadeiras de que as crianças dispunham.

⁴⁴ A mesma lenda consta do site: <http://jangadabrasil.com.br/julho47/co47070a.htm>, acessível em 12/002/2004.

Como a escola se localiza numa área central de Florianópolis, abriga alunos de diferentes bairros, tanto da ilha como do continente, assim como de municípios próximos. As vagas da Escola de Aplicação são disputadas, pois, a matrícula nas Séries Iniciais já estaria garantindo uma vaga no Instituto Estadual de Educação, a partir da 5ª série. Outro fator que influencia a vinda de alunos do próprio município e de municípios vizinhos é o fato de o IEE ser considerado a melhor instituição escolar pública da região e uma das maiores do Estado de Santa Catarina.

O espaço de brincadeira das crianças entrevistadas é principalmente ao ar livre, com brincadeiras como pega-pega, boneca, escolinha, esconder, soltar pipa. Duas alunas falaram que ficam pesquisando na internet, e três, que brincam na internet. Os pais de todas as crianças pesquisadas apresentam como grau de instrução Ensino Fundamental e Médio. O acesso das crianças à literatura é praticamente mediado apenas pela escola. Todos os alunos afirmaram ter algum tipo de livro em casa, desde histórias até enciclopédias, porém em apenas um caso a quantidade de livros mostrou-se significativa e citada com ênfase: uma aluna cujo padrasto tem uma biblioteca à qual a menina tem acesso livre para pesquisar e ler, foi possível perceber que a leitura é uma atividade significativa à qual atribuem importância em casa. Com os outros alunos, parece caber inteiramente à escola a tarefa de dar significado à leitura, sendo a instituição o principal mediador entre as crianças e a leitura.

Os critérios para escolha de livros utilizados pelas crianças quando fazem o empréstimo na biblioteca são semelhantes. Os alunos têm horários definidos para ir à biblioteca durante a aula, por isso são organizados pequenos grupos, o que reduz o tempo destinado à escolha dos livros. Nesse tempo, relativamente curto, os alunos escolhem os livros principalmente pela capa, pelo título e pelas ilustrações. Alguns usam como critérios a indicação de um colega ou a grossura do livro, ou, ainda, lêem uma pequena parte do livro para então retirá-lo da biblioteca.

Apenas dois alunos lembraram-se de falar que também se preocupam com as “tarjinhas”, como falado por Nayana (4ª, 10)⁴⁵ ou com as “fitinhas”, como disse Luis Felipe (4ª, 10), colocadas nos livros de Literatura para identificar o tema e o gênero de cada um. Como citado no Capítulo 3, no início do projeto houve uma preocupação em

⁴⁵ Os números entre parênteses ao lado do nome dos alunos participantes da pesquisa significam, respectivamente, série e idade.

organizar o acervo da biblioteca por gênero e tema, para que fosse mais complexa a escolha de livros pelas crianças. Porém todos os alunos entrevistados do Ensino Fundamental ao Médio disseram escolher os livros observando principalmente as ilustrações e o título do livro. Aqui nos cabe uma pergunta, se o objetivo do projeto é a formação de leitores e a valorização e revitalização das bibliotecas escolares, podemos questionar se a forma como as crianças estão tendo acesso aos livros e à biblioteca está permitindo que as crianças escolham o livro de forma adequada, analisando-o, compreendendo qual o tipo de texto que estão levando para lerem em casa. Será que ao terem pouco tempo para a escolha, percebem o valor da leitura ou compreendem isto como mais uma atividade escolar? E ainda não serão os critérios levantados pelos alunos, citados anteriormente, a única forma de escolherem um livro para empréstimo? Infelizmente essas perguntas não serão respondidas ao longo deste trabalho, já que nosso objetivo é compreender a relação entre as crianças e a narração de histórias na escola.

Entre os alunos do Ensino Médio foram enfatizados os livros que as ilustrações eram feitas com dobradura, ou seja, quando ao abrir-se o livro a ilustração ficava num plano diferente do texto. O diálogo a seguir, entre Suelen (3º, 17) e Guilherme (3º, 17) demonstra o interesse dos alunos por esses livros, quando perguntados sobre o que lembravam do período em que haviam participado do Projeto:

Suelen – (...) *ela deixava livre e cada um pegava um livrinho. Pra nós, né, como a gente era pequeno, interessava mais aquele que a gente abria os livros e...*
Guilherme – *E saía!...*
Suelen – *As figuras...*
Guilherme – *Os desenhos...*
Suelen – *Os desenhos de dentro.*

O diálogo acima, com a interrupção de Guilherme, nos dá indícios do interesse pelos livros com dobraduras, na época. A frase, começada pela colega, foi interrompida no momento em que ela falava sobre a ilustração do livro, que para ele também era agradável. É interessante ressaltar que esse grupo, em especial, resgatou suas lembranças todo o tempo entre risos. Infelizmente isso nem sempre aparece na transcrição da fita: o prazer, neste caso, só pode ser percebido durante a entrevista,

demonstrando que compreensão do texto vai além das palavras escritas, residindo na relação real da comunicação verbal.

Nova situação de euforia foi demonstrada quando os alunos falaram das histórias de que gostavam. A personagem Bruxa Onilda, já comentada, foi lembrada várias vezes, principalmente pelos alunos do 3º ano, como no diálogo reproduzido abaixo:

Suelen – *A Bruxa Onilda que marcou bastante.*

Guilherme – *A Bruxa Onilda tinha muito.*

Suelen – *E aquele que parece um ratinho todo colorido, eu esqueci o nome, eu adorava o livro deles.*

Janaina – *Era Pingos?*

Suelen – *Isso!*

Guilherme – *Ah! É, Os Pingos.*

Suelen – *Aquele livro...*

Janaina – *Da primeira série?*

Suelen – *É por aí. A gente adorava, a Bruxa Onilda mesmo... Ainda mais que no final ela tem um negocinho, a gente folheia e a Bruxa vai se movimentando, né. O pessoal: “Tu pegasse qual?”*

Guilherme – *Acho que eu li todos da Bruxa Onilda.*

Ao procurarmos compreender que espaço tem a narração de histórias na vida das crianças, apenas um aluno afirmou não ouvir histórias fora da escola. Os outros afirmaram ouvir histórias em casa, tanto a partir da literatura como das memórias da infância dos pais ou avós.

Na turma da 4ª série, as histórias que mais mostraram chamar a atenção das crianças foram aquelas de suspense, aventura, terror. Quando perguntamos às crianças o porquê de gostarem desses tipos de histórias, elas responderam que é “porque dá susto”, e outras respostas do gênero. Durante as entrevistas, outros tipos de histórias foram citados pelas crianças como favoritos, como os contos de fadas, as poesias, o romance, porém em menor número.

De maneira geral, a turma mostrou-se favorável à experiência de ouvir histórias na escola e a participar de uma pesquisa em que este seria o assunto principal. A timidez inicial deu lugar a um clima mais descontraído, permitindo uma conversa em que as crianças puderam dar sua opinião e sugestões de histórias e atividades que poderiam ser feitas nas aulas do Pró-Leitura. Outras informações podem ser destacadas das entrevistas, e serão trabalhadas posteriormente.

3.1.2 - As 5^{as} Séries

O Instituto Estadual de Educação conta com cinco turmas de quinta série no período matutino. Trabalhamos com dez alunos de diferentes salas para as entrevistas, e, nos grupos de discussão, os alunos foram da mesma turma.

O processo para participação na pesquisa foi o mesmo seguido nas quartas séries. Inicialmente aqueles que haviam sido alunos da Escola de Aplicação no ano anterior e que gostariam de participar da pesquisa colocaram o nome em uma lista. Ao todo, quarenta alunos manifestaram interesse em participar. Como trabalhar com tal número era inviável em razão do cronograma, distribuímos as entrevistas entre as turmas 501, 502 e 503. Essas turmas foram as selecionadas porque a professora de Língua Portuguesa mostrou-se interessada em ajudar na pesquisa e porque, segundo a orientadora das 5^{as} séries, as turmas 504 e 505 não tinham alunos provenientes da Escola de Aplicação, já que há um aumento do número de turmas na quinta série, que passa de seis, na Escola de Aplicação, para dez no Instituto.

Assim, fizemos o sorteio da seguinte forma: três alunos da turma 501: uma menina e dois meninos; três alunos da 502: duas meninas e um menino; e cinco alunos da turma 503: dois meninos e três meninas, ficando, ao todo, onze alunos. A diferença de números entre os sexos numa mesma turma, deu-se para que, ao todo, participassem da pesquisa a mesma quantidade de meninos e meninas indiferente da turma.

A idade dos alunos participantes variava entre 10 e 12 anos. Nestas turmas não foram feitas observações, apenas entrevistas e dois grupos de discussão. O primeiro grupo realizado deixou-nos com algumas dúvidas⁴⁶ o que nos fez realizar um novo grupo de discussão com outros alunos.

Os alunos afirmaram que fazem leituras em casa, independentemente dos livros indicados pela professora de Língua Portuguesa. Eles utilizam como critérios a indicação de colegas, a leitura de pequenas partes do texto, a capa e as ilustrações. Como nas quartas séries, os livros mais lidos são aqueles de suspense, aventura e comédia. As justificativas apresentadas são a sensação de nervosismo e medo causada

⁴⁶ O grupo de alunos, em várias perguntas feitas para iniciar uma discussão, mostrava-se reticente, não apresentando clareza no que falavam. Algumas questões não foram respondidas, demonstrando a necessidade de trabalhar com um outro grupo para confirmar as informações.

pelos livros de suspense e aventura; e a vontade de rir dos outros, em se tratando de livros de comédia.

Durante as entrevistas, os alunos comentaram as histórias que haviam sido contadas no Pró-Leitura, as atividades que foram feitas e aquelas de que mais gostavam serão comentadas posteriormente.

3.1.3 - O Ensino Médio

O contato com o Ensino Médio foi feito via Supervisão Educacional, que nos encaminhou para as coordenações de ala de cada série. Como o objetivo era entrevistar apenas os alunos que haviam estudado na Escola de Aplicação, pesquisamos as fichas dos alunos guardadas em cada coordenação correspondente. Procuramos os alunos que tinham registro a partir da 5ª série para saber se haviam estudado na EDA e, em caso positivo, se aceitariam participar da pesquisa. Após essa primeira etapa, os grupos foram organizados com quatro alunos no 1º ano, cinco no 2º ano e três alunos no 3º ano.

Marcamos uma data para fazermos a entrevista, que se tornou uma conversa na qual muitas lembranças foram resgatadas. Durante a conversa, os fatos relatados por um aluno contribuíam para fazer com que outro lembrasse de fatos diferentes e que nos desse outras informações. Nessa troca, muitos dados foram coletados, principalmente no grupo do 3º ano, que participou da fase mais ativa do Pró-Leitura (1992- 1994), quando aconteceu sua implantação, e quando oficinas e reuniões com os pais eram freqüentes. Os alunos do 1º e 2º ano começaram a participar do Pró-Leitura no período em que o projeto não tinha mais a orientação do MEC e da Embaixada da França, ficando sob a responsabilidade dos especialistas da Escola de Aplicação e das animadoras de leitura.

Durante os grupos de discussão, foi possível perceber, na maioria dos alunos, como era agradável relembrar os fatos acontecidos durante o tempo em que estudaram na EDA, o que estimulava as reminiscências e permitia novas informações. Algumas vezes, essas lembranças eram relacionadas apenas ao espaço físico e ao comportamento do narrador durante as aulas; outras vezes, os jovens chegavam a lembrar-se de algumas histórias, de como era a escolha dos livros na época, quais aqueles de que mais gostavam e os que mais lhes chamavam a atenção.

É importante ressaltar que os alunos do Ensino Médio ouviram histórias contadas pela professora Beatriz Fleck, que tem um trabalho em relação à Literatura Infantil diferente do encaminhado hoje.

Como estava prevista para o decorrer da pesquisa uma conversa com o Ensino Médio, sentimos a necessidade de compreender melhor o trabalho de Beatriz Fleck, e principalmente de vê-la contando histórias. Tivemos a oportunidade de assistir a uma oficina que ela deu para as alunas do curso do Magistério. Nesta, ela proporcionou que ocorressem os três momentos destacados pelo projeto: audição de histórias, conversa sobre sua importância e um momento de produção de histórias.

Ao narrar histórias ela usou a fala como recurso principal. Percebemos que toda atividade é planejada a partir da história, e não o contrário, como discutiremos mais adiante. Ela teve preocupação em envolver o grupo, para que os alunos se concentrassem.

Nosso objetivo ao apresentar este panorama, é compreender a diversidade do grupo de alunos participantes da pesquisa. Tivemos como intenção principal foi provocar os alunos a entrarem em contato com as próprias lembranças. No caso das 5^{as} séries e do Ensino Médio, essas memórias eram mais distantes das atividades que estavam realizando naquele ano, distantes em relação de tempo e espaço, já que não circulavam mais pela EDA, mas na 4^a série eram lembranças de experiências que vivenciavam durante a pesquisa.

Ao analisarmos as entrevistas, no próximo capítulo, buscaremos resgatar o que vimos durante estas entrevistas. Muitas contribuições nos foram dadas não apenas no plano das palavras, mas nos gestos, nos risos, e, como fala Beatriz Fleck sobre a observação das crianças que ouvem histórias “nos olhos”. Esse registro, infelizmente não poderá ser demonstrado com a mesma intensidade observada no momento das conversas, porém, tentaremos descrevê-las para proporcionar mais consistência à nossa análise.

Capítulo IV

O QUE OS ALUNOS NOS FALAM...

No capítulo anterior apresentamos o grupo de alunos com quem trabalhamos, cuja faixa etária variava de 10 a 12 anos para os do Ensino Fundamental e entre 14 e 17 anos para os do Ensino Médio. A organização da coleta de dados deu-se, no período de julho à dezembro, em três etapas: observações, entrevistas e grupos de discussão, estes últimos registrados em áudio.

Inicialmente foram feitas observações com os alunos da quarta série, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, e naquelas destinadas ao Pró-leitura. Tínhamos também o objetivo de observar as aulas de Artes, que contam com um professor efetivo, porém, como já citado, algumas dificuldades ao assistirmos suas aulas, nos impediram de obter dados relacionados à esta disciplina como previsto no projeto desta pesquisa. As 26 aulas observadas, foram 21 aulas de Língua Portuguesa, quatro aulas do Pró-Leitura, registradas em vídeo⁴⁷, e uma de Artes, foram intercaladas com entrevistas com as dez crianças que participavam da pesquisa; destas foram sorteadas quatro para participarem dos Grupos de Discussão, em sessões realizadas três ou quatro dias após as aulas do Pró-leitura.

Optamos em realizar as entrevistas em duplas para que fossem feitas de forma espontânea. Como seria o primeiro contato conosco, sem a mediação da professora ou do animador, pensamos que as crianças poderiam ficar inibidas, prejudicando a compreensão das perguntas. Nas entrevistas buscamos conhecer o contexto social – família, brincadeiras – e a preferência pelas histórias que ouviam – de que tipo de história gostavam, de que histórias lembravam. Nosso objetivo era observar, não só as palavras das crianças, mas o “contexto comunicativo não-verbal que as acompanha, como olhares, gestos, expressões, movimento, tom e altura da voz, velocidade da fala, etc.” (Girardello e Orofino, 2002)⁴⁸.

⁴⁷ Para que pudéssemos fazer as gravações das crianças durante a participação no projeto, enviamos aos pais ou responsáveis, uma carta explicando os objetivos da pesquisa, a utilização das imagens e solicitando a autorização para que as crianças fossem filmadas.

⁴⁸ As autoras desenvolveram uma pesquisa com um grupo de crianças no Instituto Estadual de Educação, que discute a recepção das mídias pelas crianças.

Nos grupos de discussão, dos quais participavam quatro crianças, sendo sempre dois meninos e duas meninas, discutíamos as histórias que eles tinham ouvido na aula do Pró-leitura. As questões que propúnhamos buscavam identificar o que havia ficado na memória de cada um em relação à história ouvida, como haviam compreendido a história e o que haviam imaginado durante a narração.

Com as turmas de quinta série, que participaram do projeto no ano de 2003, realizamos apenas entrevistas e dois grupos de discussão, como citado no capítulo anterior. Não fizemos sessões de observação com estas turmas, pois, como o número de turmas aumenta da quarta para a quinta série, em número que chega a dobrar, e os alunos vindos da Escola de Aplicação ficam, muitas vezes em salas separadas, fomos obrigados a trabalhar com alunos de três turmas diferentes. Foram feitas dez entrevistas com o objetivo de compreender como era a participação desses alunos no projeto no ano anterior, procurando saber se as histórias ficaram registradas, e que aspectos do projeto ficaram memorizados.

Com os alunos do Ensino Médio, doze ao todo, fizemos as entrevistas em pequenos grupos, num processo muito parecido com os grupos de discussão do Ensino Fundamental. Procuramos, através de uma conversa, também resgatar as lembranças que os alunos tinham de quando eram alunos da EDA, a aproximadamente 12 anos, e participavam do Projeto.

Ao entrarmos em contato com os alunos das diferentes séries e etapas de ensino, percebemos aspectos diferentes na compreensão do trabalho pelos animadores, ao longo dos anos. Como dissemos anteriormente, nosso objetivo era perceber como os alunos compreendiam o trabalho de narração de histórias no ambiente escolar. Os alunos do Ensino Fundamental ouviram histórias contadas pelo mesmo narrador, porém em anos diferentes, enquanto os alunos do Ensino Médio ouviram histórias treze anos antes, com narradores diferentes, sendo que a maioria ouviu histórias contadas por Beatriz Fleck.

Gostaríamos de esclarecer que para identificação apresentamos os alunos apenas com os primeiros nomes, seguidos, entre parênteses, da turma e da idade, considerando que as idades dos alunos do Ensino Fundamental eram semelhantes.

4. 1. – O diálogo entre as turmas

Durante a pesquisa, demos grande importância às imagens que as crianças relatavam ter produzido durante o momento da narração, acreditando que elas nos ajudariam a entender os sentidos dados pela criança à história. Para isso, com o objetivo de compreender o que lhes acontece quando ouvem uma história a partir de suas próprias palavras, fizemos essa questão aos alunos durante a entrevista. Sem demorar muito, iam descrevendo – com a simplicidade do seu vocabulário numa situação de entrevista, que lhes é pouco comum – e usando a palavra *imaginando*, muito conhecida entre aqueles que incentivam a narração de história, afirmam que⁴⁹: *Fico imaginando uma velhinha ou um velhinho, as crianças na casa do vô, a chuva lá na rua, as crianças brincando dentro de casa, a vô reclamando.*(João Vitor,4ª, 10)

Eu fico imaginando os, assim, eu fico fazendo na minha cabeça os bonecos. (Luiz Felipe, 10)

Para explicar o que lhe acontece, João Vitor busca entre as histórias ouvidas a sua resposta. Esses personagens fazem parte de uma história contada por Joel Vígano no Pró-Leitura, *O Tesouro da Serra do Bem-Bem*, de Flávio José Cardozo (2002), citada várias vezes pelo mesmo aluno e por outros, conforme explicaremos mais adiante. As experiências deles, de ouvirem histórias, lhes dá segurança suficiente para falar o que lhes acontece nesse momento. É certo que a fala deles, e de todas as crianças entrevistadas, confirmam as falas dos autores com quem estamos dialogando desde o início do trabalho, mas é na palavra da criança que garantimos o que para os estudiosos da narração de histórias é conhecimento comum. Nosso objetivo aqui, foi registrar como as crianças descrevem, com as suas próprias palavras o que acontece em sua mente durante uma história sem preocupar-se com as palavras utilizadas.

Ao continuarmos nossa conversa sobre as imagens produzidas, percebemos, a preferência das crianças às suas próprias imagens. Como foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, é importante que as crianças produzam suas próprias imagens mentais, criadas a partir de suas próprias experiências. É importante que as crianças imaginem os personagens, estimulando e enriquecendo seu repertório de imagens, e promovendo um processo de criação e autoria. A preferência pelas próprias imagens é

⁴⁹ Durante a transcrição, procuramos ser fiel à forma como as crianças falam.

percebida na fala de Isadora (4^a, 12), reproduzida logo abaixo. Esta fala, também representa a escolha pelas histórias contadas livremente, sem o recurso do livro pelos animadores, já que as duas técnicas eram utilizadas. As crianças foram unânimes em responder que preferiam as histórias contadas sem o livro. Segundo elas, com as histórias contadas livremente, sem o recurso do livro, podiam imaginar os seus próprios personagens.

As palavras de Izadora (4^a, 12) expressam o que os alunos falaram:

Eu prefiro que ele conte, ele mesmo, e explique com as palavras dele, não do livro. Porque do livro tá diferente. O livro tem várias formas ... Porque assim, o livro conta de tal jeito, e de ti, tu conta de tal jeito. (...) Eu acho que é sem graça. Porque eu acho mais legal que eu fique imaginando.(...) Eu vou dar um exemplo, da minha resposta. Quando, por exemplo, eu vou na casa de uma amiguinha que eu nunca fui na casa dela, eu vou imaginar como é a casa dela. Se eu chego lá e vejo que a casa não é como eu imaginei, aí eu vou pensar: “Poxa, mas não é como eu imaginei!”. É a mesma coisa do livro...

A expressão que ela usa no final “Poxa, mas não é como eu imaginei!”, demonstrou o sentimento de frustração ao comparar sua imagem subjetiva com a realidade. Ela criou uma expectativa em relação à “casa da amiga” e, chegando lá, não era como tinha imaginado, o que não foi agradável. Através desse exemplo, podemos deduzir que ao ouvir uma história as crianças criam suas expectativas no plano da imaginação. As imagens formadas mentalmente combinam o gosto pessoal da criança com as sugestões a partir da performance do narrador, dando forma aos personagens, que, quando confrontada com as ilustrações dos livros, pode não agradar. É na interação entre a criança e narrador que essas imagens vão tomando forma, é na recepção da história que o texto ganha vida.

A importância das imagens próprias ficou evidente também entre os alunos do Ensino Médio que participaram dos primeiros anos do projeto. Ao falarem das suas experiências com o Pró-leitura, Suelen (3^o, 17), lembra da narração do *O Menino Maluquinho*, quando estudava na EDA, entre risos:

Imaginava as cenas, ela contando, e a gente imaginando. E pra criança é tudo! Meu Deus! Uma panela na cabeça, como é que... aí a gente começava...

Nessa relação de ouvir histórias e criar imagens que a história sugere através das narrativas, as crianças questionam o que acontece na história, promovendo um diálogo em que concordavam ou discordavam do que fora dito, produzindo o sentido da história. Nayana (4ª, 10) ao falar sobre a história *Presente de Grego*⁵⁰, de Elenice Machado de Almeida (2002), questionou o fato de os troianos não terem percebido o ataque dos gregos. Durante a discussão, Isadora (4ª, 10) procurou uma resposta que satisfizesse a dúvida da colega, dando origem ao seguinte diálogo.

Nayana - *Como eles conseguiram ganhar a guerra sem ninguém perceber nada, sem ninguém ouvir nada?*

Isadora - *Porque eles, como eles eram desprotegidos, não tinha nada, eles fizeram silêncio. É obvio que eles fizeram barulho um pouco, só que não deu pra ouvir porque lá era grande demais. E, lá, perto, não tinha cidades perto, então, ninguém ouviu.*

Esse diálogo com a história remete-nos ao conceito de Bakhtin de *compreensão responsiva ativa*, segundo o qual os sujeitos emitem uma resposta aos enunciados que ouvem, concordando, discordando ou questionando. Isadora, nesse momento, encontra uma forma de preencher o espaço deixado pelo narrador, que, ao contar a história, não a enriquecera de detalhes, o que promoveu um esforço das crianças em fazê-lo. Nesse sentido, relacionamos as falas das crianças à idéia de co-autoria apresentada por Sisto (2001). Para o autor, as crianças são co-autoras do texto narrado: essa co-autoria toma forma na produção de imagens e na procura de soluções para os problemas não resolvidos do texto. Nisto consiste a relação entre o texto e a recepção. O texto, narrado ou lido, não é fechado, apresenta lacunas preenchidas pelo leitor/ouvinte. Segundo Zumthor, “Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade” (idem, 2000, p.63), ou seja a liberdade de criação do ouvinte a partir de suas experiências.

Observamos aí um processo de interação verbal, como aquele discutido por Bakhtin, e exposto no início deste trabalho. Para o autor a interação acontece em qualquer tipo de interação verbal existente, o que neste caso seria a narração de histórias. Ele afirma que é através da interação verbal que se compreende o sentido do

⁵⁰ História contada durante o Projeto Pró-Leitura, no dia 23/09/2004.

enunciado, que podemos questioná-lo e responder a ele. Esse diálogo pode se dar entre um livro e um leitor, ou entre um narrador e um ouvinte, sem que seja explicitado verbalmente ou que a discussão se materialize através da fala. Para o autor um enunciado se liga sempre a outro enunciado, sempre fazemos relações, concordamos ou discordamos do que lemos ou ouvimos. Os questionamentos, do texto ouvido, pela aluna, demonstram que ao ouvir ela procurou uma resposta em seu próprio repertório de respostas, sem encontrá-la.

Nayana apresenta-nos outro exemplo de diálogo com o texto narrado. No mesmo dia em que apresentou a história *Presente de Grego*, Joel Vigano iniciou a sessão contando o mito grego da *Caixa de Pandora*, que guarda as tristezas jogadas no mundo. Mais tarde, durante o grupo de discussão, solicitamos que as crianças descrevessem a imagem que faziam da Caixa. Para Maicon (4^a, 10), Cleiton (4^a, 10) e Isadora (4^a, 12), a caixa “tinha desenhos de caveiras”, era “vermelha como a cor do sangue”, “tinha um coração desenhado com uma faca”, porém para Nayana (4^a, 10) a caixa não podia ser dessa forma. Ela afirmou o seguinte:

Eu não acho. Como Zeus tinha feito essa charada para o filho dele, é óbvio que não seria uma caixa assim, que ele iria desconfiar. Eu imagino que a caixa seria de madeira bem bonitinha, com alguns detalhes em ouro, muito bonitos, com uma fechadura linda, de cristal, alguma coisa muito bonita, pro filho dele não desconfiar.

Em todas as discussões, a menina procurava dialogar com o texto de alguma forma. O mesmo aconteceu durante a discussão em grupo logo após a narração da história *O Menino Maluquinho*, quando perguntada sobre o que achava do personagem principal da história, diz:

Eu acho que ele gostava de se divertir, só. Acho que boa, acho que todas as crianças deveriam aproveitar bem esse período. Agora todo mundo acha que com 10 anos já é pré-adolescente. Nada disso. Acho que as crianças deveriam curtir a infância até, sei lá, os 14, 16 anos. A minha mãe brincou de boneca até os 16 anos. Por que as crianças de hoje em dia não fazem assim? Aproveitar bem a sua infância, que isso nunca mais vai voltar.

É possível perceber que sua fala está mediada por sua vivência familiar. Essa aluna é a única entre os participantes da pesquisa que tem acesso a livros em casa, sendo estimulada pelo padrasto à leitura. Ela, a irmã e uma amiga estavam escrevendo um livro, até o fim de 2004 inacabado, cuja história era a de três amigas que viajavam até o Oriente para conhecer as pirâmides, e no caminho viajavam por outros países e passavam por muitas aventuras. Segundo Nayana, para elaborar o livro elas faziam pesquisa na internet e nos livros que tinham em casa. Seu sonho era ser escritora.

O lugar onde acontecem as narrações encontram destaque na fala das crianças. Nas observações feitas, o projeto foi desenvolvido na sala de aula. Com relação a isso, durante as entrevistas as crianças, solicitadas a dar sugestões para o projeto, pediram que ele fosse realizado na Sala do Pró-Leitura. Esta Sala, como descrito anteriormente, é um espaço preparado para o projeto e existe desde 1992. A Sala é um ambiente aconchegante para a narração, embora instalada em lugar inadequado, pois situa-se próximo da quadra de esportes.

A Sala é citada também pelos alunos do Ensino Médio. Para eles sair da sala de aula e ir para a Sala do Pró-leitura era importante para despertar a curiosidade pela aula, como pudemos observar na fala de Juliana (1º, 15):

Era uma aula gostosa, diferente, não só aquela coisa de sala de aula. A gente se divertia, brincava, batia papo, lia os livrinhos, desenhava, olhava a mesinha. Era um mistério aquela mesinha. Parecia um baú aquilo, quando eu via, nossa! A gente não tinha na nossa casa.

Todos os alunos entrevistados lembravam da decoração da sala na época; muitos dos objetos descritos ainda continuam lá, como a mesinha, e outros foram adicionados.

No grupo dos alunos do 3º ano, Guilherme (17) lembrou bem como era a sala, que foi reconhecida por Suelen (17) e Maria Cláudia (17). Quando Suelen falou sobre como era a chegada na sala, Guilherme completou a narrativa com os detalhes, entre risos, fazendo com que a lembrança ficasse mais viva na memória dos três.

Suelen – Primeiro ela deixava a gente à vontade, a gente chegava ali... Primeiro a algazarra, como era pequeno, todo mundo fazia... aí, ia um pra cada lado, deixava livre, ...

Guilherme – Tinha sofá.

Suelen – *O sofá, é.*

Guilherme – *Tinha o sofá e tinha as almofadas, aí todo mundo disputava o sofá [risos] quem não conseguia sentar no sofá se contentava com as almofadas. Mas era bem legal. Tinha um sofá, a sala não era muito grande. Tinha o sofá, as estantes e um monte de almofadas, assim coloridas, aí as crianças ficavam na almofada.*

E num outro momento:

Suelen – *Era bem pequena, me lembro que ali era uma janela, ali tinha um sofazinho, aqui a estante, tinha uma mesinha para desenhar...* [fala acompanhada de gestos para mostrar onde ficava cada um deles]

Guilherme – *Tinha uma mesa bem antiga também...*

Suelen – *É...*

Guilherme – *Que levantava, isso era o máximo, que era diferente, era uma mesa que levantava e dava pra colocar as coisas ali dentro, era novidade.*

Nas turmas de 4^a série, Nayana e Izadora sugerem que as aulas sejam na Sala, que, segundo elas, é um “lugar mais descontraído”. Esse interesse pelo local onde o Projeto é realizado remete-nos a uma questão observada durante as sessões de narração.

Das quatro aulas observadas, destinadas ao projeto, em duas a turma foi organizada espacialmente de forma diferente. Na primeira aula, em 23/08/2004 e na última, em 23/11/2004.

No dia 23/08/2004, o animador apresentou a *Lenda da Chuva*, já referida anteriormente. As crianças estavam em círculo, e Joel Vígano, no centro, contou a história, usando, em alguns momentos, o instrumento musical que levava, o pau-de-chuva. No dia 23/11/2004, a narração de histórias foi feita no final da aula, depois de as crianças terem criado suas próprias histórias para narrá-las à turma.

Nos outros dois dias de observação, 23/09/2004 e 21/10/2004, as crianças ficaram sentadas nas carteiras, ouvindo a história narrada na frente da sala de aula. Ao observar a gravação feita em vídeo, percebemos que a atenção das crianças ficou dividida durante a narração. Nem todos os alunos conseguiam ver o narrador, os alunos

do fundo da sala se distraíam com outros objetos. Somente no momento em que Joel fez uma brincadeira a sala se agitou, todos participaram e a atenção foi completa.

Compreendemos que a localização da Sala de Leitura é inadequada, como afirmado anteriormente, porém o fato de a atividade ser realizada em sala de aula pode dar ao Projeto o caráter de uma disciplina como as outras que fazem parte do currículo escolar, tornando mais difícil prender a atenção das crianças. Observamos, por exemplo, que, na sessão do Pró-Leitura realizada em outubro, durante a qual foi narrada a história *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980), os alunos ficaram organizados nas carteiras e o grupo teve dificuldade em falar sobre a história narrada, remetendo-se mais ao filme visto por três.

Sobre isso, Fox e Girardello nos dão grande contribuição, ao sugerir como deve ser organizado o espaço onde ocorrerá a narração:

Algumas turmas podem estar acostumadas a ouvir e podem ter suas próprias convenções para esses momentos (...). O que achamos raramente útil é deixar as crianças em sua disposição normal de cadeiras – elas ficam muito espalhadas e podem se distrair com os cadernos e lápis, além de as mesas ou carteiras criarem uma barreira entre elas e a pessoa que conta a história. Além disso, deixa-se de enfatizar o sentido de que aquela é uma ocasião especial, que foge à rotina. (Fox e Girardello, 2004, p.150)

Também nos faz lembrar de Zumthor (2000) quando fala que a recepção é influenciada pelo contexto onde ela ocorre. É na ligação entre narrador, contexto e ouvinte que o texto vai ganhando forma.

Isso é um diferencial nas turmas do Ensino Médio, que descreviam como aconteciam as sessões de narração de história. Como afirma Diogo (2º, 16):

Eu me lembro que ela ficava na cadeirinha, nós na almofada, ela pegava, lia e mostrava a figura.

Suelen (3º, 17) também descreve como era realizada a atividade:

E, depois, ela pegava, a gente ficava no sofá ou nas almofadas, tudo sentadinho, e ela pegava um livro e contava pra nós, nós

discutíamos sobre aquele livro, depois deixava a gente livre, aí, discutia sobre o livro, falava ...

Guilherme (3º, 17) confirma as falas anteriores:

Eu lembro bem vagamente dela contando a história e as crianças todas deitadas, assim, nas almofadas, vidradas, assim... ela sentava na nossa frente, numa cadeira, e contava a história, como ela não contava o livro todo numa aula, a gente esperava até a outra semana pra poder ir de novo e saber o final da história, aí a imaginação fluía, o que ele ia fazer, o que ele não ia fazer...

As falas dos alunos do Ensino Médio reportam-nos à observação de Fox, de que o lugar físico pode demonstrar como é especial o momento da narração, e, quanto mais descontraído for o local, mais será facilitada a concentração das crianças durante a narração.

Outra questão, e que pode ter contribuído para a dificuldade das crianças da 4ª série se lembrarem da sessão do Pró-Leitura, foi a interrupção ocorrida durante a narração. Joel Vígano começou a contar *O Menino Maluquinho*, porém, na metade da história, quando a narrativa encaminhava-se para o desfecho, ele interrompeu-a para que as crianças fizessem uma atividade de recorte e colagem. Quando procurou depois organizar novamente a turma para contar o final da história, não obteve sucesso. Nesse momento, as crianças já estavam concentradas em outras atividades.

A interrupção da narração provocou uma quebra no ritmo da história. O professor parou a narração, que já estava acontecendo em ambiente agitado, e iniciou uma outra atividade sem ter deixado as crianças com curiosidade para o final da história. Talvez, por isso, ao tentar retornar à narração não atingiu seu objetivo.

Podemos comparar isso com o que aconteceu após a história *O Tesouro da Serra do Bem-Bem*, da qual ele leu apenas uma parte para que as crianças se sentissem curiosas e estimuladas a ler o livro. Os alunos foram à biblioteca para pegar o livro, com o objetivo de conhecer o final da história. O mesmo não aconteceu com a segunda história. Talvez, o fato de *O Menino Maluquinho* ser uma história que os alunos já conheciam tenha contribuído para a distração dos alunos.

A procura do livro *O Tesouro na Serra do Bem-Bem* na biblioteca foi intensa, porém não havia exemplares suficientes para todos os alunos, o que fez com que uma professora terminasse de ler a história para os alunos. A bibliotecária Vania Hartke⁵¹, confirmou essa procura, ao afirmar que: “O Joel começou a trabalhar com determinado título e nós tivemos que separar [fala mostrando o livro *O Tesouro da Serra do Bem-Bem*], e ainda está aí [aponta para uma prateleira atrás da mesa], porque o pessoal [os alunos] quer esse material”.

É importante ressaltar que essa história foi a mais citada entre as entrevistas com as crianças de 4ª série. Quando solicitamos que as crianças mencionassem uma história de que haviam gostado, essa foi a mais citada. Exemplo disso é João Vitor (4ª, 10), que citou o passarinho gago que aparece na história.

Tesouro da Serra do Bem-Bem.(...) Porque era um passarinho gago, que ficava bem-bem-te-te-te-vi-vi-vi. Ele ficava, aí, teve um circo, daí o passarinho foi com o circo, ele cantava todo gaguinho, daí as pessoas riam, daí eles foram procurar um tesouro, o passarinho achou o tesouro pra eles.

Mesmo que alguns tivessem dificuldade para lembrar o título, todos contavam partes dessa história, sendo o passarinho lembrado por todos.

Durante a entrevista, João Vitor também nos presenteou contando uma história, narrada por seu avô.

Um cara pegava e tinha comprado uma panela, daí tava colocando, tava fazendo comida né, daí quando ele viu uns cavaleiros tudo vindo, ele tampou a fogueira com areia e deixou a panela, ali, saindo vapor, né. Daí os cara “ah a panela sai vapor sozinha” daí eles assim, é, daí eles assim “quer vender?” “Não, eu trouxe de muito longe”, daí “Não, não a gente compra.”, daí deu um monte de dinheiro pra ele e eles foram embora, daí no outro dia foram fazer a comida não dava nada, tinha que ser no fogo.

⁵¹ Entrevista concedida especialmente para essa pesquisa, em 14/10/2004.

Essa história, do famoso personagem folclórico Pedro Malasartes⁵², é um conto popular muito conhecido, e foi narrada por João Vitor entre risadas, parecendo reviver o momento da narração do avô.

As outras histórias lembradas tinham ligação com as atividades realizadas após a narração, por sugestão do narrador. Como em *Lenda da Chuva*, quando foi levado o pau-de-chuva, objeto que as crianças não conheciam e com o qual tiveram a oportunidade de manipular e brincar.

Isso pode ter uma relação direta com a forma como o planejamento é feito. Segundo o animador, primeiro ele pensa na atividade/brincadeira que irá realizar, para, a partir dela escolher uma história. Nesse caso, observamos uma preocupação com o lúdico, aspecto que é colocado em primeiro plano em relação às histórias. Como o animador afirmou na entrevista concedida em 25/10/2004:

Eu penso primeiro na atividade. Qual atividade eu quero proporcionar pra criança: se corporal, se é musical, se é poético. Depois da atividade, meio que eu relaciono o nome, se a atividade é gato e rato, então meio que eu relaciono Mary e Eliardo França, ela tem a Coleção do Gato e Rato, tem a Coleção do Gato no Sapato. Então, primeiro eu penso numa atividade que eu não fiz ainda, fazer o que a gente já fez é meio cansativo, enjoa. A criança quer novidade. Penso primeiro numa atividade e dependendo da relação que a atividade tem, com o nome, penso num livro pra estar incluindo, juntar a brincadeira, o lúdico com a literatura. Se eu penso em origami, bonequinha, vou lá, Emília, pronto. Vou trabalhar um trecho do Sítio do Pica-pau Amarelo. Aí, já entra toda a curiosidade do Monteiro Lobato, aí já vou pesquisar o nome completo dele, onde ele mora, onde é que ele estava, pra poder dar o lado científico da coisa, não jogar por jogar, e vocês (as crianças) vão pesquisar que foi, quem não foi.

Agora, trabalhando Menino Maluquinho, tive que ler que o Zivaldo faz aniversário no dia 24 de outubro, que o Zivaldo era o Menino Maluquinho, se baseou nele mesmo. Que a Professora Maluquinha existiu, então foram coisas que eu precisei pesquisar porque se alguma criança pergunta eu vou ter que dar conta. Mas primeiro eu penso na atividade, que atividade eu

⁵² Esta história faz parte do livro *Malasaventuras*, de Pedro Bandeira, 2003. Não podemos afirmar que a história contada pelo avô de João Vitor tenha sido retirada deste livro, pois este conto é comumente transmitido através da oralidade.

vou fazer com as crianças e depois o livro, que livro eu vou fazer com que ela se baseie (criança). Pra quando ela ler o livro, ela diga: “Ah o professor fez tal brincadeira”. Ela pode fazer com primo, pode fazer com o irmão, pode fazer, depois, quando estiver lendo o livro.

Que se estenda à família, não só à sala de aula. Quando eu conto lendas indígenas na sala de aula, eu peço, “contem para o pai ou para a mãe”, tem mãe que, às vezes, vem me perguntar que lenda foi essa que o filho chegou em casa contando. Então, funciona assim. Mas eu estou sempre pensando na atividade primeiro, porque, na realidade, é o mais difícil, levar o lúdico pra dentro da sala de aula é o mais complicado. Livro não, tu pega na estante, tu olha, tu folheia, “ah essa história é legal” [acredito que ele esteja falando dele próprio escolhendo o livro para apresentar às crianças] e depois estar pensando na atividade é mais complicado. Então, eu penso primeiro no lado mais difícil, a atividade primeiro, pra depois o livro.

É possível que ao planejar com base na atividade e em seguida na escolha da história que irá contar, o profissional esteja privilegiando a brincadeira, inclusive no momento da narração, oportunizando mais tempo para atividades do que para a história.

Durante a narração é necessário um momento para que as crianças se concentrem na história que vão ouvir. Ao estimular mais as atividades onde as crianças ficam agitadas e eufóricas, o narrador acaba tendo dificuldade em promover o espaço para a criança “respirar” a história. Como as crianças, em todas as sessões observadas, participavam anteriormente de outra disciplina, no Pró-Leitura elas estavam agitadas, ainda não haviam se desligado do ritmo da aula anterior. Por isso a necessidade de um momento de desligamento para que seja possível entrar no “clima” do Pró-leitura e da história.

A inevitável comparação surge ao analisarmos o trabalho com o Ensino Médio. Em entrevista para esta pesquisa, Beatriz Fleck afirmou que a preocupação dela é com a literatura, todo o trabalho feito tem como eixo central a história, o que observamos ser diferente em relação ao atual animador, que privilegia as atividades lúdicas propostas a partir da história.

Compreendemos que a narração em si é um momento lúdico, onde as crianças brincam com os personagens, se afastam da realidade e criam um cenário imaginário

para as histórias. Desse cenário elas podem participar de várias formas, como personagem principal, como observadores ou como o personagem que ajuda o herói a encontrar seu destino. Porém é necessário que esse momento seja verdadeiramente lúdico, dê asas à imaginação e permita à criança a presença plena, durante a história, de corpo e mente.

Na idade das crianças de 4ª série, a brincadeira é algo presente, e na turma observada isto ficou bem claro, sendo que muitas falas valorizavam as brincadeiras durante o Pró-Leitura. Porém se o objetivo do narrador era proporcionar um momento lúdico, ele já conseguia isso ao narrar as histórias. Como quando um aluno ficava se divertindo com um bem-te-vi gago.

Como diz Zumthor (2000), a leitura é um momento de prazer, e é leitura o que as crianças fazem ao ouvir uma história e dar a ela sentido. E é nesse momento de prazer que o lúdico se confirma. Não é só através do movimento corporal que a criança brinca. O próprio exercício da imaginação já é uma brincadeira, como fala Vigotski “é a brincadeira sem ação” (1988, p.106) quando ela procura compor imagens, buscando a melhor combinação para desenhar em sua mente a bruxa, a princesa. Compreendemos que esse momento lúdico acontece a partir da recepção das histórias pelas crianças. Quando, por exemplo, ao imaginar um menino com a panela na cabeça, elas colocam a imagem de si próprias neste menino.

Chamou-nos a atenção, durante as observações, o fato de em nenhum momento, durante as aulas de Língua Portuguesa, ter sido feita qualquer relação com o Pró-Leitura. Compreendemos que essa disciplina deveria ter uma relação direta com o projeto, pois seu objeto de estudo é a língua, e provocar relações entre eles auxiliaria no desenvolvimento da linguagem dos alunos; estes, durante as entrevistas, afirmaram que, algumas vezes, a professora da disciplina de Língua Portuguesa perguntava como tinha sido a aula, porém isso não foi confirmado durante as observações.

Com os alunos das 5^{as} séries, as atividades propostas a partir das histórias também chamaram a atenção. Eles lembram que fizeram peças de teatro, que o contador contava histórias e propunha brincadeiras e jogos relacionados com as histórias; acreditam que a narração de histórias contribuiu para seu gosto pela leitura. É o que afirma Janaina (5ª, 11)

Antes eu não gostava de ler. Pra mim, ler não precisava, porque já tinha aula de Português. Mas agora já dá pra perceber que se não tivesse o Pró-Leitura muita gente seria bem pior. Ajuda a passar em Português. Muita gente estaria lendo bem ruim, como tipo pessoas da 1ª série.

Luis Felipe (4ª, 10) concorda com a fala de Janaina, acreditando que com o Pró-Leitura “se aprende mais”. Porém, para entendermos como os alunos avaliam a contribuição do projeto, e principalmente a da narração de histórias que dele fazia parte, recorremos aos alunos do Ensino Médio, que disseram acreditar nessa contribuição.

Eu acho que tudo o que elas passaram lá contribuiu pra que hoje, eu acho que contribuiu, pra ler e eu acho que despertava a curiosidade, porque enquanto ela falava a gente ficava imaginando como era a história, como era o personagem. (Mariana, 2º. 16)

Foi um esforço pra gente se interessar na leitura. Eu nunca fui muito interessada em livros, mas lá era uma atração porque tudo era diferente. A sala, o ambiente era diferente, os professores ficavam gesticulando, e isso interessava a gente. A gente prestava atenção na história, até... depois, uma interpretação tudo ajuda. (Juliana, 2º, 16)

Olha, pra mim foi uma grande entrada pro mundo dos livros, que começou a despertar em todas as pessoas, pelo menos nos pequenos como é que é o mundo dos livros, como é que isso acontece, como faz a gente viajar com a história, com a professora contando, a gente começa a imaginar as cenas, não só pelas figuras, mas imaginando, montando a história na nossa cabeça, assim. E é o grande passo pro mundo dos adultos, principalmente pros pequeninhos... foi fundamental (Suelen, 3º, 17)

Eu acho que foi o chute inicial... Eu vejo pela minha irmã, que é mais nova que eu. Quando ela começou, ela não teve incentivo à leitura, como eu tive assim, sabe? (Ela não é aluna do IEE) Os livros aqui no Instituto sempre estavam a nossa disposição, as professoras sempre usavam muito livro didático, muito livro de leitura, pras aulas, pra incentivar mesmo, acho que foi o início, bem o início mesmo; pra gente começar a ler, começar a gostar

de fazer, elas começaram muito bem, as formas didáticas...
(Guilherme, 3º, 17)

É importante destacar como os alunos do Ensino Médio se divertiram ao relembrar a época em que ouviam histórias, participando do Projeto. Por mais que afirmassem “não lembrar de nada” ao serem convidados para a entrevista, à medida que iam falando e interagindo sobre o tema, as lembranças vinham e junto com elas as risadas. Talvez neste caso possamos resgatar a afirmação de Regina Machado (1989), de que, ao contarmos histórias vão sendo contadas as nossas próprias histórias, como no exemplo de João Vitor (4ª, 10), citado anteriormente.

Merecem destaque também as falas dos alunos sobre o trabalho do narrador. Para o Joel, incorporar um personagem como a “Dona Dirce Onária” nas turmas de 4ª série, não seria adequado, pois, nessa idade os alunos já estão “mais próximos do real”, posição que não pode ser totalmente fundamentada pelos autores apresentados no decorrer deste trabalho, pois para eles o trabalho com narração de história é possível em qualquer idade, agradando a crianças e adultos.

Os alunos da 4ª série citaram muitas vezes as imagens que se cria mentalmente a partir da história narrada; falaram que quando Joel conta história, eles imaginam os personagens. Os alunos do Ensino Médio chamam a atenção para a imitação do personagem da história. Como nos fala Maria Cláudia (3º, 17) ao lembrar da narração da história *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo (1980).

E o engraçado é que a criança se inspirava. Chegava em casa e colocava a panela na cabeça. Não! Eu sou o Menino Maluquinho, alguma coisa assim. Eu mesmo era assim. Eu chegava em casa, ‘ah, mãe, olha só’. Aí contava pra minha mãe, tudo que ela tinha contado. A professora contava na aula, eu chegava em casa e ‘ah! mãe a professora contou tal história, não sei o quê’, era muito engraçado.

Essa fala de Maria Cláudia nos demonstra que o plano da imaginação ultrapassa os limites do momento em que a criança ouve história, fazendo com que a criança incorpore os personagens em suas brincadeiras, e corrobora a compreensão de que o lúdico está presente no momento da narração. E não apenas nele: essa dimensão é transferida para as brincadeiras das crianças, quando precisam criar seus próprios personagens, assim a imaginação está presente no momento do brincar e a criança

reproduz o que está em sua imaginação. Para Vigotski (1988, p. 117), as crianças pequenas ao brincarem começam com uma situação imaginária muito próxima do real, assim, no caso de Maria Cláudia, ela estaria, em suas brincadeiras, representando o que sua imaginação já havia criado, ou seja, uma experiência já vivenciada.

Durante as entrevistas e observações empregamos grande atenção não apenas às falas das crianças e jovens, também valorizamos a fala do corpo. Os risos, algumas vezes gargalhadas, algumas palavras que deram significado ao projeto, como *curiosidade*, que segundo as crianças era despertada a cada ida à Sala de Leitura, e a cada história contada em que ansiavam para saber o final.

O Pró-Leitura, pra nós, era uma curiosidade. Como a gente era pequeno, era aquela curiosidade. A gente ficava quieto, na hora que a professora contava, e queria saber o final da história, aquela curiosidade (Suelen, 3º, 17)

Sobre a relação entre o corpo e a recepção, novamente Zumthor (2000) vem contribuir. Ele coloca que “o texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então, é ele que vibra, de corpo e alma” (idem, 63).

Assim, buscamos compreender, a partir das falas das crianças e dos jovens, como é a recepção das histórias feita por elas. Que elementos estão presentes em suas falas, e gestos, que nos dão indícios do trabalho a ser realizado com crianças. Neste momento, percebemos alguns elementos que contribuem para a intensidade da experiência com as histórias: o local adequado, a relação entre o narrador e o ouvinte, o momento da “respiração” da história, ou seja, o momento que o ouvinte “enche” o corpo e a mente com a história que está sendo narrada e de, ao final, dar um suspiro junto com a última palavra pronunciada.

É interessante perceber, no caso dos alunos do Ensino Médio, como ao falarem da experiência de ouvir histórias no Pró-Leitura, eles mesmos contavam histórias, narravam os fatos com detalhes, que nos colocavam na posição de quem escuta histórias. Isso demonstra a importância da partilha narrativa no nosso cotidiano e como meio de comunicação. É importante destacar que os alunos do Ensino Médio têm registrado em suas memórias o período em que iniciaram a escolarização, principalmente no pré-escolar e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Eles, e principalmente os alunos do 3º ano, tem como identificação de narrador a figura de

Beatriz Fleck, que trabalhou como narradora no Projeto por aproximadamente quatro anos.

Até este momento, apresentamos alguns dados coletados no período da nossa pesquisa. No próximo capítulo, buscaremos delinear nossas conclusões, que não têm como pretensão encerrar o assunto, mas permitir que novas questões sejam apontadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas no decorrer das observações desta pesquisa, percebemos que as crianças compreenderam o valor da narração de histórias, mesmo em contextos diferentes. Para elas ouvir as histórias significava momentos de prazer e diversão, mesmo que nem sempre digam isso explicitamente. A compreensão do quanto participar do projeto lhes foi agradável vai além de suas palavras, incluindo suas risadas e gestos, que mostravam o prazer que sentiam em falar de suas imagens, das histórias que ouviram, do que gostam de ouvir.

Os alunos que ouviram histórias em 1992, hoje com idade entre 15 e 17 anos, avaliaram, e lembraram com facilidade momentos da infância ao participar da pesquisa. Talvez essa tenha sido a única ocasião em que avaliaram o que lhes acontecia quando crianças durante a narração de histórias. Com esse grupo percebemos como a imagem da narradora, sentada na cadeira e cercada pelas crianças espalhadas no chão entre almofadas e sofá, destaca-se entre as outras imagens. Para eles o uso de outros recursos, além da história, não fez tanta diferença, já que o que ficou gravado em sua memória foram as histórias em si, e os livros que gostavam de ler e olhar. Podemos deduzir que para eles esse momento era voltado para a narração, que conduzia todo o processo.

Com o passar do tempo, alguns problemas, como a falta de apoio para a manutenção do projeto Pró-Leitura no Instituto Estadual de Educação, provocaram mudanças no seu desenvolvimento. A própria rotatividade de professores, como nos afirmou Beatriz Fleck, contribuiu para que o objetivo inicial não fosse, muitas vezes, atingido. Isso resultou em uma mudança no trabalho em sala de aula.

As crianças que participam atualmente do projeto atribuem valor à narração de histórias, constroem suas imagens a partir do texto contado, mas destacam as brincadeiras como sendo o mais importante no projeto. Devemos levar em consideração a idade das crianças que deram essa resposta, porém, ao combinarmos os dados colhidos, percebemos que essa percepção das crianças pode ter fundamento. Quando o professor se preocupa em aliar a brincadeira com a história, dando ênfase à primeira atividade, corre o risco de dificultar o momento da narração em si, ou seja, pode dificultar a concentração das crianças e, conseqüentemente, prejudicar o processo de

criação, pois todo o momento da narração deve ser preparado com muito cuidado para que a criança entre em contato com sua imaginação e possa assim dar sentido ao texto ouvido.

Assim, além de detectarmos os pontos positivos da narração ao ouvirmos e observarmos as crianças, percebemos algumas questões metodológicas que influenciam o resultado da atividade e depende, principalmente, de como o professor todo o processo de imaginação da criança e a preparação do meio para que isso aconteça.

No decorrer do processo de pesquisa observamos que a prática da narração de histórias, para ser significativa para os alunos, deve levar em consideração as características de cada turma onde é realizada. No caso da 4ª série, a turma exigia que o desenvolvimento do trabalho proporcionasse calma e ao mesmo tempo momentos de surpresa, que prendessem a atenção das crianças e promovesse o envolvimento delas. Os momentos de calma proporcionaram um distanciamento momentâneo da realidade, do material escolar, da sala de aula, para que as crianças pudessem se concentrar na história ouvida e dar um sentido à narrativa. Talvez um fator complicador seja o fato de os planejamentos dos professores não serem realizados de forma conjunta, fazendo com que ocorra pouco diálogo entre o animador do Pró-Leitura e o professor regente da turma. Além disso, entrar em contato com as crianças aproximadamente uma vez por mês dificulta a avaliação da turma pelo narrador, e assim um trabalho que considere as particularidades do grupo.

A pesquisa sobre essa prática no contexto escolar nos fez pensar na necessidade de um cuidado para que ela não se torne uma rotina na escola, em que as crianças não vejam diferença entre as matérias escolares e as sessões de narração. O momento da narração precisa ser bem planejado, para proporcionar o desenvolvimento das inúmeras potencialidades que oferece. Para isso, o narrador deve ter clareza sobre seus objetivos e sobre a importância que a atividade oferece ao desenvolvimento psicológico da criança, incluindo também, o desenvolvimento estético, moral, social, cultural. Ao equiparar-se às outras disciplinas na percepção da criança, a narração de histórias pode se transformar numa atividade sem maior significado para ela, durante a qual ela não cria expectativas em relação à história contada, e acaba se distraindo com qualquer coisa, sem sentir a história “pulsar” dentro dela.

Por isso, o planejamento faz-se necessário desde o momento da escolha da história até a etapa final da sessão de narração. É importante que em uma situação de narração de histórias o texto narrado seja o eixo central de toda atividade com os alunos, para que lhe seja dada a importância devida e que a criança dê sentido à ele.

No decorrer dos treze anos de Pró-Leitura na Escola de Aplicação foi possível perceber dois eixos centrais. No início, o trabalho, mesmo tendo como objetivo o desenvolvimento da linguagem, tinha as histórias como o centro de todo o processo. Em 2004, a necessidade, sentida pelo professor, de incluir na sessão de narração de histórias outras atividades, pode desviar o foco de atenção da criança, mesmo que a brincadeira não seja a primeira etapa durante a execução do projeto.

Neste período de pesquisa foi importante perceber como a compreensão do narrador sobre a atividade que desenvolve com as crianças influencia a compreensão que elas apresentam das histórias ouvidas. Fica claro, assim, o quanto essa atividade deve ser planejada, tendo como eixo principal o contato das crianças com as histórias. Quando o narrador tiver essa compreensão estará sendo promovida prioritariamente a imaginação e, como nossa pesquisa sugere, as histórias tenderão a ficar marcadas na lembrança das crianças como na dos adultos, como aconteceu com os alunos do Ensino Médio que ouvimos.

A compreensão do narrador sobre o que está fazendo e o planejamento mostraram-se especialmente importantes quando observamos o grupo que participou do início do projeto, quando o acompanhamento teórico era mais intenso. Esses alunos lembram fatos e descrevem cenas sobre o que acontecia naqueles anos mais facilmente do que aqueles que participam do projeto atualmente. É possível, assim, que a compreensão que toda a equipe inicialmente tinha sobre o significado do trabalho - não o vendo apenas como uma oportunidade de desenvolver habilidades ou como um momento de brincadeira sem maior ênfase ao papel da narração - mas como um espaço destinado a desenvolver a imaginação e o gosto pela leitura e por isso um momento lúdico, influenciasse o desenvolvimento do trabalho e o envolvimento das crianças.

Por isso acreditamos que a escolha da história deve levar em consideração o prazer que ela proporciona, como afirma Zumthor (2000) sobre a leitura. A história precisa envolver primeiro o narrador, no momento de sua preparação. Quanto este

estiver envolvido por ela, acompanhando seu ritmo, sua cadência⁵³, envolverá toda a platéia. Por isso a preocupação com a escolha da história, que deve ser aquela que dá prazer ao narrador, que lhe “toca o sentimento”.

Como, em 1992, o projeto era algo novo e envolvia toda a escola, em todos os seus setores, o Pró-Leitura tinha destaque na instituição, todos se engajavam para que os objetivos fossem alcançados. Com as mudanças estruturais que aconteceram no decorrer dos anos, em relação à direção, rotatividade de professores e governo do Estado, o projeto continuou suas atividades, porém sem o destaque inicial, transformando-se para os professores em uma atividade a mais na escola. Uma atividade necessária, porém já incorporada às demais, e que já não envolve todo o corpo docente da instituição.

Outro aspecto importante observado é a estrutura do lugar onde a narração acontece. O Ensino Médio viveu suas experiências com a narração de histórias na Sala de Leitura, onde o ambiente era organizado para promover um distanciamento do que acontecia do lado de fora daquele ambiente. Atualmente os alunos assistem com mais frequência à narração de histórias na própria sala de aula, no mesmo ambiente em que têm as aulas das demais disciplinas curriculares.

Os primeiros alunos a participarem do projeto atribuem grande importância ao local diferenciado onde as sessões ocorriam, o que nos mostra como esse aspecto chama a atenção da criança. Acreditamos que a narração possa ser feita numa sala de aula, porém quando mantemos a mesma organização espacial corremos o risco de não permitir que haja um desligamento da sensibilidade das crianças em relação às tarefas escolares. Machado, assim como Fox, ambos já mencionados neste trabalho, destacam a importância do local onde a narração acontece. Segundo ela,

perceber as qualidades do espaço onde a história vai ser contada é muito importante. Se o espaço for interno, é preciso olhar em todas as direções e escolher o lugar, levando em consideração suas possibilidades de acolhimento da situação narrativa.(...) É preciso uma parede limpa, ou um lençol estendido sobre ela, um espaço neutro para que as imagens das crianças possam se projetar sem a interferência de elementos alheios à história (Machado, 2004, p. 78).

⁵³ Machado, 2004.

Pelos depoimentos que ouvimos, observamos que o fato de sair fisicamente da sala de aula e ir para um lugar diferente já provoca uma expectativa quanto ao que acontecerá quando se chegar lá. Talvez por isso, quando os alunos saem da sala de aula, o barulho, as risadas e as conversas são companheiros inseparáveis, como uma forma de expor a curiosidade sobre o que irá acontecer.

Outro ponto a ser destacado durante as observações foram os questionamentos que as crianças fazem sobre a história que ouvem. O diálogo entre Nayana (4^a, 10) e Izadora (4^a, 12) referido anteriormente demonstra que os espaços deixados pelo narrador no momento da performance são completados pelos alunos a partir das suas experiências anteriores. É nesse momento que ocorre a recepção, onde a criança completa o texto a partir da relação com o narrador. É na “faísca”, como afirma Bakhtin, acionada pelo encontro do narrador, sua performance e o contexto da narração, que a criança tem a liberdade de criar suas imagens, completar e questionar o texto. Esse momento da recepção é um momento de diálogo entre os atores envolvidos (texto, narrador, contexto e ouvinte), e nesse diálogo nossa experiência vai sendo explicitada e ganhando sentido para nós mesmos.

Não poderia esquecer de fazer referência mais uma vez, nesta conclusão, às falas do corpo, tão presentes no decorrer do trabalho. O corpo nos transmitiu muitas mensagens, e considerando sua presença na narração, ele pode significar muito neste momento em que buscamos pensar sobre a recepção das histórias. Como nos ensina Reyzábal (1999) “a voz envolve o corpo”, e ainda: “a oralidade implica um corpo que fala” e completa nossas palavras. Como os autores sobre a prática da narração nos relembram, os gestos podem prejudicar o momento da narração, caso eles não estejam adequados à história; no caso das entrevistas com os alunos, as histórias que lembravam eram confirmadas por sua expressão corporal.

Com base nos dados apresentados, podemos concluir que o trabalho com a narração de histórias no contexto escolar precisa estar atento às diversidades encontradas no cotidiano da escola. Os agentes envolvidos no processo, como professores, especialistas e animadores, precisam compreender a importância da atividade para o desenvolvimento psicológico e social das crianças.

Quando as crianças discutem a respeito do que compreenderam, confrontam suas opiniões com os colegas, estão participando de um momento de diálogo. Como

afirma Bakhtin (1990), o contexto onde os indivíduos se encontram terá influência direta sobre o seu mundo interior, ou seja, quanto mais organizado for o contexto social, mais complexa será a atividade mental do indivíduo.

Proporcionar a discussão da história, deixar que as crianças falem o que pensam, contribui para a organização do seu pensamento. Vigostki⁵⁴ confirma isso, ao relacionar o desenvolvimento da imaginação ao da linguagem, sugerindo que quanto maior for a experiência em torno da linguagem, maior será o desenvolvimento integral da criança, inclusive no processo de imaginação.

Dessa forma a narração contribui também por ser uma experiência muito particular em torno da linguagem. A criança pode elaborar e reelaborar seus enunciados para se fazer entender, quando procura através da oralidade expor sua compreensão sobre um texto. Mas devemos lembrar que ao ouvir uma história ela já está reelaborando seus enunciados de forma interna, subjetiva. Como nos mostrou Nayana (4^a, 10) ao imaginar uma Caixa de Pandora diferente da que seria mais óbvia para os outros. Para ela a caixa não poderia ter um formato e um desenho que deixasse claro o que ela continha, pois esse não era o objetivo de Zeus ao castigar o filho.

Nesse processo de elaboração e reelaboração, as crianças vão dando sentido às narrativas e se desenvolvendo: vão assim, aprendendo a dar sentido às suas vidas. Dessa forma, o projeto Pró-Leitura, proporciona às crianças um momento de encontro interior, onde sensações são estimuladas pelas histórias. Permite que elas tenham uma experiência em ouvir histórias, muitas vezes não realizadas em casa, e muito importante para o seu desenvolvimento psicológico como ser humano.

⁵⁴ Vigostki, comenta que crianças com dificuldade na linguagem podem apresentar um “desenvolvimento na linguagem deformado são ao mesmo tempo crianças com formas de imaginação enormemente pobres, escassas e às vezes realmente rudimentares” (2003, p.120)

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione. 2001.

ALMEIDA, Elenice Machado. **Presente de Grego**. 12 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002.

ALLOUFA, Jomária M. L.; L'ABBATE, Maria de Lourdes. *Pesquisa e formação do professor na área da leitura e escrita no ensino fundamental*. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos Leitores**. São Paulo: Moderna 1994d. (Caderno Educação Básica, nº 6)

ALVAREZ, Reynaldo Valinho. *ABECE da Dica Nanica*. São Paulo: Agir, 2002.

AMAE Educando. **O poder da língua escrita**. Fundação AMAE. nº 242, abr 1994.

BAJARD, Élie. *No caminho da leitura*, Revista Amae Educando, nº 228, jun de 1992a.

_____. *Afinal, onde está a leitura?* Cadernos de Pesquisa, nº 83, p.29-41, nov 1992b.

_____. *A identificação das práticas: instrumento de formação*. In: Leitura e escrita na sociedade e na escola; Anais do Simpósio internacional sobre a leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, Fundação AMAE para educação e cultura, p. 79-88, 1994a.

_____. *O projeto Pró-Leitura na formação do professor*. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994b. (Caderno Educação Básica, nº 4)

_____. **Relatório do Pró-Leitura**. São Paulo, ago. 1994c.

_____. *Literatura e ensino da língua*. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos Leitores**. São Paulo: Moderna 1994d. (Caderno Educação Básica, nº6)

_____. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 4 ed. SP: Editora Cortez, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990

_____. **Estética da Criação Verbal**, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BANDEIRA, Pedro. **Malasaventuras**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. **Pontos para tecer um conto**. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1997.

BARCELLOS, Gládis M. Ferrão. NEVES, Iara. **A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto 1995.

BELLO, Sérgio Carneiro Bello. **Quem conta um conto:** A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *O narrador.* In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BETTELHEIM, Bruno: *A Psicanálise dos Contos de fadas.* São Paulo: Paz e Terra, 1978

BLOCH, Pedro. **Dicionário do humor infantil.** São Paulo: Ediouro, 1997.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na Sala de Aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Ana Lúcia de Oliveira: A experiência das bibliotecas infantis de São Paulo e os contadores de história. **Leitura e Literatura para a Infância e a Juventude.** In: Anais do II Seminário Nacional sobre Literatura Infantil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores. Revista TEMA – Faculdades Teresa Martin. São Paulo, 1996.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSATTO, Cleo. **Contar e Encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARDOSO, Marina Monteiro. **Se eu fosse uma fada...** São Paulo: Paulus, 1995.

CARDOZO, Flávio José. **O Tesouro da Serra do Bem-Bem.** São Paulo: Saraiva, 2002.

CÉSPEDES, Francisco Garzón: Contadores de Histórias: a narrativa oral cênica. In: KÜHNER, Maria Helena (org.): **O Teatro dito infantil.** Blumenau: Cultura em Movimento, 2003.

CHAUVEAU, Gerard. *A pesquisa e a formação de professores no campo da leitura.* In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos Leitores.** São Paulo: Moderna 1994d. (Caderno Educação Básica, nº 6)

COELHO, Betty. **Contar histórias, uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

COUTINHO, Maria Antônia Ramos. *A experiência da linguagem através da literatura infantil.* In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos Leitores.** São Paulo: Moderna 1994. (Caderno Educação Básica, nº 6)

CUNHA, Célio da. *A formação de uma sociedade leitora e política de educação básica.* In: Ministério da Educação e do Desporto. **A formação do leitor:** o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. São Paulo: Moderna, 1994b. (Caderno Educação Básica, nº 4)

DE ETCHEBARNE, Dora. **El arte de Narrar – Un oficio olvidado**. Buenos Aires, Argentina: Novena Edición, 1991.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Entre Vozes e Leituras: A recepção da literatura infantil e juvenil**. Dissertação de Mestrado em Letras – Literatura Brasileira e Teoria Literária da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Florianópolis: EDUFSC; Itajaí, UNIVALI Ed. 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e Pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EGAN, Kieran. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler – em três artigos que se completam**. 44ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vigotski e Bakhtin: Psicologia e Educação um intervalo**. 3ª ed. São Paulo: Atica, 1986.

GARCIA, Pedro Benjamin: **Oralidade, Escrita e Poder**. Ementa de Minicurso. Anais da XX Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil**: histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado em Jornalismo, ECA – USP, 1998.

_____. e OROFINO, Maria Isabel: **A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano**. In: Anais do XI Encontro Anual da COMPÓS – Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2002. (Rio de Janeiro)

_____.: **Voz, Presença e Imaginação**: A narração de histórias e as crianças pequenas, In: Anais da 26ª Reunião da Anped, 2003.

FOX, Geoff e GIRARDELLO, Gilka.. A Narração de Histórias na Sala de Aula. In: GIRARDELLO, Gilka (org). **Baú e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc, 2004.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980

HUMPHRIES, Tudor. **Escondida**. São Paulo: Ática 1997.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Escola de Aplicação. **A EDA participa de encontro no IEE**. Florianópolis, 1992.

_____. **Projeto Pró-Leitura - Cooperação Técnica Educativa FRANÇA/BRASIL**. Florianópolis, 1992.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOSÉ, Elias. **No Balancê do ABECE**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1994.

KIRINUS, Gloria. **Te conto que me contaram = Te cuento que me contaron**. São Paulo: Cortez, 2004. (Edição bilíngüe)

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Nilson José. **Bichionário**. Curitiba: Braga, 1996.

MACHADO, Regina. **Arte educação e o conto da tradição oral**: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de Doutorado em Artes, USP, São Paulo, 1989.

_____. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MACINTYRE, Alasdair: **After Virtue**: a study in moral theory. Indiana: University of Notre-Dame, 1981. Trad: Gilka Girardello.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARANHÃO, Haroldo. **Dicionário Maluco**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

MARTINELLI, Lynn Carone: “Um espaço para o imaginário dentro da sala de aula”. In: DAVINI, Juliana (org.): **Janelas da Imaginação**: experiências singulares com os contos da tradição oral e outras histórias. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **A formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. São Paulo: Moderna, 1994b. (Caderno Educação Básica, nº 4)

_____. **Formação de Professores e Alunos Leitores**. São Paulo: Moderna 1994d. (Caderno Educação Básica, nº6)

_____. **Leitura e escrita na sociedade e na escola**. Anais do Simpósio internacional sobre a leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, Fundação AMAE para educação e cultura, 1994a.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Coleção série, pensamento e ação no magistério)

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra; tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Discurso e Lectura**. São Paulo: Cortez Editora, Editora da Unicamp, 1988.

ORTIZ, Estrella. **Contar con los cuentos**. Guadalajara, México: Ñaque Editora, 2002.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- PERROTTI, Edmir, **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986
- PERRUSI, Ana Carolina e SPINILLO, Alina Galvão: **Explorando a produção e compreensão das histórias**: uma análise com crianças de 4 e 6 anos. Anais da XX reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria narrativa**. São Paulo: Atica, 1988.
- REYZÁBAL, Maria Victoria: **A Comunicação Oral e sua Didática**. Bauru:SP: EDUSC, 1999.
- ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Salamandra, 1998.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto . **Proposta Curricular – Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, 1998.
- ROJO, Roxane H. R., Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (org), **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP:Mercado das Letras, 1995.
- RONDELLI, Beth. **O narrado e o vivido**: o processo comunicativo das narrativas orais entre pescadores do Maranhão. Rio de Janeiro: FUNARTE/IBAC, 1993.
- SHEDLOCK, Marie L. Da introdução de A arte do contador de histórias. In: GIRARDELLO (org). **Baú e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc, 2004.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *A formação do professor e do aluno leitor para a cidadania*. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos Leitores**. São Paulo: Moderna 1994d. (Caderno Educação Básica, nº6)
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e de contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.
- TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção de leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org), **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP:Mercado das Letras, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2 ed. Havana: Pueblo y Educación, 1999.
- _____. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a
- _____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YUNES, Eliane. *Por uma política nacional de leitura*. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A formação do leitor**: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. São Paulo: Moderna, 1994b. (Caderno Educação Básica, nº 4)

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. **A letra e a voz**: A “literatura” medieval. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

ANEXOS



Foto 1: alunos da Escola de Aplicação que participaram do grupo de discussão. Da esquerda para a direita: Nayana (10), Maicon (10), Cleiton (10) e Izadora (12).
Fonte: Foto da autora



Foto 2: Os alunos da 4ª série escrevendo sobre a história que ouviram no Pró-Leitura, para em seguida fazermos a socialização.
Fonte: Foto da autora



Foto 3: O animador Joel Vígano prepara o espaço para a aula do dia 23/11/2004. A sala foi organizada em círculo, para que as crianças criassem uma história. O rádio sempre o acompanha em todas as aulas.
Fonte: Foto da autora.



Foto 4: Alunos da Turma 42 produzindo uma história para contar em seguida.
Fonte: Foto da autora



Foto 5: O animador Joel Viano contando a história *Rei Bigodeira e Sua Banheira*, de Audrey e Don Wood.
Fonte: Foto da autora



Foto 6: A turma 42 posa para uma foto no final da pesquisa.
Fonte: Foto da autora