



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ALINE HOLANDA VALDEVINO FERREIRA

CONTANDO HISTÓRIAS: uma ponte para o letramento

CAJAZEIRAS - PB

2015

ALINE HOLANDA VALDEVINO FERREIRA

CONTANDO HISTÓRIAS: uma ponte para o letramento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador (a): Prof.^a Dr. Geranilde Costa e Silva

CAJAZEIRAS – PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

F383c Ferreira, Aline Holanda Valdevino

Contando histórias: uma ponte para o letramento. / Aline
Holanda Valdevino Ferreira. - Cajazeiras: UFCG, 2015.

107f. : il.

Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Geranilde Costa e Silva.

Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Leitura. 2. Linguagem-escrita e oral. 3. Letramento. 4.

Aline Holanda Valdevino Ferreira

CONTANDO HISTÓRIAS: uma ponte para o letramento

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - PROFLETRAS, nível de mestrado profissional da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em 09 de Julho de 2015.

Prof. Dr. Onireves Monteiro De Castro
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG)
Coordenador(a)

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof.^a Dr.^a Meire Virgínia Cabral Gondim
(UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB)
Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr. Onireves Monteiro De Castro
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof.^a Dr.^a Geranilde Costa e Silva
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB)
Orientador Membro

CAJAZEIRAS – PB

2015

Dedico este trabalho a minha família, fonte inesgotável de amor, paciência e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de fé e força que tenho para seguir na vida aproveitando as oportunidades que Ele me dá.

Agradeço a minha família, fonte inesgotável de amor, paciência e incentivo, em especial a meus pais, Salma e Osmar.

À equipe integrante da coordenação do PROFLETRAS, pela atenção e cuidados dedicados aos alunos.

A Prof.^a Dr. Hérica Paiva Pereira, pelas contribuições iniciais que me deu na área do letramento, para realização desse trabalho.

A Prof.^a Prof.^a Dr. Geranilde Costa e Silva, pelas contribuições que me deu na área de pedagogia, importantes para a realização deste trabalho e pela atenção e cuidados a mim dedicados.

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.”

(Fanny Abramovich)

RESUMO

HOLANDA, Aline. *Contando histórias: uma ponte para o letramento*. 2015. Páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras – UFCG, Cajazeiras, 2015.

Este trabalho trata de uma proposta de letramento promovida por meio da contação de histórias, e teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral de crianças nas séries iniciais. Para tanto, baseia-se na concepção de letramento como prática social, pois a leitura ultrapassa a decodificação das palavras e se estende para além da leitura de mundo. O letramento é, portanto, condição essencial para uma pessoa atuar na vida social. Assim, a escola como importante agência de letramento pode através de suas práticas reverter o quadro de fracasso escolar relativo à escrita, leitura e oralidade. A investigação foi realizada com alunos do 1º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública da cidade de Crato – Ceará, e se deu em três etapas: 1ª - entrevista com professores de língua portuguesa do 1º ano do ensino fundamental; 2ª- observação das aulas e momentos de contação de histórias, e, por fim, o desenvolvimento de atividades a partir da contação de histórias como proposta para o letramento. Durante a pesquisa nos deparamos com uma dura realidade, principalmente no que diz respeito à estrutura da escola e condições de trabalho, a pouca participação dos pais na escola, dentre outros elementos. Estar inserida no ambiente natural da escola proporcionou sentir e perceber algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia. Ao final do trabalho, foram identificados diversos fatores que fragilizam o processo educativo, desde as concepções dos profissionais refletidas em suas práticas, até as condições de trabalho, o que proporciona uma reflexão sobre a educação no Brasil e como superar as dificuldades. Este tema é de grande relevância pedagógica, social e científica, pois foi possível entender que os problemas da educação são bem mais complexos, e exigem um trabalho combinado entre família, escola, governo e os próprios alunos. Como resultado, foi constatado que os significados atribuídos pelos professores ao letramento ainda estão atrelados à alfabetização, o caráter social da linguagem ainda é timidamente tratado, e apesar de reconhecerem o valor da oralidade para esse processo, há ainda dificuldade para elaborar práticas que a contemplem. Em sala de aula, o letramento está presente, porém precisa ser melhor compreendido para que haja maior êxito nos resultados escolares. E, nesse sentido, a *contação de histórias* tem papel fundamental para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, assim como para fruição, a formação do ser humano, do ser social, do cidadão.

Palavras-chave: Contação de histórias; Letramento; Oralidade; Escrita; Linguagem.

HOLANDA, Aline. *Contando histórias: uma ponte para o letramento*. 2015. Páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras – UFCG, Cajazeiras, 2015.

This work is a proposal literacy through storytelling, and aimed to contribute to the development of written and oral language of children in the early grades. Based on the concept of literacy as a social practice, based on the design of literacy as social practice, because the reading extends beyond the world reading. Literacy is essential for a person to act in society. Thus, the school as an important literacy agency can through their practices reverse the academic failure concerning the writing, reading and speaking skills. The research was carried out with students of the 1st grade of elementary school in a public school in the city of Crato - Ceará, in three stages: 1st - interview with Portuguese-speaking teachers of the 1st year of primary education; 2^a - observation of lessons and moments of storytelling, and finally, the development of activities from storytelling as a proposal for literacy. During the research we face a harsh reality, especially with regard to the school structure and working conditions, little parental involvement in school, among other elements. It was possible to observe the difficulties that teachers face in everyday life. Were identified several factors that undermine the educational process, like the conceptions of professional and their practices, working conditions, providing a reflection on education in Brazil and how to overcome the difficulties. This theme is of great pedagogical relevance, social and scientific because it was possible to understand that the problems of education are much more complex, and require a combined work between family, school, government and the students themselves. As a result, it was found that the meanings attributed by teachers to literacy are still linked to literacy, the social character of language is timidly treated, and while acknowledging the value of orality to this process, there is still difficulty to design practices that contemplate. In the classroom, literacy is present, but needs to be better understood for greater success in school results. In this sense, the storytelling plays a key role for the development of oral, reading and writing, as well as enjoyment, the formation of man, the social being, citizen.

Key-words: storytelling; literacy ; orality ; writing; Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Letramento.....	14
1.1.1 Letramento: conceitos	14
1.1.2 Letramento e escola	18
1.2 A oralidade e a escrita por meio dos gêneros textuais.....	25
1.3 O percurso da Literatura Infantil no Brasil.....	29
1.3.1 A leitura do texto literário na sala de aula e a formação do leitor	36
1.4 A arte da <i>Contação de Histórias</i>	40
1.4.1 O conto de literatura oral no contexto escolar	43
2 METODOLOGIA	48
2.1 Classificação da pesquisa	48
2.2 Caracterização do local da pesquisa	48
2.3 Participantes da pesquisa e razões que guiaram a escolha	49
2.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados	51
2.5 Conversa e entrevista com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	51
2.6 Observação dos momentos de <i>contação de histórias</i>	52
2.7 Aplicação da proposta de intervenção	52
3 ANÁLISE E DISCURSSÃO DOS RESULTADOS	55
3.1 Um olhar sobre as vozes dos professores	55
3.2 Um olhar sobre como a escola conta histórias	67
3.3 Contando histórias e formando para a vida: as propostas de intervenção	72
3.3.1 “Menina bonita do laço de fita”: o que fazer para falar tão bem?	73
3.3.2 Quem conta um conto aumenta um ponto: a “vitória-régia” e outras lendas	81
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem um alicerce teórico fundamentado nos estudos de Kleiman e Rojo sobre o letramento, Machado e Rocha sobre a literatura infantil, Busatto sobre literatura e contação de histórias, e Marcuschi quanto à questão do gênero textual, e busca contribuir com propostas de letramento, por meio da *contação de histórias*, visando o desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Como objetivos específicos, busquei proporcionar aos professores uma reflexão para que possam ampliar suas práticas docentes, com o intuito de promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, na formação de leitores e escritores competentes capazes de atuar efetivamente dos eventos sociais de linguagem, de forma adequada para cada ano escolar, contemplado neste trabalho, o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A investigação aqui apresentada caracteriza-se como uma abordagem descritiva/interpretativa de caráter qualitativo, desenvolvida em uma escola da rede pública localizada no município de Crato - Ceará, envolvendo dois professores de língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Fundamental, e alunos de uma turma de primeiro ano do período da manhã.

Acredito, com este trabalho, colaborar para a transformação da realidade escolar, para a inserção dos alunos na cultura letrada, de forma que ela passe a ter sentido e fazer parte da vida deles, o que promoverá a valorização e o reconhecimento dessas duas práticas sociais da linguagem, oralidade e escrita. Isso, sem deixar de evidenciar que a *contação de histórias* além de ter um caráter humanizador, desenvolve as habilidades individuais de compreensão e promove a interação social, despertando nas crianças a vontade de ler e de escrever, podendo assim, atuar na cultura letrada e na sociedade de forma efetiva.

O interesse por esta pesquisa ocorreu a partir da observação de que os alunos avançam nos anos escolares sem apresentarem real domínio da própria língua. Muitos não conseguem ler pequenos textos, nem abstrair o significado. Já a escolha pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental se deu pela importância dessa etapa para a vida estudantil, dado que é nesse período escolar que a criança começa a perceber que não basta somente ter domínio da fala, mas também da escrita.

A escolha do tema *Contação de Histórias* surgiu a partir de experiências pessoais com minha sobrinha. Ao passo que lhe contava pequenas histórias, contos, lendas etc. - o seu jeito de falar e se expressar mudavam. Esses momentos lhe proporcionaram um desenvolvimento

na oralidade, além de expandir sua imaginação, pois sempre criava novas situações dentro da narrativa. A primeira história que contei foi a dos Três Porquinhos, depois disso sempre que me via pedia que contasse novamente, depois de três ou quatro vezes, ela passou a querer contar a história, para mim, para a avó, a mãe e irmão. O primeiro livro que li para ela, O menino maluquinho, despertou nela o interesse pela escritura, sempre me pedia para ler o mesmo livro, embora eu lesse outros, mas ela gostava de retornar à mesma história, com frases simples e fácil leitura, e repleto de imagens. Depois de um tempo, ela pegava o livro para “ler” para mim, embora ainda não soubesse ler olhava as imagens e simulava uma leitura enquanto contava a história da forma que lembrava. Percebi que ela despertou muito interesse pelos livros, pois sempre pedindo para eu lê-los, às vezes contando as histórias simulando um ato de leitura a partir de suas lembranças. Durante o processo de alfabetização, seu interesse pela leitura e por histórias vem crescendo ainda mais, hoje vejo que ela tem desenvolvido a habilidade de leitura e escrita com bastante rapidez. Contudo, além do conhecimento adquirido, presenciei o despertar da sua imaginação, seus sentimentos ao perceber que pode criar, que em sua imaginação pode voar e ser quem ela quiser, uma princesa, uma fada, e até mesmo uma bruxa má, sem perder sua essência e pureza de criança, assim como sua capacidade de usar tudo isso na construção de sua personalidade, fazendo uma ligação entre o real e o imaginário.

A partir dessas e outras experiências, passei a valorizar a questão da narrativa oral como um bem a ser resgatado na nossa sociedade, tanto pelo seu caráter humanizador, como também disseminador de conhecimento e de valores.

Com isso, e com o olhar voltado para a prática pedagógica, deparei-me com a seguinte questão: como a *Contação de Histórias* pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas para os usos e práticas sociais?

Sabemos que são crescentes os anseios em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para formação de indivíduos capazes de atuar efetivamente no mundo letrado. Muitos alunos têm uma aprendizagem superficial da leitura e escrita, em que, muitas vezes, trata-se de um ato mecânico, de codificação e decodificação de palavras, quando os sentidos dos textos se perdem, tornando enfadonhas e distantes as práticas de leitura e escrita do universo dos alunos. Vejamos o que diz Kleiman a respeito:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição

de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p.20).

Assim, o desinteresse e falta de incentivo pela palavra escrita, bem como o despreparo de alguns profissionais, por causa de uma defasagem na sua formação ou por falta de suporte, materiais, e espaço físico adequado no ambiente escolar, são barreiras a serem superadas para a constituição de uma sociedade com indivíduos capazes de atuar significativamente nas práticas sociais de linguagem.

A escola enfrenta ainda um grande impasse na nossa sociedade, visto que não desenvolveu uma tradição leitora. A universalização do ensino, matriculando 98% das crianças em escola no Ensino Fundamental fez surgir uma lacuna na escola, pois boa parte dessas crianças vinha de famílias analfabetas ou semianalfabetas, que não tinham convívio com a prática de leitura e escrita (MACHADO & ROCHA, 2011). E, embora tente acompanhar os avanços tecnológicos que facilitam o acesso a informações e à comunicação, a falta de uma cultura letrada enraizada nas famílias e nas tradições, a escola apresenta resultados superficiais e muitas vezes falsos sobre as práticas de letramento dos alunos.

Sabemos que as crianças antes de entrarem na escola já participam de eventos de letramento através da oralidade, no convívio com a família, ouvindo histórias, desenhando, assistindo vídeos, jogando nos aparelhos eletrônicos etc. Kleiman (1995) ressalta que mesmo que a criança ainda não saiba ler e escrever, ela já participa de “práticas discursivas letradas”, e pode ser considerada letrada.

Nesta visão, minha hipótese é que a prática da *contação de histórias* seja uma ponte que leva ao letramento na escola, pois podemos mediar esses conhecimentos linguísticos que o aluno já possui e os que ele vai se deparar ao longo dos anos escolares, pois possibilita uma aprendizagem de forma lúdica, por meio da interação com o grupo, com atividades que possibilitem aos alunos experiências que contemplem as práticas sociais relacionadas à linguagem, cultura, valores, sentimentos, crenças, e outros elementos de vida que cada aluno traz para a escola.

Em face da importância e relevância social deste trabalho, e para facilitar a leitura, sua organização foi distribuída em quatro capítulos.

O primeiro capítulo está dividido em quatro seções: será abordado na primeira seção o conceito de letramento, como prática social dos usos da linguagem, e uma tentativa de desmistificar algumas crenças a respeito do tema, que ainda tratam o letramento como um

método, ou como o mesmo que alfabetização. Em seguida, tratarei do letramento no contexto escolar, analisando como a escola tem desenvolvido seus trabalhos à luz do que estudei sobre a proposta do letramento. Na segunda seção serão apresentados os gêneros textuais, escritos e orais, dentro do *continuum* sócio histórico apresentado por Marcuschi (2007). A terceira seção abordará o percurso da literatura infantil no Brasil. E na quarta seção, a arte da *contação de histórias*, nela apresentarei o quadro histórico do surgimento da contação de histórias e o papel fundamental que lhe é atribuído como uma rica tradição da oralidade. Também falarei sobre o papel da literatura infantil e sobre *contação de histórias* no contexto escolar, como um importante instrumento para aprendizagem e para formação do ser e sobre o papel da literatura infantil.

No segundo capítulo, descreverei a parte metodológica que sustenta este trabalho: o contexto com a caracterização da escola e dos participantes; os instrumentos e os procedimentos para coleta dos dados. A investigação é sustentada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, interpretativa/descritiva, para a qual a interpretação do pesquisador é de extrema relevância para os resultados, pois ele tenta compreender a partir da observação direta no ambiente natural, no caso a escola.

O terceiro capítulo apresentará a análise e discussão dos resultados, e está dividido em três partes: análise da entrevista com as professoras; discussão acerca dos dados observados em sala; e a terceira parte tratará das propostas de trabalho desenvolvidas em sala, bem como os resultados alcançados. Diante das constatações, proporcionarei um momento de reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e as condições e barreiras enfrentadas para a realização da pesquisa como um todo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, apresentarei o conceito de letramento, como prática social dos usos da linguagem, e como esse tema ainda é tratado no contexto escolar. Em seguida, apresentarei os gêneros textuais, escritos e orais, dentro do *continuum* sócio histórico apresentado por Marcuschi (2007). Além disso, proporcionarei uma viagem pelo percurso da literatura infantil no Brasil e sobre a arte da *contação de histórias*, importantes fontes e conhecimento e instrumento de fruição dentro e fora do ambiente escolar.

1.1 Letramento

1.1.1 Letramento: conceitos

O letramento tem sido um tema bastante discutido na comunidade acadêmica, e por ser um termo recente ainda há muito a ser estudado e compreendido sobre a sua prática, de forma a construir uma sociedade com indivíduos capazes de participar efetivamente de todas as atividades inerentes ao uso da escrita, uma vez que fazemos parte de um universo no qual a linguagem orienta nossas vidas.

O termo “letrado”, no dicionário, refere-se àquele que possui amplos conhecimentos, que é culto, ou versado em literatura. Mas quando falamos em Letramento, o termo letrado é usado para descrever uma pessoa que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita e atua na sociedade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, ou seja, uma pessoa plenamente letrada é aquela que domina a linguagem, nas modalidades escrita e oral, capaz de ler e escrever com competência, participar dos eventos de oralidade com autonomia, e as utiliza nas suas práticas sociais. Logo, “Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento” (BRASIL, 1997, p. 28). Mas é considerado letrado aquele que participa de alguma forma de contextos sociais que envolvem a escrita, por exemplo, quando uma criança, não alfabetizada, ao criar uma história a inicia com a frase “Era uma vez”, está fazendo uma relação com a escrita, no caso *o conto*, logo ela está participando de uma prática de letramento, sendo, portanto, considerada letrada. Outro

exemplo seria o caso de uma pessoa que mesmo que não saiba ler, conhece a função de determinados gêneros de texto, como a carta, o bilhete, também é considerada letrada.

Normalmente, em famílias compostas por membros escolarizados, as crianças já crescem participando de diversos eventos de letramento: escutam histórias para dormir, têm conhecimentos sobre os nomes das ruas, questionam e obtêm respostas sobre textos publicitárias, cartazes e *outdoors*, vivem com integrantes comunicativos, possuem contato com bulas e receitas, mas, principalmente, vivem em um ambiente confortável em relação à escrita. De acordo com Terzi, “Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares” (TERZI, 1995, p. 92). Nesse caso, há grandes chances de se tornarem bons leitores e escritores, bem como obter autonomia ao se deparar com diversos eventos de letramento.

Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, apontam que “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 16). Nesta perspectiva, a participação social e o exercício da cidadania também encontram suporte no bom uso da linguagem, tanto na modalidade escrita como oral, uma vez que permitem a comunicação, a circulação de informações, bem como possibilita às pessoas participarem ativamente das atividades sociais, obterem ascensão na vida pessoal, social, profissional etc.

Segundo Rojo, “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (ROJO, 1995, p. 18-19). Ao tratarmos o letramento como um conjunto de práticas sociais envolvidas no uso da linguagem de forma ampla, com diferentes funções e objetivos, dependendo do momento histórico e social, bem como dos grupos que estão utilizando, não estamos mais falando de um letramento, mas de vários.

Para a autora (2009), o significado do letramento se transforma através dos tempos e pode variar em diferentes culturas ou mesmo dentro da mesma cultura. Estes são os chamados *letramentos múltiplos*, “por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Isto é o caso da cultura escolar, ou seja, aquela mais padronizada e valorizada, e as demais culturas que se encontram em diferentes ambientes da vida dos seres humanos.

Muitos, ainda hoje, consideram o letramento como um método a ser aprendido e aplicado com os alunos. Segundo Kleiman (2005), a necessidade de um método e a crença de que esse método vai sanar todas as dificuldades da aprendizagem cria um rompimento com as práticas já existentes e que vêm trazendo bons resultados.

Para a autora “não existe um ‘método letramento’. Nem **um** nem **vários**.” (KLEIMAN, 2005, p. 9), uma vez que a ideia do letramento é inserir a pessoa no mundo da escrita, e para conseguir, o professor pode desenvolver vários métodos adequados para cada situação, e para cada aprendiz. Por isso é importante envolver os alunos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais, incentivar a produção de textos de diversos gêneros (cartas, contos, reportagens), mas também trabalhar a produção oral, sem deixar de evidenciar a importância da preparação do ambiente onde se vai trabalhar com o aluno, como decorar a sala com painéis, calendário, produzir cartazes que tornem o ambiente da sala de aula propício para eventos de letramento. Kleiman (2005) esclarece que evento de letramento é:

uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Também estão relacionadas ao letramento as práticas que objetivam desenvolver a compreensão de sentidos de textos e demais produtos culturais escritos, que proporcionam a ampliação de vocabulário, de informações e saberes que contribuem para a fluência na leitura. Não obstante, notei que a maioria das atividades e propostas dos livros utilizados nas escolas ainda está arraigada aos métodos tradicionais que privilegiam a alfabetização (nas séries iniciais), e as regras da norma culta padrão (em todos os anos do ensino básico).

Embora ainda haja divergências sobre o letramento, é consenso que o seu conceito abrange as práticas sociais de uso da língua escrita, bem como seus aspectos e impactos na sociedade. De acordo com Kleiman (2005, p. 05), “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”, e nesse contexto, a oralidade está inserida, uma vez que escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições (KLEIMAN, 2005, p. 42). Desta forma, a

linguagem se constitui em um mecanismo indissociável da vida em sociedade, e é capaz de ascender ou marginalizar pessoas e grupos sociais.

Segundo Kleiman (2005, p. 11), “O letramento não é alfabetização, mas a inclui!” Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Assim como ser letrado é distinto do ser alfabetizado. Para a autora, letramento surgiu como tentativa de separar os estudos dos impactos da escrita nas práticas sociais, dos estudos de alfabetização, cujas práticas estão voltadas para aquisição da escrita (KLEIMAN, 1995).

Na concepção de Soares (2004) a distinção entre alfabetização e letramento não deve gerar uma dicotomia, pois são processos indissociáveis. Para a pesquisadora,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

A autora ainda defende a necessidade de reconhecer as especificidades dos dois processos, alfabetização como apropriação da escrita enquanto sistema alfabético e ortográfico, e que este processo ocorra em contextos de letramentos, ou seja, a partir de eventos variados dos usos sociais de leitura e escrita, com a utilização de múltiplas metodologias adequadas aos objetivos propostos (SOARES, 2004).

Assim como o conceito de letramento, alfabetização também é um termo complexo. Podemos compreender que “A alfabetização é uma **prática**” (KLEIMAN, 2005, p. 12), que precisa de diversos fatos para que ocorra, por exemplo: um mediador preparado com diversos saberes, o aprendiz, espaço adequado e materiais didáticos de qualidade, entre outros materiais pedagógicos. A alfabetização está diretamente ligada à aquisição da escrita, ou seja, das letras, refere-se ao ensino sistemático das regras, funcionamentos e usos do código alfabético, mas também é um processo que envolve os aspectos físico-motor, mental e emocional. A alfabetização envolve “**um conjunto de saberes** sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas

de atividades, não necessariamente escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 13). A partir desses saberes podemos especificar graus ou níveis de alfabetização de uma pessoa.

Embora a alfabetização deva se desenvolver em eventos de letramento, ser alfabetizado não é suficiente para uma pessoa ser considerada letrada, nem é condição para esta. Ou seja, uma pessoa que não sabe ler ou escrever, mas participa de eventos de letramento pode ser considerada letrada, já que é capaz de atuar, de alguma forma, nas demandas de usos da linguagem exigidas em uma sociedade letrada, conforme Kleiman (2005).

De acordo com Kleiman (2005), ao contrário do que muitos pensam, letramento também não é uma habilidade que deve ser desenvolvida, mas envolve um conjunto de habilidades e competências. Logo, não se ensina o letramento, e ao analisarmos os eventos de letramento e todos os processos envolvidos, como o ato de ler um jornal, ou uma história para crianças, podemos perceber que vão muito além do que pode ser ensinado na escola. Cada evento de letramento envolve muitos outros, como no caso do jornal, que abrange eventos desde sua assinatura até a escolha das manchetes e notícias que serão lidas, conhecer a intenção do emissor, ter um objetivo de leitura.

1.1.2 Letramento e escola

As práticas sociais de letramento envolvem várias esferas da sociedade, dentre elas a educação escolar. Essa prática já é bastante discutida, e está presente no discurso de professores e demais membros que compõem a educação básica, como também já se encontra em documentos oficiais, como os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, ainda assim o letramento não está consolidado no contexto escolar.

Entende-se que a escola é umas das mais importantes agências de letramento, pois é nesse espaço que a maioria das crianças aprende a ler e escrever e entra em contato com uma gama de gêneros textuais aos quais nunca tiveram acesso, principalmente em se tratando de grupos sociais marginalizados, ou crianças oriundas de um ambiente familiar com pouco grau de escolaridade, e ainda há casos em que as crianças convivem com sujeitos para os quais a língua escrita nem sempre tem relevância (KLEIMAN, 1995).

Há muitas crianças que vivem em um meio familiar que não contribui para o pleno desenvolvimento linguístico, ou seja, elas não participam de diversos eventos de letramento. Para esses grupos, a escola tem um papel fundamental neste processo, caindo sobre ela grande

responsabilidade em oferecer a essas crianças a oportunidade de participarem ativamente no mundo letrado. Mas existem outras agências de letramentos, como grupos religiosos, a rua, o trabalho etc., que podem contribuir, ou não, para o sucesso na participação da cultura letrada e na sociedade. De acordo com Kleiman,

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

No entanto, acredita-se que a escola, principalmente nas séries iniciais, ainda trabalha pouco os múltiplos letramentos existentes na sociedade letrada, e dá maior ênfase à alfabetização e à aquisição da norma padrão da língua, bem como apresenta uma quantidade de gêneros limitada. Muitas vezes deixando de levar em conta tantos eventos de letramento que não são consagrados pelas instituições de ensino, mas que fazem parte da vida do aluno, ou com os quais os alunos possam se deparar devido às demandas sociais.

Neste aspecto, promover o letramento de forma efetiva nas escolas tem sido um grande desafio. Segundo Kleiman (2005), a compreensão do que seria letramento, e sua consequente consolidação como prática escolar será possível quando forem superadas algumas concepções escolares que estão arraigadas no fazer pedagógico. O real intuito não é trazer um novo conhecimento em detrimento de outros saberes que o profissional da educação já possui, mas acrescentar, tomando-os como ponto de partida para ampliar e transformar os conhecimentos que já possuem. Dessa forma, o professor será capaz de transformar sua prática e ampliar ainda mais os saberes dos alunos.

Mas quando trabalhar a partir da proposta do letramento? O que deve ser ensinado nas escolas? Como letrar? Que materiais podem ser usados? Essas são perguntas frequentes no cotidiano escolar. De acordo com os PCN, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é que ao longo dos nove anos os alunos adquiram competências linguísticas para ter participação plena no mundo letrado. Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos aprendam a produzir e compreender textos orais e escritos; utilizem os diversos registros, inclusive os mais formais, adequando-os

às situações de uso sociais; conheçam e respeitem as diferentes variedades linguísticas; valorizem a leitura; utilizem a linguagem como instrumento de aprendizagem, assim como também possa contribuir para a obtenção de conhecimento, fruição, podendo utilizá-la nas diversas situações da vida; utilizem a linguagem para relacionar-se com as pessoas, expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como refletir e questionar diante de outras pessoas; reconhecer o poder da linguagem que atribui valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997).

Como podemos observar, os PCN adotam propostas de letramento quando abordam aspectos da linguagem referentes ao sentido, estrutura, função social, e variação (regional, social e quanto à norma). Portanto, é função da escola formar pessoas que interajam na sociedade por meio das modalidades, oral e escrita; do uso dos gêneros em diferentes situações no dia a dia; e que saibam atuar diante das variações linguísticas. Isso é fundamental para que haja a interação com o meio social, fator necessário para transformar a realidade, pois a linguagem é determinada pelos usos que fazemos dela.

Mas o letramento deve estar presente durante toda a vida estudantil, e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, já que é tarefa de todas as disciplinas desenvolver esta prática com a comunidade escolar.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), não existem pessoas com grau de letramento zero, pois todos participam de uma forma ou de outra de práticas que envolvem a escrita. Nessa perspectiva, é responsabilidade da escola desenvolver a aquisição da escrita, através da alfabetização, do padrão formal da língua, mas não só isso, porque a escola é responsável, também, pelas práticas que garantem a plena participação social do aluno, ou seja, o exercício da cidadania, o que envolve outros letramentos além do formal. Sem com isso romper com os saberes linguísticos que os alunos já possuem, pois as práticas de letramento adquiridas informalmente, no ambiente familiar, na rua, em lojas etc., podem servir de suporte para que os alunos atuem de forma autônoma e eficaz, em qualquer situação, seja formal ou informal. Segundo Kleiman,

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Nesse sentido, no fazer pedagógico, o professor deve levar em conta a bagagem cultural, linguística e uma série de aspectos da vida do aluno, enfim, seu conhecimento de mundo, de maneira que esse aluno seja capaz de usar esses conhecimentos para interagir com o texto e atribuir-lhe sentido. É preciso aproximar os estudantes dos conhecimentos formais da escola sem romper com os saberes que já possuem, e sim somá-los. Kleiman afirma que

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e a fluência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 10).

A inovação de estratégias de ensino para alunos que não provém de famílias escolarizadas pode contribuir com a redução do índice de fracasso escolar registrado por nossas escolas nos últimos anos. Está claro que alguns métodos devem ser substituídos, reformulados, melhorados através da inserção das práticas sociais de outras instituições que não a escola.

Essas práticas envolvem a oralidade que tem um papel de grande importância no conjunto de práticas de letramento presentes na sociedade contemporânea. Kleiman (2005) mostra que oralidade e letramento não possuem uma relação de oposição, ao contrário, elas se complementam. O uso da fala e da escrita em sala de aula acontece constantemente, por exemplo, quando o professor explica algo indicando as páginas do livro onde se encontram as informações, ou indicando outros livros para leitura; nas inferências e questionamentos do professor durante uma aula de leitura, e tantos outros momentos que podem ajudar a construir o sentido do texto ou introduzir um novo gênero.

A linguagem tem uma função determinante para o convívio em sociedade, por isso não basta saber falar, é preciso saber selecionar as estratégias de uso da linguagem, escolher o que falar, como falar, quais palavras usar, e cada escolha vai depender do contexto sócio-comunicativo. O mesmo ocorre com a escrita, existe uma forma adequada de escrever para cada situação de uso. Sendo assim, o falar bem contribui para o escrever bem, pois a oralidade bem desenvolvida permite que as pessoas consigam se expressar melhor e, dessa forma, manter uma comunicação efetiva.

Uma vez feita essa relação entre letramento e oralidade percebemos um impasse para o desenvolvimento pleno de pessoas letradas, já que a oralidade ainda é utilizada nas práticas

escolares apenas como suporte, como meio para se aprender um conteúdo formal específico. No caso dos primeiros anos do ensino fundamental o objetivo fundamental é alfabetizar e aprender a ler e escrever “corretamente”, e este correto normalmente está atrelado à norma padrão da Língua Portuguesa em detrimento das demais variedades linguísticas que coexistem na sociedade, muitas vezes deixando de lado os usos e práticas sociais da língua.

O ensino da norma padrão da língua é de responsabilidade da instituição escolar, mas essa norma deve ser tratada como uma variedade linguística, e seu uso atende a objetivos específicos, e não como única variável aceitável na sociedade. De acordo com o artigo 22º da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum** indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (grifo meu). A norma padrão da língua, sendo de responsabilidade da escola, corresponde a um conhecimento comum entre os falantes de uma nação, em meio a tantas variedades linguísticas que muitas vezes dificultam a comunicação em determinados momentos devido a tantas diferenças. De acordo com os PCN,

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p. 28).

A norma padrão é o ponto comum do nosso Português. Por exemplo, uma Lei que é dirigida a todos não pode ser escrita no dialeto de determinada localidade, pois as leis orientam as pessoas que compõem toda a nação. E para que possa ser compreendida por qualquer pessoa, independente da variação linguística do grupo a que faz parte, a norma padrão se faz necessária.

Mas o ensino da norma padrão deve ser feito de forma contextualizada e levando-se em conta os conhecimentos linguísticos que os alunos já carregam, adquiridos de experiências fora da escola. E, de acordo com a proposta do letramento, esses conhecimentos que o aluno adquiriu em situações informais devem ser integrados à escola, para serem desenvolvidos e ampliados. Por exemplo, durante as atividades de leitura, a oralidade está presente em todo o processo, quando o professor faz perguntas e observações, interagindo com os alunos, e estes participam, e respondem, e dão suas impressões sobre o que está sendo lido. A atividade deve ter um objetivo, construir um sentido para o texto, ou mesmo introduzir um novo gênero.

Portanto, todo percurso traçado pelo professor faz parte das propostas de letramento, ou seja, desenvolver a competência linguística e ensinar diversos elementos que estão em construção pelos alunos para uso da língua escrita.

De acordo com Kleiman (2005), faz parte também da proposta do letramento ampliar a concepção de escrita com a inserção de novos e diversos gêneros textuais, de novas práticas sociais de instituições diversas (publicidade, política), mas também refletir sobre os impactos sociais da escrita e seus reflexos na vida em sociedade. Por isso é importante o uso dos mais variados gêneros possíveis, desde os mais comuns, que circulam no cotidiano, como bilhetes, cartas pessoais, artigos científicos, listas, receitas, entrevistas, as várias manifestações linguísticas presentes, como publicitária, avisos e orientações (em outdoors, cartazes e placas de trânsito), textos que estamos em contato todo o tempo, mas que passavam despercebidos ao olhar da instituição escola.

Os materiais didáticos também estão trazendo outras linguagens, outros elementos que ampliam e completam os sentidos dos textos verbais, são os textos multissemióticos ou multimodais, que incluem também a linguagem não verbal, como gráficos, fotos, etc. Esses recursos são fundamentais no ensino da escrita e da leitura, uma vez que ativam conhecimentos dos alunos, auxiliam no trabalho de interpretação, proporcionam reflexões, contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico a partir das experiências no convívio social.

Mas, ao passo que a escola se aproxima das práticas escritas comuns da sociedade, não pode afastar os alunos das práticas mais formais, dos textos clássicos, dos romances, dos poemas, ou seja, não se pode privá-los de ampliar a bagagem lexical e gêneros textuais, de conhecer uma forma diferente de compor textos orais e escritos.

O letramento também inclui o letramento literário, que é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINHO & COSSON *apud* COSSON, 2014, p. 25). Segundo Cosson (2007), este tipo de letramento é fundamental no processo educativo, porque proporciona ir além da simples leitura, ajudando o aluno não só a desenvolver o hábito de leitura ou de fruição, mas, sobretudo, fornecendo instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem. O autor diz que a prática da literatura consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, seja através da leitura ou da escritura. Com isso, o texto literário permite o encontro do senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos; e a experiência

literária permite o encontro do outro, e a incorporação desse outro, e de outro fazer social, sem a renúncia da própria identidade.

Como consequência, essas práticas em sala de aula contribuem para a formação de leitores, e escritores. Sabemos que desenvolver essas duas habilidades caracteriza como um poderoso fator de inclusão social. Às pessoas que não sabem ler e escrever resta viver à margem da sociedade, não têm acesso a uma grande quantidade de informações o que impossibilita uma plena participação a tudo que nos é oferecido por meio da escrita. Cosson (2014) adverte que ler e escrever significam mais do que meios para nos comunicarmos, eles permitem uma nova forma de interagir com o mundo e agir sobre ele, pois permite construir, negociar e interpretar a vida e o espaço em que vivemos. Isso só é possível porque a leitura que fazemos do mundo vem antes da leitura da palavra, logo, aprender a ler e escrever implica a continuidade da leitura do mundo, mas com muito mais informações e experiências vividas através das leituras, e “este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 1983, p.22).

Nessa perspectiva, o professor deve proporcionar aos seus alunos experiências ricas e significativas de leitura. Ao passo que as sociedades se desenvolvem, também surgem novas expectativas e exigências em relação ao uso social da linguagem, que se torna cada dia mais complexa e diversificada, com o surgimento de novos gêneros e novos meios de comunicação que exigem novas formas de nos relacionarmos tanto com a oralidade como com a escrita.

Com essas mudanças, o caminho a percorrer pelo professor é longo e multifacetado, pois a língua é viva, e está em constante transformação. Um exemplo são as novas tecnologias; o surgimento do telefone que facilitou a comunicação e deu origem a um novo gênero oral, já que antigamente só se comunicava através de cartas ou recados. O advento da internet aproximou mais as pessoas, favorecendo a busca do conhecimento e facilitando a comunicação através de diferentes gêneros. Esses avanços, ainda não acompanhados por toda sociedade, alteraram o estilo de vida das pessoas como um todo. E isso é um desafio para nossas escolas que não foram e não estão sendo preparadas para essas mudanças, deixando o ensino fragilizado. De acordo com Machado,

Então, nós pulamos de uma tradição oral, [...], de nossos avós contando histórias, para uma realidade audiovisual, do rádio e da televisão. E agora, da internet, sem fazer escala na galáxia de Gutenberg. Nós demos um salto, fizemos um voo direto, o que significa que, como sociedade, não tivemos oportunidade de incorporar tantos vestígios de leituras que pudessem passar

a formar anticorpos para tentações não leitoras (MACHADO & ROCHA, 2011, p. 28-29).

Diante disso, o professor tem que criar ferramentas para compor sua prática, uma vez que é o mediador do conhecimento por excelência. Kleiman (2005) vê esse professor como um **agente de letramento**, “Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Para que isso ocorra é importante que o ambiente para aprendizagem seja colaborativo e que não só o professor ofereça as condições para que a prática do letramento seja possível, mas também, a participação de todos aqueles que compõem a escola.

1.2 A oralidade e a escrita por meio dos gêneros textuais

A oralidade e a escrita compõem um conjunto de características que as aproximam. São duas modalidades de comunicação que fazem parte da linguagem humana e envolvem um conjunto de práticas sociais que determinam seus usos na sociedade. Logo, a relação entre oralidade e escrita não é dicotômica, mas compõe um contínuo sócio-histórico de práticas sociais que determinam o contexto no qual a oralidade e a escrita são utilizados dentro de uma determinada sociedade. De acordo com Marcuschi (2007):

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2007, p.17).

São, portanto, modalidades da língua com características próprias, e são adquiridas em contextos sociais distintos. A fala é a primeira modalidade com a qual temos contato, já que é desenvolvida naturalmente, no ambiente família, no contato com a mãe, com a família. Já a escrita é adquirida, preferencialmente, na instituição escolar, e envolve diversos saberes, por exemplo, o sistema alfabético e suas regras. Outra diferença diz respeito ao meio de produção: o meio de produção da fala é o sonoro; e o meio de produção da escrita é gráfico. Mas essas

diferenças não estabelecem uma relação de dicotomia entre fala e escrita, uma vez que são produtos da mesma língua. Entendemos que essas características próprias de cada uma se misturam e se completam nos eventos comunicativos e demais relações sociais em qualquer contexto, formais ou informais, como na vida escolar, familiar, profissional, com amigos etc.

Vejamos que ao compararmos um artigo acadêmico a uma carta endereçada a um amigo, percebemos que apesar dos dois textos serem produzidos por meio da escrita, a norma gramatical usada é diferente. Além disso, o primeiro exige um grau maior de formalidade, e que seja de acordo com as normas gramaticais; já o segundo texto trata-se de uma situação informal, a linguagem pode variar entre o coloquial e o coloquial padrão, pois o contexto social em que cada um é produzido demanda domínios discursivos diferentes; os objetivos de cada gênero também são distintos, no caso da carta, a aproximação entre os interlocutores permite um discurso mais afetivo, o que não pode ser verificado no outro.

O mesmo ocorre ao compararmos uma palestra de um congressista e uma conversa entre familiares, encontraremos muito mais diferenças do que semelhanças, mesmo que emitidos através do meio de produção sonoro. Mas se compararmos o artigo acadêmico com a palestra de um congressista, então encontraremos muito mais semelhanças, embora se diferenciem pelo meio de produção, um gráfico e o outro sonoro. O mesmo acontece com a carta endereçada a um amigo e uma conversa entre familiares.

Segundo Kato (2002, p. 20) “as diferenças formais normalmente observadas entre fala e escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem”. Temos então textos escritos e textos orais que se aproximam e se afastam de acordo com o contexto e os objetivos da comunicação.

De acordo com Marcuschi, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2007, p. 37). O autor propõe que exista um ponto em que oralidade e escrita se entrecruzam formando textos mistos quanto à concepção discursiva e ao meio de produção. Como percebemos na figura a seguir:

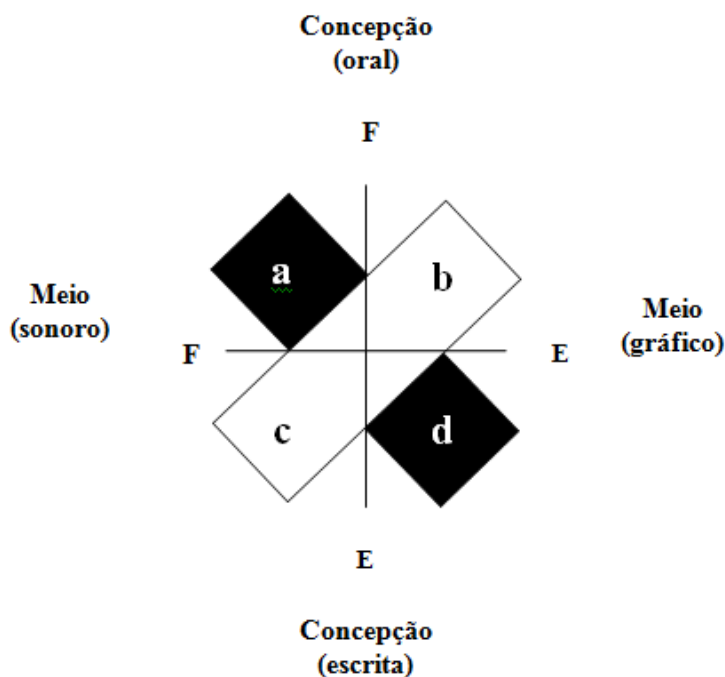


Figura 1 - (MARCUSCHI, 2007, p. 39)

Na figura, o autor considera uma relação de oposição entre fala e escrita no que se refere ao meio de produção (sonoro X gráfico) e à concepção discursiva (oral X escrito). Essa relação resulta em quatro modalidades de texto: duas opostas representando textos prototípicos da oralidade (sonoro e oral) e textos prototípicos da escrita (gráfico e escrito); e outras duas modalidades de textos que misturam características dos prototípicos, uma é gráfica e oral e a outra é sonora e escrita. Conforme o esquema a baixo:

1. o domínio “a” – texto protótipo da oralidade (oral e sonoro);
2. o domínio “b” – texto misto (oral e gráfico);
3. o domínio “c” – texto misto (escrito e sonoro);
4. o domínio “d” – texto protótipo da escrita (escrito e gráfico).

Assim, retomando os gêneros de textos anteriormente citados: o artigo científico, uma carta endereçada a um amigo, a palestra de um congressista e uma conversa entre familiares, temos o seguinte resultado:

Gênero Textual	Meio de Produção		Concepção Discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa entre familiares	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Palestra de um congressista	X			X	C
Carta endereçada a um amigo		X	X		B

Tabela 1 - (MARCUSCHI, 2007, p. 40)

Para melhor exemplificar, Marcuschi (2007) apresenta o que ele chama de *Continuum Tipológico* dos gêneros textuais. Os gêneros textuais são as formas de textos com as quais estamos em contato no dia a dia. De acordo com o autor, “Gênero textual é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico” (MARCUSCHI, 2000, p. 18). O gênero tem uma existência real que se expressa em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, como o telefonema, o bilhete, carta comercial, carta pessoal, uma aula, reportagem jornalística, um artigo acadêmico, a bula de um remédio, uma palestra etc. São formas textuais socialmente situadas. Existe um momento sócio-comunicativo apropriado para o uso de cada gênero. O gênero textual acontece como um evento de fala ou de escrita que dependem do contexto situacional e por isso possui aspectos de natureza empírica, sejam esses inerentes ou não à língua.

Partindo dessa perspectiva, os gêneros que temos acesso vão sendo alojados ao longo do *continuum tipológico* dos gêneros textuais, tanto das modalidades escrita e oral. A proposta de Marcuschi (2007) é que existe um ponto em que oralidade e escrita se entrecruzam formando textos mistos quanto à concepção discursiva e ao meio de produção.

No *continuum tipológico* verificamos a relação entre fala e escrita nos diversos gêneros textuais aos quais temos acesso no dia-a-dia. Marcuschi (2007) dispôs os textos ao longo de um *continuum* finito, com duas extremidades, de um lado estão os textos ditos prototípicos da oralidade, do outro lado estão os textos ditos prototípicos da escrita. Entre esses dois pólos, escrito/oral, estariam outros textos, mais próximos dos pólos estariam os gêneros com características predominantemente orais ou escrita; ao passo que mais distante dos pólos estariam os textos “mistos”, com características de ambas as modalidades.

As diferenças entre fala e escrita, segundo Marcuschi (2007), são analisadas na perspectiva do uso e não do sistema apresentado, estabelecida uma relação congruente fala-

escrita, sugere a “diferenciação gradual ou escalar”, eliminando, assim, a dicotomia estrita anteriormente estabelecida.

1.3 O percurso da Literatura Infantil no Brasil

Um breve histórico da literatura infantil torna-se importante para compreender sua trajetória e identificar os aspectos que influenciaram na literatura atual, principalmente no que diz respeito à forma como é tratada nas escolas.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil surge como reflexo das transformações sociais provocadas pela revolução industrial, e, desde sua origem, provoca reflexões acerca de sua definição no contexto das artes em geral. Essa preocupação se dá pelo fato de esse gênero já nascer com uma destinação precisa definida pelo adjetivo “infantil” que o determina. Dessa forma, toma um conceito ambivalente enquanto construção linguística pela sua autonomia e por atender a um público determinado, o infantil.

De acordo com as autoras, as primeiras obras dedicadas às crianças surgiram na primeira metade do século XVIII. Mas antes disso, no classicismo francês, no século XVII, alguns textos já haviam sido escritos, como as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, publicado em 1697 por Charles Perrault. O autor atribui a obra ao seu filho mais novo, o adolescente Pierre Darmancourt e dedicada ao delfim da França. Pois na época a literatura dedicada a crianças não era valorizada. Fator que logo é superado e ele e outros autores encontram grande prestígio. Com isso, os textos de La Fontaine e Fénelon, os contos de fadas, que até então eram de tradição popular da oralidade, tornam-se a principal leitura infantil. Simultaneamente, o mesmo acontecia na Inglaterra, onde a economia e fatores sociais influenciaram na determinação das características adotadas.

No século XVIII, a industrialização causa transformação na sociedade, provocando um crescimento financeiro e de ordem política nas cidades. Vemos a decadência do sistema medieval, com base no feudalismo e a valorização do trabalho rural. Saem de cena os grandes senhores feudais, e tem início o processo de urbanização que ocorre de forma desigual. A chegada de famílias do campo em busca de emprego, e a consolidação da burguesia como classe social, marcando as diferenças sociais, conforme Lajolo e Zilberman (2007).

Essa classe emergente incentiva instituições que possam ajudar a atingir seus objetivos, a primeira trata-se da instituição familiar, que é incentivada a manter um modelo de vida, mais doméstico e menos participativo na vida pública. Cada membro da família recebe um papel, ao homem cabe o sustento e à mulher a organização do lar, à criança vale-se do direito à preservação da infância, fator esse que movimenta a indústria, a cultura e novos ramos da ciência e estudos, “A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 17). Se antes era vista como um pequeno adulto, a partir do século XVIII ocorre a valorização dos laços de afetividade não mais de parentesco e herança conforme era no sistema medieval. Nesse contexto, a criança passa a ser mais valorizada e vista como um ser frágil, desprotegido e dependente, a criança passa a ser alvo de valorização e de proteção.

Segundo Lajolo & Zilberman (2007), a escola foi a segunda instituição utilizada para firmar a ideologia e política burguesa, e teve sua importância firmada, tornando-se essencial para a vida social. A obrigatoriedade da presença das crianças, de toda os segmentos sociais, na escola se justifica na necessidade de ajudá-los a enfrentar o mundo. Família e escola passam a ser um elo entre as crianças e a sociedade, devendo então andar juntas em direção ao mesmo objetivo.

A literatura infantil foi amplamente difundida na Inglaterra, país em pleno desenvolvimento industrial e modernização, e assume a condição de mercadoria. É nesse contexto que a literatura passa a ser obrigação da escola, posto que, com o aperfeiçoamento da tipografia e o crescimento da produção de livros, facilitando a propagação de gêneros literários, por meio da escrita, que só era adquirida na escola. A escola então é responsável por promover o ensino da escrita, estimulando, assim, o consumo das obras impressas. Neste sentido, o gênero literário dedicado ao público infantil tem sua criação visando ao mercado, e suas características deve privilegiar as possibilidades de circulação e consumo. Além disso, a escola buscava manter sua utilidade pedagógica, além de imitar e disseminar os comportamentos e valores da burguesia a fim de assegurar sua utilidade, conforme Lajolo & Zilberman (2007).

Logo, o estudo da literatura infantil volta-se para a necessidade de buscar sua autonomia, em relação aos fatores externos, como social e caráter mercadológico, e embora dependesse desses fatores externos, a literatura ocupa um importante espaço de atuação. Para

delimitar o que seria literatura, Lajolo e Zilberman (2007) apontam duas características, a primeira está relacionada ao fato de a criação literária ter como ponto de partida a visão que o adulto quer que a criança tenha. Porém, a ficção para crianças dispõe de maior liberdade de imaginação e dos recursos utilizados para narrativa o que leva à criação de um mundo idealizado e melhor, mesmo que não proporcione uma renovação ou emancipação. Esse fator imprime no leitor a idealização de um mundo perfeito e por isso ser caracterizado como escapista, mas também evidencia a natureza utópica da arte literária. E por esse motivo a literatura tem assegurado sua continuidade na história. A segunda refere-se ao fato da literatura infantil contribuir com a família e a escola, e de uma maneira particular traduzir a realidade interior do leitor através de uma simbologia que depende da maneira como é interpretada e assimilada pela criança.

Estas duas características são capazes de complementar a visão do adulto e se fortalecer com a perspectiva da criança. Quando a primeira opõe-se, na segunda verifica-se uma contradição e dessa forma a obra mostra postura doutrinária e seu caráter educador. Mas o que de fato traduz maior relevância para a literatura infantil é o grande impasse que ela sofre em seu cerne, se é arte literária ou produto pedagógico (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007). Por isso produzir para criança é sempre um desafio para o escritor, e dessa forma emerge o texto criativo deixando evidentes as qualidades artísticas da literatura infantil. O que favorece também a possibilidade de uma análise crítica.

Segundo Lajolo & Zilberman (2007), no século XIX com a publicação dos contos de fadas dos irmãos Grimm, em 1812, delineou-se o que vem a ser literatura infantil e as características que mais agradam as crianças nos textos, como: as histórias fantásticas; histórias de aventuras; lugares exóticos; personagens jovens audazes; assim como histórias que tratem do cotidiano da criança. Para Lajolo & Zilberman (2007), antes desse período não existia literatura infantil, pois a infância ainda não estava definida. Na segunda metade do século XIX a literatura infantil funda-se como significativa na produção literária da sociedade burguesa e capitalista, com consistência e perfil definido, o que tem garantido sua continuidade e caráter atrativo. No Brasil, é notória a presença e influência da literatura europeia, mas emerge uma vertente brasileira da literatura infantil, com história e elementos próprios.

De acordo com as autoras, apesar de já existirem obras destinadas a crianças, apenas quase no século XX é que a literatura brasileira emergiu. E com a implantação da Imprensa Régia, iniciou-se, em 1808, a atividade editorial no Brasil, ainda precária e irregular, com

raras publicações de traduções. Passando a uma atividade regular apenas próximo à proclamação da República, quando o país passava por diversas transformações e buscava a modernização. O quadro histórico no Brasil é marcado pela economia que favorecia a exportação do café, pela abolição do trabalho escravo. Buscava-se o desenvolvimento industrial brasileiro, criação e desenvolvimento de nosso mercado interno, pelo crescimento da população urbana de forma diferenciada e a chegada de imigrantes. Estes se tornam um virtual público consumidor de produtos culturais. Esse momento foi propício para o aparecimento da literatura infantil. Em 1905, surgiu a revista infantil O Tico-Tico, cujo sucesso e permanência no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração de grandes artistas, lançaram o Brasil na chamada indústria cultural. Mas é preciso ter em mente que embora

No Brasil não encontrem documentos que atestem a existência de uma literatura escrita voltada para crianças nas primeiras décadas do Brasil-Colônia, não podemos deixar no esquecimento o acervo de contos orais populares, que se foram trazidos pelos primeiros colonizadores e que deviam alimentar a imaginação dos primeiros habitantes do Brasil. Se não há registro histórico dessa literatura popular em nossa terra, temos o testemunho da tradição. (OLIVEIRA, 2007, P. 33-34).

A escola ganha importância entre a sociedade que surge, destinando à escola cumprir um papel fundamental que transforme uma sociedade rural em urbana, uma vez que era-lhe confiado o desenvolvimento das habilidades, técnicas e conhecimento da criança, transmissão de valores, e para isso, inicia-se uma produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

É nesse contexto cultural e social, que começava a se delinear a literatura infantil brasileira. A escola em plena valorização, para atender às expectativas da sociedade, para a qual a alfabetização e o hábito da leitura são essenciais para a formação do cidadão, tudo isso contribuiu para a implantação de uma literatura infantil nacional.

A produção de livros didáticos e literários se fortalece com as várias campanhas de alfabetização formadas por intelectuais, políticos e educadores, o que proporcionou, nas letras brasileiras, um tipo de produção didática e literária voltada para crianças brasileiras que até então só tinham acesso a adaptações e traduções dos clássicos infantis. Lajolo & Zilberman (2007) relatam a posição do crítico literário José Veríssimo quanto ao livro nacional, ele reivindicava um material escolar plenamente brasileiro, na autoria, nos assuntos, no espírito, e

no sentimento nacional. A literatura produzida a partir de então voltava-se para o público discente e garantia um bom retorno financeiro, uma vez que a difusão desses textos se dá na escola, onde se encontravam os consumidores desse material.

Segundo as autoras, a literatura afastou-se dos padrões ideológicos europeus, mas adquiriu um caráter nacionalista, patriota, que manifestavam-se em textos que exaltavam a natureza, a nação, a nossa história e nossa língua, que serviram de modelo a ser seguido pela escola.

De acordo com as autoras, o segundo período da literatura infantil brasileira foi marcado pela busca da autonomia do gênero. As classes sociais já consolidadas, e o aumento da escolarização e a nova posição da literatura possibilitaram um trabalho editorial que estimulava a criação e a divulgação de obras e autores. Embora a produção e consumo da literatura infantil tenham crescido, ainda não tinha legitimação enquanto arte, posto que sua produção estava voltada para o mercado escolar que exigia dos escritores adequação ao modelo de educação mantido pela escola, além do caráter nacionalista.

A obra de Monteiro Lobato publicada em 1921, *Narizinho Arrebitado*, marcou esse período da arte literária infantil, que por seu caráter ficcional rompe com os padrões conservadores e pedagógicos da época. Em 1931 ele remodela a história original de Narizinho e acrescenta outras que escrevera, resultando na obra *As renaixões de narizinho*. Essa é um dos momentos mais férteis para ficção brasileira, principalmente pela produção de diversos outros autores como Lobato, e incorporação de escritores modernistas.

No Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infanto-juvenil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica de colônia. Essa fase embrionária da literatura infantojuvenil brasileira é representada em especial por Carlos Jansen (*Contos seletos das mil e uma noites*, *Robinson Crusoe*, *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*), Figueiredo Pimentel (*Contos da carochinha*), Coelho Neto e Olavo Bilac (*Contos pátrios*) e Tales de Andrade (*Saudade*). Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infanto-juvenil brasileira. (CUNHA, 1985, p.20).

O ano de 1922 ficou marcado no campo da arte pela realização da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, reunindo diversos artistas e intelectuais, e marcando uma nova etapa para a arte. Na política, o Brasil enfrenta diversas manifestações e até uma guerra civil, em oposição ao conservadorismo da política, nasce também a Coluna Prestes-Miguel Costa, que travou pequenas batalhas pelo sertão até 1926. A economia sofria uma crise devido à quebra

da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Tudo isso somado à insatisfação da nomeação do paulista Júlio Prestes, e não o mineiro Antônio Carlos para a presidência, o que resultou no golpe, e posteriormente na vitória da Revolução de 30, e Getúlio Vargas à frente do Estado.

Conforme Lajolo & Zilberman (2007), na educação, funda-se o movimento da Escola Nova, influenciado pelo pensamento norte-americano. Esse movimento visava a educação em massa da população, não apenas da elite. Propunha que o ensino deveria difundir a tecnologia e com um conceito pragmático. Porém a nova situação econômica e política requeria novas habilitações profissionais, na indústria e nas áreas de administração, esta precisava que o funcionário tivesse domínio do vernáculo e conhecimentos científicos mínimos. Tudo isso exigia uma transformação no sistema educacional. O governo de Vargas impôs nova estrutura educacional, tornou a educação primária obrigatória e privilegiou o ensino técnico, e instituiu o ensino superior.

Afirmam Lajolo & Zilberman (2007), que a modernização da sociedade teve início com os movimentos na década de 20 alcançaram repercussão a partir da década de 30, esses movimentos buscavam atenuar os anseios dos grupos urbanos em ascensão. No plano artístico, esse fato resultou no que conhecemos por Modernismo, essas mudanças também repercutiram na cultura e na linguagem, esta se faz inovadora com a incorporação dos diferentes níveis de fala, principalmente dos grupos urbanos em ascensão; o tema que predomina é o nacionalismo, folclore indígena e africano, privilegiando a pureza e o primitivo, o homem brasileiro, criação dos tipos humanos. Nessa linha, duas direções se apresentam, a observação da realidade que admite os problemas sociais e humanos, ou o nativismo que sustenta a negação do presente em vista de um país ideal, este era aceito pelo governo, que reprimia as tentativas de mudança que dessem espaço às manifestações populares - a exemplo disso estão as escolas de samba que foram obrigadas, por lei, a tratar de conteúdos didáticos e patrióticos -, e para manipular a massa, utilizava-se de meios como o cinema e principalmente o rádio, principalmente, através do programa a Hora do Brasil, transmitido em frequência nacional. Nesse período a arte teve forte crescimento, pois o nativismo e patriotismo contribuíam para a perpetuação de Vargas no poder, mas era também sufocado quando o pensamento crítico voltava-se para a descrição da realidade brasileira denunciando o governo.

A história tem determinado os caminhos da literatura, o mesmo acontecia com a literatura infantil que voltou-se também para o nacionalismo, para a tradição popular, o folclore e tradição oral do povo, mas para ter aprovação aderiu caráter educativo e “bem

comportado”, o que lhe garantiu circulação dentro e fora de sala de aula (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007). Mas quando libertada também teve críticas à sociedade e ao ambiente vivido pelo leitor, o que permitiu a continuidade do gênero.

Ainda conforme as autoras, nas décadas de 40 a 60, marcou o progresso do setor editorial no Brasil que, para se manter, publica obras repetitivas voltadas para crianças, esse fator aliado à presença da cultura estrangeira reforçam a marginalização da literatura infantil que é associada à cultura de massa e influenciada pelos padrões estrangeiros, e ao contrário da literatura adulta, não abdicou do nacionalismo nem procurou romper com os princípios dominantes. Mas principalmente, porque a literatura infantil procurava seguir as exigências do mercado. Já na década de 60 a 80, a sociedade brasileira caminha para um novo modelo capitalista que investiria mais na produção cultural. As publicações buscam a consolidação da literatura infantil em todos os aspectos, como a composição dos personagens, a temática urbana, junção entre o social e individual, valorização da linguagem oral, utilização do discurso literário, dando ênfase à estética. Nesse período, a literatura infantil ao tempo que mantém velhas tradições também busca a renovação. O primeiro fato acontece devido à demanda de mercado, que procura manter padrões de publicação acessível a todos, e mantém presente a dependência entre literatura e escola, e exige produção em larga escala e de forma mais rápida do que a própria produção artística.

Quanto ao caráter renovador, a literatura infantil busca se aproximar da literatura adulta contemporânea, ao passo que também busca aderir às conquistas literárias desde o Modernismo, como a abolição do nacionalismo e características conservadoras. Apesar de Monteiro Lobato, em suas obras, já ter utilizado a literatura infantil não como meio para o ensino pedagógico, apenas na segunda metade da década de 70, com o surgimento de novos autores, que a literatura infantil perde a dependência pedagógica, além disso, ela denuncia a realidade brasileira, como também aderiu à temática urbana, denunciando as crises sociais, conforme nos explica as autoras.

Segundo Lajolo & Zilberman (2007, p.161), “um exame mais atento da produção infantil contemporânea revela a permanência da preocupação educativa, comprometida agora com outros valores, menos tradicionais e acredita-se — libertadores.”

Não podemos esquecer o fato de que as manifestações culturais têm uma missão social, a literatura por refletir os valores e a vida da sociedade, também abriga o caráter educativo, mas não voltado para a educação escolar, a educação que a literatura oferece é mais abrangente, ela abraça a vida como um todo, as experiências, a sociedade.

Além disso, a literatura infantil também voltou a tratar sobre temáticas urbanas, como ficções e histórias policiais, esses temas proporcionam uma narrativa com enredo mais elaborado, voltado para resolução de mistérios, entre outros aspectos do homem urbano, como descobertas científicas.

Além desses elementos presentes na prosa contemporânea, Lajolo & Zilberman (2007) afirmam que nos últimos vinte anos a poesia infantil se renovou e se fortaleceu, rompeu com a tradição da escola e adquiriu características predominantemente lúdicas e especulativas. As histórias também se afastam do conhecimento escolar, investem no imaginário, nos fatos fantásticos, e também reaproveitam elementos de lendas brasileiras e assuntos regionais. O texto literário infantil contemporâneo tenta romper por muitas formas com a educação escolar conservadora que impediu a afirmação do gênero por tanto tempo. Também encontramos textos que reafirmam sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico, o ponto mais radical a chegar o texto infantil nos últimos 20 anos.

Com isso a literatura infantil se consolida como gênero, e assume suas características. Ao passo que trata a realidade, também trabalha o fantástico e o imaginário, e reconhece seu valor nos próprios textos, constituindo-se também como objeto de estudos acadêmicos.

Assim, concebemos a história da literatura infantil no Brasil, cujo percurso esteve marcado pelo conservadorismo pedagógico, e distanciamento da arte literária em si. Sua utilidade só tinha razão de existir na escola e para a escola, uma vez que funcionava apenas como meio para adquirir conhecimentos necessários à vida social. Estamos, hoje, em um período singular para o gênero infantil, reconhecido de fato como literatura. Ela encontra maior espaço nos campo de estudo e como produto cultural de qualidade, mas apesar de conseguir se desvencilhar da concepção conservadora ligada à educação pedagógica, a literatura infantil ainda depende de sua influência para ser divulgada, uma vez que é na escola que a maioria das crianças tem contato com os livros, principalmente quando vinda de famílias de classe social baixa, com baixo grau de escolaridade. Além disso, esse status também configura a ela a possibilidade de ser objeto de reflexões e estudos no campo da história e teorias literárias.

1.3.1 A leitura do texto literário na sala de aula e a formação do leitor

Para entender como se dá a leitura do texto literário em sala de aula, temos que ter em mente o que é ser um leitor e o que se espera do ato de leitura. A história do leitor caminha

junto à história da literatura infantil já mencionada, quando na Europa, no século XVIII, a impressão de obras escritas tornou-se parte do comércio e a originar lucro. Mas esse negócio só se desenvolveu na época das revoluções burguesas, séculos XVIII e XIX, quando foi instituída a obrigatoriedade do ensino e a valorização da escola. Assim, a escola tornou-se fundamental para a formação de leitores-consumidores (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

Outro fator que contribuiu para esse processo foi a valorização da família. As revoluções acabaram com o regime absolutista, e substituíram pela democracia e o liberalismo. À família é atribuído papel importante no sistema burguês, o modelo patriarcal, a afetividade entre os membros, valorização da vida doméstica e afastamento da vida pública desmontaram forças capazes de desafiar o poder da burguesia. E é no seio familiar moderno que surge o incentivo para o gosto da leitura. Saber ler também passou a representar valor diante do novo modelo de sociedade. “Contudo, cabe lembrar que, em suas formas mais modernas, a propagação da leitura depende ainda de uma valorização positiva do lazer, já que os livros constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento.” (LAJOLO & ZILBERMAN, 2011, p.16). Podemos verificar isso com os primeiros textos de literatura infantil que tratavam de textos colhidos da oralidade da população rural.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2011), é nesse período que se torna crescente o número de leitores, seja ele o leitor de carne e osso que movimenta o mercado dos livros ou o leitor virtual, empírico, é a eles que se destina a produção literária. E embora essas tenham características pedagógicas, há particularidades na leitura que dependem da conceituação do leitor, a quem o escritor busca agradar, convencer, satisfazer vontades e desejos que o leitor alimenta em relação à leitura, então aquele busca encontrar a melhor forma de chegar ao leitor com seu texto e também o meio pelo qual o leitor terá acesso.

No Brasil, apenas por volta do século XIX, começa a emergir uma sociedade leitora, as produções escritas ainda circulavam de forma precária, mas já se trabalhava para a melhoria desse sistema. A burguesia estava em ascensão com a exportação do café e os interesses econômicos britânicos, junto também surgiam os ideais burgueses sobre família e escola, e a obrigatoriedade da escolarização da criança, preparadas para serem consumidora da literatura infantil que surgirá e mais tarde torna-se um comércio bastante lucrativo.

Assim, alinhada ao percurso histórico da literatura, caracterizou-se o perfil do leitor brasileiro. Com a escolarização das obras literárias infantis, a leitura dessas obras servia

apenas ao fim educacional, seja transmissão de valores morais, ou para o ensino de língua Portuguesa.

Este quadro predomina nas escolas brasileiras. Se partirmos do fato de que nas séries iniciais o ensino privilegia apenas um elemento do letramento, que é alfabetização, aquisição do texto escrito, e os textos presentes nos livros escolares ou são textos sem sentido ou são apresentados de forma fragmentada, aliado ao fato de que no Brasil, nossa sociedade pulou uma etapa importante para o desenvolvimento da escrita, passando da oralidade, diretamente para os textos com recursos audiovisuais, esses fatores associados contribuíram para o desenvolvimento precário na formação de leitores.

Por muitos o ensino de literatura é visto como algo enfadonho e a disciplina é concebida pela maioria dos alunos como algo sem sentido e/ou utilidade. E apesar de a literatura infantil recentemente ter sido concebida como arte literária de fato, e superada seu caráter pedagógico, na prática essa realidade ainda existe. De acordo com Lajolo (1993), o professor hoje exerce papel secundário na escola, segundo a autora

Não parece que *o fazer como texto literário na sala de aula seja ainda* de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmam como quase monopolizadores do mercado escola, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar aulas. (LAJOLO, 1993, p. 15).

E de fato, o sistema educacional funciona de maneira que são determinados os conteúdos que devem ser aplicados, bem como se é exigido nas escolas o uso do livro didático, e muitas vezes os livros que são levados à escola para escolha dos professores não possuem um grau de qualidade adequado. Cabe ao professor buscar meios para suprir a carência do livro. Mas como acertar nas escolhas, quando o mesmo professor não teve em seu currículo acadêmico disciplinas que promovam uma aproximação com a leitura literária, tampouco é ensinado como dar aulas de literatura? Resta ao professor seguir os modelos pelos quais ele mesmo foi ensinado. Talvez os estudos sobre o ensino de literatura ainda estejam engatinhando e todos os esforços de hoje servirão de experiências positivas ou não para que se desenvolva, futuramente, uma forma de ensinar literatura capaz de atrair os alunos e proporcionar uma experiência de aprendizagem valorosa.

Mas ainda há que se ponderar algumas assertivas acerca do ensino de literaturas. Segundo Lajolo:

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino de literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno*, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (LAJOLO, 1993, p. 16).

O texto literário, então, deve proporcionar uma experiência literária rica para o leitor, que precisa encontrar um elo entre o texto e o mundo que o cerca, num movimento de duas mãos, do mundo para o texto e do texto para o mundo. O grande dilema da escola é: como ensinar o aluno a ler o texto literário? Como ajudá-lo a compreendê-lo? Como levá-lo a uma vivência literária? Como formar leitores?

E o professor que está em sala de aula muitas vezes não tem essas respostas e não sabe onde buscá-las. Segundo Lajolo (1993), o professor pode, através das vivências de seus impasses individuais, uma vez que provavelmente não conhece os impasses dos alunos, e com o conhecimento de como os diferentes textos dialogam com os seus impasses são suficientes para realizar um bom trabalho em sala de aula, sugerir comentários acerca do texto, perguntas e atividades que encaminhem os alunos a essa mesma direção, conhecer os próprios impasses e como eles dialogam com os textos.

Esse é um trabalho complexo, e em se tratando de crianças em processo de aquisição da escrita, há outros fatores que devem ser considerados, como o desenvolvimento interno das crianças, se o ambiente familiar contribui com o trabalho da escola, o acesso às obras, entre outros, mas certamente um trabalho adequado nas primeiras séries do ensino fundamental, tanto no que se refere ao ensino da língua escrita e da leitura, como para a formação de leitores habituais e competentes, pode conseguir reverter o quadro de fracassos escolar crescente no nosso sistema educacional. Por isso é importante refletirmos acerca do papel da literatura infantil para a formação não só de leitores, mas também escritores, sujeitos capazes de utilizar a linguagem de forma a atuar na sociedade letrada e a atender as suas expectativas e as exigências do mundo que nos cerca.

1.4 A arte da *Contação de Histórias*

A contação de histórias, então, faz parte desse universo literário. Toda gama de textos pode ser interpretado por um contador e ganhar vida. Sejam os contos tradicionalmente orais, lendas, ou narrações clássicas escritas. E para iniciar este tópico, gostaria de esclarecer o porquê da escolha pela *contação de histórias* como uma proposta para ser desenvolvida com crianças do primeiro ano do ensino fundamental, com o intuito de promover o letramento. Para tanto, torno minhas as palavras de Busatto (2011):

Assim, conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado. (BUSATTO, 2011, p. 45-46).

Entendida dessa forma, a *contação de histórias* envolve todos os aspectos da vida humana: a linguagem, o social, o individual, o sensível, o emocional, o imaginário e o espiritual. Por isso se apresenta como uma prática fundamental na construção do conhecimento da pessoa humana; para o reconhecimento da diversidade; para o resgate de antigas tradições e valores que sustentam a sociedade; para a construção do conhecimento e sua disseminação; para nortear os valores sociais e a cultura. Por isso a escolha deste tema, por ele unir a alma, o coração e o conhecimento.

Durante muito tempo, quando não se conhecia a escrita, as histórias eram transmitidas através das narrativas orais. Com o advento da escrita, as histórias passaram a ser contadas de outra forma, e também puderam ser registradas ao longo do tempo. Mas a forma de se relacionar com as narrativas orais e escritas possui características singulares e enriquecedoras para o leitor e ouvinte, como também para o escritor e para o contador. Podemos citar, por exemplo, algumas culturas africanas, indígenas, e mesmo algumas comunidades rurais, que ainda hoje mantêm, por meio do conceito de oralidade, as atividades de contação de história, isso porque:

A tradição oral – valorizando o conhecimento que é produzido e repassado por meio da oralidade, seja por meio da fala, dos sons manifestados pelos elementos da natureza (seres humanos e demais seres), pelos instrumentos, musicais ou não, que contam e recontam os cortejam de vida de cada povo. (SILVA, 2013, p. 66)

Embora a escrita, em algumas culturas, configure status de poder a quem a domina, não podemos deixar de reconhecer a importância das práticas orais para a construção da sociedade.

No Brasil, a tradição oral persistiu ainda por muito tempo, Machado e Rocha (2011, p. 28) lembram que até pouco tempo apenas uma ínfima quantidade de famílias tinha o hábito da leitura, o percentual de leitores era pequeno, frequentar as escolas era privilégio da classe dominante.

Foi só há 15 anos, [...] que se conseguiu a universalização da matrícula no ensino fundamental: 98% das crianças na escola. [...] Isso significa que, até a geração dos pais dessas crianças de 15 anos atrás, a maior ou grande parte das famílias brasileiras ainda era analfabeta ou semialfabetizada. (MACHADO E ROCHA, 2011, p. 28).

Sendo assim, a oralidade é componente ainda muito presente em nossa cultura. Principalmente porque existem tentativas para resgatar as tradições perdidas e mantê-las vivas em nossa sociedade.

A literatura oral faz parte desse tesouro da nossa cultura, através dos contos de fadas, mitos, lendas, fábulas, poesias, parlendas e outros que não são de tradição popular e causam encantamento.

De acordo com Zumthor (2011, *apud* BUSATTO, 2011), o encantamento provocado pelas narrativas orais baseia-se na relação ouvinte-narrador, pois “é a musicalidade, imprimida pelo narrador, que, embalando o espírito do ouvinte, provoca prazer e encantamento” (BUSATTO, 2011, p. 16).

É esse efeito causado pela contação de histórias que seduz adultos e crianças, e que a torna uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico. Pois, além do prazer, as narrativas orais também carregam ensinamentos, histórias, tradições e culturas de um povo.

De acordo com Busatto, “os povos orientais consideravam o conto oral mais do que um estilo literário a serviço do divertimento. Sabiam que neles estão contidos o conhecimento e as ideias de um povo, e que através deles era possível indicar condutas, resgatar valores e até curar doenças” (BUSATTO, 2011, p. 17). Nesse caso, além de divertir, os contos orais também têm um poder curador. Eles acreditavam que ao ouvir e refletir sobre um conto, este funcionava como um reestruturador de desequilíbrios emocionais, devido ao seu caráter terapêutico. Para a pesquisadora,

[...] o conto de tradição oral, seja ele conto de fada, mito, lenda, fábula, ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores. (BUSATTO, 2011, p. 17).

E para a criança, esse cenário é o ambiente propício para uma aprendizagem prazerosa sobre a linguagem. Por isso, o *professor/contador de histórias* tem a possibilidade de construir uma ponte entre o mundo imaginário das crianças e a linguagem, ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de oralidade e escrita, provocando reflexões e instigando a imaginação e o pensamento dos alunos, bem como proporcionar experiências ricas de uso social da linguagem.

A prática da *contação de histórias*, além de ser uma importante ferramenta pedagógica, também é um resgate das riquezas envolvidas na tradição oral de outrora. Segundo Busatto (2011), o conto de literatura oral não tem uma origem bem definida, mas estudos apontam que tudo começou no Oriente, o berço *das mil e uma noites*, por volta do período de 2000.000 a.C. a aproximadamente 40.000 a.C. a partir da necessidade dos seres humanos de explicar a origem de tudo, das coisas, e da própria humanidade. O pensamento mitológico concedia vida aos fenômenos naturais observáveis, e dava sentido às experiências da vida. O que nos leva a pensar sobre o período do surgimento do conto de tradição oral, uma vez que também reflete a nossa leitura de mundo. Para Busatto,

[...] Fossem os contos um sistema de crenças, ou uma maneira encontrada para explicar a existência dos elementos da natureza e seus cataclismas, ou um conjunto de ensinamentos, isto constituiu o que hoje conhecemos como literatura oral, e que foi se transformando à medida que foi sendo narrada. (BUSATTO, 2011, p. 22).

Dessa forma, a literatura oral sofreu transformações de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, no estilo de vida, crenças, valores, através dos conhecimentos que se modificaram com os avanços da ciência. Mas os contos também se transformaram nas palavras do *contador de histórias*, que imprimia neles elementos pessoais, pois cada pessoa é um universo e em cada uma as histórias ganham vida e significados diferentes. Esta realidade vale também para cada ouvinte, que ao escutar uma história pode apresentar interpretações diversas.

Essa literatura, apesar de ser antiga, passou a ser objeto de estudo sistemático apenas no último século. Milman Parry, no século XX divulgou a *Ilíade* e *Odisséia*, de Homero, poemas originalmente orais, transcritos para a escrita entre 700 e 550 a.C (HAVELLOCK, 1996 *apud* BUSATTO, 2011).

Com a escrita, muitos outros textos da literatura oral foram registrados, como mitos, fábulas, lendas, poesias e contos de fadas, de diversos países, que receberam traduções e se espalharam pelo mundo. No ocidente, os contos de fadas e mitos gregos tornaram-se os mais conhecidos. Na Europa, os contos de fadas ganharam destaque a partir do século XII, graças a registros de importantes nomes, como o francês Charles Perraut, que reuniu diversos contos da tradição oral no livro *Contos da mãe gansa*, e atribuiu a autoria ao seu filho de dez anos; os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, os Irmãos Grimm da Alemanha, que publicaram contos que eram contados pelo povo, principalmente da camponesa Katherina Wieckmann.

Podemos perceber, então, que os contos estavam em todas as camadas da sociedade, principalmente entre o povo, que trazia na oralidade a manutenção da tradição, cultura e valores.

As obras que hoje conhecemos refletem a histórias de diversas civilizações, como os contos da Índia, Pérsia, e outros locais do Oriente, das Civilizações Grega e Romana, os contos nórdicos ou germânicos, contos indígenas, lendas, parlendas; contos e mitos africanos; entre outros. Textos estes que deram origem a muitos outros, baseados, inspirados, críticos, leituras, que perpetua a tradição oral até os dias atuais. Hoje registrados pela escrita, mas que só chegaram até aqui por causa dos Contadores de histórias - *rapsodo* para os gregos, *bardos* para os celtas, *griot* para os africanos.

Nesse contexto, a *contação de histórias* se mostra como uma das mais genuínas expressões culturais da humanidade e um importante meio para transmitir conhecimentos, culturas, valores e crenças, libertando a imaginação e ao mesmo tempo apresentando a realidade. Essa prática se transforma em cada local, para cada povo, na emoção de cada ouvinte, e na voz de cada *contador*. “Ele mudou de nome e de roupa, mas a sua essência continuou inalterada” (BUSATTO, 2011, 28). A sua riqueza para a humanidade só aumenta, pois, como diria um ditado popular, *quem conta um conto, sempre aumenta um ponto*.

1.4.1 O conto de literatura oral no contexto escolar

A escola é um ambiente socializador, com a função de oferecer as condições necessárias para o exercício da cidadania. Além de obter novos conhecimentos, as crianças ao ingressarem na escola também se preparam para o convívio em sociedade, já que esta é um ambiente importante para a construção da personalidade de cada um. Por isso, cabe à escola desenvolver a capacidade intelectual e social dos alunos, promovendo a igualdade e o respeito pelas diversas culturas.

Nesse contexto, o conto de literatura oral assume diversos papéis na instituição escolar, por servir como meio para transmitir conhecimentos, e promover a formação psicológica, intelectual, espiritual, além de ter um caráter humanizador. Por carregar na sua essência a tradição popular, através das *contações de histórias* podemos mostrar aos alunos a riqueza e a importância de cada cultura e povo, colaborando para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. Ao ouvirmos os contos de outras culturas, percebemos que estes não contam apenas narrativas, mas mostram diferentes maneiras do outro enxergar o mundo, através de suas histórias, que devem ser respeitadas.

Segundo Busatto,

O conto de literatura oral ainda é visto com olhos pequenos, basta perceber o que acontece com nossos mitos e lendas. Eles só recebem destaque no nosso mês do folclore, acentuando assim o caráter folclórico, no sentido de curioso e pouco digno de crédito, com o qual se trata a nossa cultura. Neste momento ele é trabalhado exaustivamente, em atividades que têm como objetivo apenas valorizar aquela data. (BUSATTO, 2011, p. 38).

O acervo de literatura oral no Brasil não é tratado nas escolas com o devido valor, como “um patrimônio de cultura e sabedoria” (BUSATTO, 2011, P. 38), repleto de elementos que representam todas as etnias responsáveis pela formação da raça brasileira. Entrando em contato com essas histórias, as crianças têm a oportunidade de se reconhecer como pertencentes de todas as etnias que deram origem ao povo brasileiro como é hoje, também é uma forma de conhecer a maneira como cada povo retratava a realidade, a forma de se expressarem, e as manifestações sociais.

No que se refere ao letramento, a *contação de histórias* possibilita trabalhar a linguagem oral e a linguagem escrita, tanto na estrutura como a semântica (BUSATTO, 2011). É possível trabalhar a expressividade, a criatividade, leitura e produção de textos. Podemos propor novas leituras sobre uma história narrada, e uma nova forma de escrevê-la através de outras linguagens, verbais e não verbais, como poemas, reportagens, quadrinhos

etc. Assim, o professor pode ir apresentando aos alunos a importância da escrita e oralidade na sociedade, e mostrar para eles que através dos textos, em seus diversos gêneros, podemos participar de múltiplos eventos, interagir e nos comunicar, e transformar a realidade. As histórias narradas também podem representar o início de uma pesquisa, envolvendo diversas disciplinas, instigando a reflexão e estimulando a criatividade. Conforme Busatto,

Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com seus afetos, pois ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto ela aprenderá a lidar com os seus, e tudo isto leva, conseqüentemente, a uma ampliação dos seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico. (BUSATTO, 2011, p. 40).

Por meio destas atividades é possível que o aluno desenvolva trabalhos interessantes, ao construir suas próprias histórias. Isso, sem deixar de dizer que esse tipo de exercício desenvolve a capacidade de lidar com um universo de palavras que, ao contar a história, o contador utiliza para fazer-se compreender pelos ouvintes. A prática da *contação de história* também prepara para saber distinguir entre a hora de ouvir e falar, para respeitar o espaço dos outros. Para Busatto (2011), uma história bem narrada, ou uma leitura, ensina a sonoridade das palavras e o respeito pelas variedades linguísticas.

Embora existam todas essas formas de usar o conto no fazer pedagógico, é preciso lembrar que:

Inicialmente um conto existe para ser ouvido e fruído. Só isso já lhe confere vida e permanência. Se o conto de literatura oral se presta às tantas áreas de conhecimento formal aqui apontadas, ele deverá ser apresentado antes de tudo como uma alternativa para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração, um alento aos sentidos, pois o que é apreendido por estas vias não se perderá jamais. (BUSATTO, 2011, p. 41).

É preciso compreender que a tradição oral vai além das coisas que podemos tocar, e do mundo que podemos ver, porque ela mexe com a imaginação e com as emoções. Se a tradição da literatura oral surgiu como uma forma de disseminar conhecimentos, de apresentar a realidade, de divertir, e emocionar, não podemos deixar suas características se perderem, pois são todas fundamentais para justificar a essência da *Contação de histórias*.

A *contação de histórias* funciona como uma importante ferramenta para a educação não só escolar, pois além de tratar de algo que as crianças gostam muito, vários aspectos

podem ser trabalhados. Segundo Dohme (2013), com as histórias, é possível trabalhar além dos valores, aspectos internos da criança, como: o caráter, pois com as histórias “adquirem vivências e experiências para montar os próprios valores” (DOHME, 2013, p. 18), pois sempre trazem lições que as crianças absorvem; enredos mais elaborados e intrigantes movimentam o raciocínio das crianças, fazendo-as pensar e refletir sobre a história; estimula a imaginação, possibilitando às crianças criar novos mundos e personagens, o que permite um uso maior da linguagem; desenvolve a criatividade, pois as histórias funcionam como referencial para novas histórias; desenvolve o senso crítico, pois os contos mostram situações que os alunos não conhecem e os possibilitam transitar por essas situações e pensar sobre elas; a disciplina, que não seria imposta, mas que parta da própria criança. (DOHME, 2013).

Em consonância com Cosson (2014), entendo que a *contação de história* também contribui para a ampliação do vocabulário, na relação com o texto escrito e/ou impresso, permite a incorporação de modelos narrativos, incentiva a leitura, promove a abstração de valores e crescimento emocional, mas também pode contribuir para transmissão de conhecimentos programáticos. Este último, desde que a *contação* não se justifique apenas para isso, pois a leitura literária não pode ser descaracterizada devido a uma pedagogização excessiva, por exemplo, quando o único fim da leitura literária é ensinar uma conduta específica, enfatiza a mensagem do texto como um conteúdo programático, ou serve como meio para ensinar um conteúdo escolar. A leitura do texto literário deve ir além disso, “consiste em retirar da literatura a sua força de liberdade enquanto exercício do imaginário, tornado-a um texto pragmático, destinada a ‘enriquecer’ o leitor” (COSSON, 2014, p. 113).

Enfim, a *contação de histórias* não pode ser entendida apenas como um meio para transmitir valores morais ou conteúdos escolares, ela deve oferecer, preferencialmente uma experiência literária.

Agora que pudemos compreender como se deu a construção da literatura infantil no Brasil e como ela se consolidou nas escolas, podemos compreender o porquê das práticas escolares não aliarem o estudo de literatura a práticas que proporcionam uma experiência literária que instigue a mergulhar nesse universo, o que resultaria em leitores e escritores competentes, capazes de compreender a literatura não apenas como uma ferramenta para alcançar conhecimentos, mas como um conhecimento em si. E dentro desse amplo espaço literário, encontramos a *contação de histórias* que de uma forma diferente dá vida à literatura e promove uma experiência enriquecedora para os alunos, além de ser uma importante ferramenta educativa e humanizadora, dentro e fora da escola.

No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia que utilizei para dar vida à pesquisa, os instrumentos de trabalho, os participantes escolhidos, espaço, e procedimentos para coleta de dados.

2 METODOLOGIA

2.1 Classificação da pesquisa

Esta investigação caracteriza-se como uma abordagem descritiva/interpretativa de caráter qualitativo. De acordo com Vilela (2003), não se pode ter uma definição fechada acerca do que seria a investigação qualitativa. Mas escolhi esse modelo porque a atuação do pesquisador, a qualidade do seu trabalho, e desenvoltura durante o processo investigativo são fundamentais, o que permite que ele trabalhe com autonomia e realize uma análise mais complexa a partir de diversos referenciais, de acordo com a ideia de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativo.

O processo de investigação desta proposta se deu no ambiente escolar, pois para a pesquisa qualitativa “O ambiente natural é o lugar em que se dá a investigação, essa é a fonte primeira de dados” (VILELA, 2003, p. 458). Nesse caso, o investigador se introduz no local da pesquisa com o objetivo de construir a coleta de dados para interpretação.

Na pesquisa qualitativa, é importante a presença do investigador no ambiente estudado, para interpretar os dados de acordo com a realidade. Segundo Vilela (2003, p. 459), “Para o investigador qualitativo, os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto, por isso frequentam o lugar da pesquisa”. Nesse caso, o convívio com o dia a dia da escola e suas dificuldades permite resultados mais próximos do real e as propostas de intervenção tornam-se mais possíveis de ser realizadas no cotidiano escolar.

2.2 Caracterização do local da pesquisa

A parte empírica deste trabalho foi desenvolvida em uma escola da rede pública, localizada na cidade de Crato - Ceará, com 596 alunos, do ensino Infantil, Fundamental I e Fundamental II. O bairro no qual a escola se localiza é composto por famílias carentes e trata-se de uma área marginalizada.

A escolha por essa instituição se deu pela acessibilidade, visto que moro próximo ao local, mas também pelo fato de que escola está inserida em uma realidade vivenciada pela maioria das escolas públicas no Brasil.

A escola dispõe de uma infraestrutura precária, não adequada para a quantidade de alunos que possui. A área reservada para o intervalo é pequena e não tem local para o lanche. As salas de aula são estreitas, o que dificulta os alunos e professores se locomoverem. Além das salas de aula, a escola possui uma biblioteca, em um pequeno espaço, com cerca de 550 livros, e apenas uma mesa de plástico com quatro cadeiras; um laboratório de informática, também pequeno, com apenas sete computadores; e outros ambientes nas mesmas condições, a cantina, a secretaria, a direção e a sala de estudos dos professores.

2.3 Participantes da pesquisa e razões que guiaram a escolha

A pesquisa tem como participantes duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, denominadas P1 e P2, e uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I do turno matutino, originalmente com 25 alunos, mas nem todos estiveram presentes nos dias em que desenvolvi esta pesquisa.

Como professora do 9º ano do Ensino Fundamental II, pude observar que os alunos avançam os anos escolares sem alcançar o nível de letramento esperado. A maioria dos discentes não consegue compreender textos curtos e simples, nem escrever com coesão e coerência, a maioria tem graves problemas com a ortografia. Há alunos que não conseguem ler com nenhuma fluência, outros nem mesmo decodificar, ou escrever o próprio nome, enquanto que uma pequena parcela possui níveis adequados.

Para evitar que essa situação continue acontecendo, um olhar mais atencioso para as séries iniciais se faz necessário, por isso escolhi os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental como sujeitos desta pesquisa.

Muitas dessas crianças, ao chegarem à escola, sentem uma ruptura da experiência tida anteriormente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e a que irão enfrentar. Muito disso se deve ao contexto da Educação Infantil, que na maior parte do tempo se dedica a brincadeiras e à recreação, ou seja, atividades em grupo que privilegiam apenas o lúdico. No Ensino Fundamental, o ensino passa a ser mais sistematizado e as atividades passam a ser mais individualizadas, isto é, a criança está entrando no processo formal de alfabetização.

O tempo dentro da escola ocorre de forma mais regulada, privilegiando o ensino dos conteúdos do livro didático. As aulas de Língua Portuguesa são direcionadas para o ensino da leitura e da escrita e os conteúdos trabalhados visam o letramento básico previsto nos PCN (BRASIL, 1997), as aulas são guiadas pelo livro didático, além de atender ao PAIC –

Programa de Alfabetização na Idade Certa, que se trata de um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, a finalidade é oferecer apoio aos municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

Para tanto, o PAIC propõe uma intervenção sistêmica que é executada através de cinco eixos:

- eixo de alfabetização – apoio técnico-pedagógica para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização, produção de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental dos 184 municípios, formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do PAIC das SME, garantir que nenhum aluno fique sem ler e escrever nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano, bem como a promoção de acompanhamentos pedagógicos nos municípios;
- eixo de Gestão Municipal - este eixo deve promover o fortalecimento das instituições de ensino municipais;
- eixo de Educação Infantil – com o objetivo de contribuir com a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil dos municípios participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC, e colaborar com a implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores;
- eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor – assegurar às crianças o direito ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos com a criação de acervos literários nas escolas, trabalhos de incentivo à leitura e valorização dos livros literários;
- eixo de Avaliação Externa – promover avaliações educacionais nos municípios cearenses, com o apoio de uma equipe nas Secretarias Municipais Estaduais que visem a avaliação do processo de aprendizagem de seus alunos, visando promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem, pois com o diagnóstico da situação de aprendizagem da leitura, da escrita e compreensão textual dos alunos,

as Secretarias de Educação podem conhecer a realidade, e assim implementarem políticas para elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais.¹

2.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Inicialmente conversei com a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Geral da Escola, ocasião em que apresentei o Projeto com vistas à autorização e execução junto às professoras, em seus horários de estudo, e com os alunos em horário de aula. Após os esclarecimentos, foi entregue e assinado um Termo de Compromisso e Autorização (Ver ANEXO 1).

Posteriormente, os pais foram convidados à escola para que pudessem conhecer o projeto e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver ANEXO 2)

O período da coleta compreendeu três momentos: entrevista com as professoras, observação de momentos de *contação de histórias* desenvolvidos no primeiro ano escolhido, e aplicação de uma proposta de *contação de histórias* voltada para o letramento.

O primeiro momento ocorreu durante a última semana do mês de maio de 2014. Esse tempo também permitiu o reconhecimento do espaço da escola: biblioteca, sala de informática, espaço para recreação e salas de aula; como também conversas com o pessoal responsável pela biblioteca sobre a frequência com que os alunos do primeiro ano utilizavam os livros e quais eram escolhidos. O segundo momento ocorreu durante a primeira quinzena do mês de junho de 2014. O terceiro momento foi realizado durante o mês de agosto do ano de 2014, a pedido da coordenação da escola, pois o município havia feito uma programação da qual todas as escolas municipais de ensino fundamental deveriam participar.

2.5 Conversa e entrevista com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental

A entrevista com as professoras (P1; P2) foi coletiva e aconteceu em um dia em que elas se encontram na escola para estudar e planejar as suas aulas. A entrevista ocorreu de maneira informal, para que as participantes se sentissem à vontade e seguras para responder às perguntas. No primeiro momento, apresentei o projeto e expliquei como seria direcionada a entrevista; em seguida entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para serem assinados.

¹ SEDUC, Secretaria da Educação, Governo do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 12 de abril de 2015.

Ao iniciar as perguntas, cada professora respondia conforme julgava melhor, em algumas respostas interagiram, pois nos horários de estudo, elas planejam juntas e combinam as atividades que serão realizadas na sala de aula, principalmente pelo fato de que devem seguir o cronograma do livro didático.

O objetivo era saber sobre a experiência das professoras com o ano escolar em questão, a formação acadêmica e sobre a comunidade. Questionei também sobre o entendimento delas sobre letramento e o que elas achavam da *contação de histórias* em sala de aula relacionando com a proposta de letramento.

2.6 Observação dos momentos de *contação de histórias*

As observações dos momentos de *contação de histórias* ocorreram na primeira quinzena do mês de junho de 2014, durante as aulas de Língua Portuguesa, dois dias da semana. De acordo com a professora P2, do primeiro ano A, período da manhã, os momentos de *contação de histórias* ocorrem durante a aula, algumas vezes de forma improvisada para atrair a atenção dos alunos quando se encontram dispersos; em alguns momentos a *contação de histórias* é planejada. Por este motivo observei a aula inteira e não apenas o momento da *contação*.

As observações tiveram como meta verificar como era realizada a *contação de histórias* na sala de aula, com o intuito de identificar “se” e “como” esse momento contribuía para a proposta do letramento dos alunos, e seu desenvolvimento linguístico, tanto escrito como oral, por meio da participação dos alunos e dos resultados das atividades propostas pela professora. No primeiro dia, a história narrada foi um trecho da história do Bambi. No segundo dia, a história contada foi o conto dos Três Porquinhos. A escolha do primeiro texto foi para atrair a atenção dos alunos que já estavam dispersos, com a desculpa de contar um segredo, esse foi o pretexto usado para contar a história. A segunda já era uma história conhecida por alguns, e que gostavam muito, o que garantiria melhor atenção dos alunos.

2.7 Aplicação da proposta de intervenção

As intervenções desenvolvidas com os alunos-participantes têm como ponto de partida a proposta do letramento, levando em conta todos os aspectos didáticos, o caráter humanizador e lúdico da *contação de histórias*. A proposta foi desenvolver um trabalho que

contemple o letramento, oferecendo uma vivência em um evento de letramento que vise desenvolver a oralidade dos alunos, incentivando-os a se expressarem, sobre seus sentimentos e vivências em relação às histórias que serão contadas e assumidas por eles. Para avaliar este momento, estive atenta às participações e respostas dos alunos, comparando com os momentos de contação observados.

Para tanto, foram realizados dois momentos de *contação de histórias*, conduzidos por mim, que assumi o papel de *contadora de histórias*. Os momentos aconteceram no período de uma hora durante o horário das aulas dos alunos. Julguei importante utilizar o tempo e espaço disponibilizado, na própria sala de aula, para que esta investigação tenha resultados baseados na realidade vivenciada na escola no seu dia a dia.

A escolha dos textos foi feita com base na idade do público alvo, bem como nos níveis de letramento que eles se encontram. Para tanto, é preciso tentar compreender o universo em que vivem as crianças. Esse conhecimento permitiu mergulhar nesse mundo e encontrar caminhos que promovam o desenvolvimento delas de forma que, ao passo que vão crescendo, e despertando neste mundo, dito real, elas possam estar mais preparadas para atuar em sociedade.

Escolhi uma história com base nas características de textos para crianças de 3 a 6 anos que contemplam histórias com bastante fantasia, fatos inesperados e repetitivos, e os personagens normalmente são crianças ou animais (DOHME, 2013). Para o primeiro momento, “Menina bonita do laço de fita”, e para o segundo momento, a lenda da “Vitória-régia”, pois fazia parte do conteúdo programado para as aulas.

Para contar uma história, primeiro é preciso estudá-la e conhecê-la, para preparar a narração, adaptar fatos e vocabulário se necessário, e escolher os recursos auxiliares caso sejam utilizados. Mais do que isso, Dohme (2013, p. 26) afirma que “Para estudar uma história é preciso, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais”. Captar elementos, como o enredo; os personagens principais e secundários; o ambiente e o tempo da narração e a cultura envolvida; os cenários; e ter em mente a mensagem e o conteúdo educacional, pois “Ter bem claro os objetivos educacionais que cada história atinge facilita o planejamento do educador, que dosará as diversas histórias ao longo do período que tem disponível, tendo em vista um desenvolvimento em todos os sentidos, de forma globalizada” (DOHME, 2013, p. 30). Dessa forma, o profissional poderá proporcionar um

ambiente de letramento no qual os alunos desenvolvam a linguagem e vivenciem uma boa experiência literária.

De acordo com Dohme (2013), quando o professor for realizar uma atividade de *contação de histórias*, é interessante iniciar com uma introdução, sobre do que trata a história e até alguns questionamentos para trazer os conhecimentos e leituras de mundo que os alunos já possuem, e para finalizar não é necessário fazer alusão à moral da história ou às lições de vida nelas contidas, pois “uma boa narração expõe a conclusão” (DOHME, 2013, p.29), e não devem ser usadas como finalidade para a *contação*, essas informações podem ser trazidas em outro momento, em contextos que permitam. Mas pode-se realizar uma atividade após a narração, ou um debate sobre a história.

Baseados nessas concepções, após as histórias elaborei duas atividades que contribuem para o desenvolvimento em seu caráter humanizador, assim como linguístico dos alunos, que valorizam a oralidade e a participação da criança, através da expressão dos seus pensamentos, sentimentos, e servindo como incentivo para a formação de leitores e escritores.

Para o primeiro textos, promovi uma conversa com os alunos, para desenvolver a expressão oral e a participação social. Para o segundo texto, a proposta contemplou a criatividade, e desenvolvi uma atividade na qual eles puderam criar a própria história, usar a escrita e interagir com os demais integrantes da sala por meio da leitura dos textos que escreveram.

3 ANÁLISE E DISCURSSÃO DOS RESULTADOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, busquei problematizar e compreender cada detalhe dos dados coletados, e estar atenta às particularidades de cada fala e de cada participação, com o objetivo de reconhecer o que respalda esta investigação. Para isso, verifiquei se os resultados e discussões aqui apresentados dialogam com os objetivos propostos no início da pesquisa.

Parti da pergunta: como contribuir com o desenvolvimento da linguagem como prática social em crianças do 1º ano do ensino fundamental, a partir da prática da *Contação de Histórias* no contexto escolar? Nesta perspectiva, pretendo colaborar para o entendimento dos professores sobre a proposta do letramento e para a formação de leitores e escritores, bem como falantes e ouvintes, provocando reflexões acerca do tema e instigando o hábito e o gosto pela leitura e escrita.

A análise se deu em três etapas: a primeira está relacionada à análise da entrevista realizada com as professoras e a compreensão delas sobre o processo educativo, suas práticas pedagógicas e a proposta do letramento; a segunda etapa diz respeito às observações das aulas; a terceira etapa uma apresentação da proposta de intervenção e os resultados.

3.1 Um olhar sobre as vozes dos professores

A entrevista com as professoras P1 e P2 foi realizada na sala da direção, e apesar de estar movimentada durante o trabalho, era o único local disponível. Durante a entrevista não tivemos interrupções diretas, nem a participação de outras pessoas, apenas participantes e pesquisadora. As falas foram gravadas com um gravador do aparelho celular, e as reações das participantes, gestuais, expressivas, foram registradas em anotações durante a entrevista. Dessa forma, durante a análise da gravação e das anotações consegui resgatar o momento para não deixar qualquer dado sem ser observado.

Inicialmente as participantes pareciam um pouco nervosas, mas com o início da conversa, enquanto explicava o projeto e como seria a entrevista, elas relaxaram e demonstraram mais confiança. Conduzi a entrevista de maneira informal, mas detendo-me a realizar somente as perguntas, para não interferir nos dados.

A primeira informação que solicitei diz respeito à experiência profissional das professoras na turma em questão. A P1 está lecionando no primeiro ano há um ano, enquanto

que P2 já trabalha com a turma há 5 anos. Além disso, as professoras são responsáveis por ensinar, nos primeiros anos, Língua Portuguesa, Arte, Ensino Religioso, Geografia e História. Com essas afirmações constatei que os professores migram de turmas ao longo dos anos, e além de muitas vezes se depararem com novas turmas, ainda são responsáveis por disciplinas diversas, como Ensino Religioso, Geografia e História, que não pertencem à área de linguagens e códigos.

Sobre a formação acadêmica, verifiquei que P1 é formada em Pedagogia com Especialização em Língua Portuguesa e Arte, enquanto que P2 tem apenas o magistério, o correspondente ao segundo grau normal. Mesmo se tratando de cursos que formem para o ensino polivalente, a formação profissional não abarca a gama de trabalhos que o professor é obrigado a assumir quando entra em uma escola. Dessa forma, ele procura de forma autodidata aprender os conteúdos formais de tantas disciplinas. Ao serem questionadas sobre como é lecionar disciplinas como História e Geografia, elas disseram que era muito complicado, pois precisam estudar conteúdos que não tinham contato há anos.

Embora o curso de Pedagogia tenha como objetivo formar professores polivalentes é complexo o trabalho com tantos conteúdos de áreas diversas. O tempo disponível para estudo torna-se pouco em virtude de tantos conhecimentos que o professor precisa ter para trabalhar em sala de aula. O mesmo ocorre no ensino fundamental 2 e ensino médio, trata-se de uma realidade vivenciada pela maioria dos professores, que para complementarem a carga horária, estão sujeitos a assumirem disciplinas mesmo que não tenham formação na área correspondente ou mesmo nem possuam qualquer domínio da mesma. Como é o caso de muitos profissionais da área de linguagens e códigos que são lotados em turmas com disciplinas, como Matemática, o mesmo acontece com o inverso. O que nos faz refletir sobre a qualidade dessas aulas, não por falta de compromisso do professor, mas por uma situação alheia a sua própria vontade, imposta pelas instituições de ensino devido à falta de profissionais e/ou descaso dos governantes, como também pelo fator financeiro e social. Logo, esses impasses do sistema educacional não priorizam a qualidade da educação e isso acaba desmotivando profissionais e educandos. Aqueles por serem obrigados a trabalhar em dobro, e estes pela qualidade das aulas que pode ser comprometida devido tantas dificuldades que os professores enfrentam.

Nesse momento, voltamos para as aulas de Língua Portuguesa, e questionei sobre como as professoras caracterizam as aulas delas, se tradicionais, ou lúdicas. A P1 abre sua resposta assumindo o papel de alfabetizadora e caracteriza sua aula como mista, pois o

professor deve estar preparado para todas as situações em sala de aula. Afirma ainda que é preciso ter criatividade, por isso, algumas vezes elabora exposições, em outros momentos realiza jogos, diz que precisa haver momentos para leitura, para escritura, outras vezes cantar, bater palmas etc.

A professora ressalta a necessidade de haver dinamismo na aula, de criar diversos tipos de atividades que proporcionem maior aprendizagem e consigam prender a atenção dos alunos na aula.

A participante P2 afirma que para ser um alfabetizador é preciso ter um bom desempenho na aula, adequando-se às necessidades apresentadas. Ressalta a necessidade e importância do dinamismo para variar as atividades que, às vezes, são realizadas com os alunos em pé, outras sentados, realização de brincadeiras de roda, músicas, brincadeiras de pular etc. Nesse momento ela concorda com P1 e acrescenta o seu ponto de vista.

Percebi o quanto a ideia do brincar está arraigada ao ensino de crianças, e embora não esteja no ensino infantil ainda está vigente o lúdico, as brincadeiras, os momentos de lazer, tão importantes para o desenvolvimento de crianças.

Questionei também sobre quais os níveis de alfabetização que os alunos chegam ao primeiro ano. A participante P1 esclarece que não há uniformidade dos alunos quanto ao nível de alfabetização e fala da sala dela em particular, na qual há alunos que já estão com um bom nível de alfabetização. Afirma que durante os dois anos em que leciona no primeiro ano do ensino fundamental ela teve sorte de pegar alunos com algum domínio do sistema de escrita, e aproveita para parabenizar a professora do infantil e da alfabetização, pelo trabalho que vem desenvolvendo na escola.

A P2 concorda que o trabalho do educador do infantil e alfabetização é fundamental para o trabalho delas. Muitos chegam ao primeiro com uma bagagem linguística ampla. Mas algumas vezes ela já recebeu alunos que não conseguem reconhecer as letras, não sabem se comportar na sala, não prestam atenção na aula, não permanecem sentados, alguns não sabem trabalhar em grupo, participar de atividades de roda, ou que não entendem o que significa escrever. Nesses casos o trabalho fica mais complicado e demorado. Por isso, ao longo do ano, elas precisam fazer um trabalho extra e em sala com essas crianças, para tentar igualar ao nível das mais avançadas.

Através do depoimento de P2, constatei que receber um aluno com deficiências em conteúdos que eram de responsabilidade, de acordo com documentos oficiais, do ano escolar anterior, modifica o ritmo das aulas. É preciso voltar a atenção para esses alunos, mas a

realização de um trabalho, dentro do horário das aulas com eles, é uma possível causa do desestímulo de outros alunos que não veem seu conhecimento avançar ao longo do ano, uma vez que os professores não dispõem de tempo para dar uma atenção especial aos alunos com déficit de aprendizagem, e muitas vezes a escola não dispõe de espaço para uma aceleração na aprendizagem desses alunos no contra-turno. A carga de trabalho de um professor é superior ao tempo de trabalho estabelecido por lei. É sabido que o tempo reservado para planejamento das aulas, apenas 1/3 da carga-horária total, não é suficiente para todo trabalho que o professor desempenha, como planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, elaboração de exercícios e atividades, momentos de estudo, qualificação, atendimento aos alunos, preenchimento de diários, entre outros. Principalmente quando esse professor leciona diversas disciplinas e/ou possui muitas turmas distintas.

Em seguida perguntei se os alunos já conseguiam realizar leituras de frases e pequenos textos. A professora P1 afirmou ter alunos que leem palavras, outros já leem frases completas, e outros que só conseguem ler sílabas, o que representa um fator positivo para poucos meses de trabalho. Já a professora P2 apresentou sua sala como um pouco mais diversificada, ela afirmou ter alunos que leem apenas letras, alguns que reconhecem as sílabas, outros já conseguem ler palavras, alguns apresentam domínio de leitura de palavras mesmo em sílabas complexas. Poucos são os alunos que conseguem ler pequenos textos, e a minoria consegue produzir textos. Ela acrescenta que essa situação exige do professor alfabetizador a elaboração de mais estratégias para desenvolverem todos os alunos a fim de alcançarem o mesmo nível de aprendizagem do conteúdo escolar.

Mais uma vez percebi que há uma preocupação maior com os alunos que estão com déficit de aprendizagem. Que o ideal é deixá-los no mesmo nível. Mas esse é um anseio que se alastra entre os professores da rede pública, pois cada vez mais alunos passam de ano sem os conhecimentos esperados. Esse fator obriga os professores das séries posteriores a se preocuparem com os conteúdos específicos do ano anterior, e resgatar os conhecimentos que se esperava que o aluno já tivesse alcançado, não podendo avançar. A situação se agrava a cada dia, visto que os alunos continuam a progredir nas séries escolares sem obter os conhecimentos inerentes a cada série. Esse fator nos remete a outro momento de reflexão sobre a educação no contexto atual: o que está vigorando é a qualidade da aprendizagem ou a quantidade de alunos que passam de ano?

Conforme expliquei anteriormente, este trabalho parte também da observação de que grande quantidade dos alunos que chega ao Ensino Fundamental II não sabe ler ou escrever.

Não se trata apenas de analfabetos funcionais, mas crianças e jovens que não reconhecem as letras do alfabeto; com erros de ortografia, em que alguns não escrevem ou leem o próprio nome. E esse é um fator preocupante, pois a proposta do letramento contempla uma habilidade linguística plena em relação à oralidade e à escrita.

Questionei sobre a realização do trabalho em sala de aula com alunos que possuem níveis de aprendizagem diversos. A professora P1 relatou ter algumas dificuldades, como as salas numerosas, mais ou menos 20 alunos, a estrutura física da sala de aula, que é pequena e apertada, o que impossibilita a realização de trabalhos diferentes. Não há como fazer rodas de leitura ou para cantar, ou realizar jogos, pois o espaço pequeno só permite que os alunos fiquem nas carteiras e mesas. Assim, ela realiza trabalhos em dupla preferencialmente, colocando alunos com os níveis de aprendizagem próximos, além de proporcionar momentos em que os alunos com os níveis mais avançados ajudem os demais colegas.

P1: Bom, nossas turmas até que não estão tão grandes né, a minha pelo menos acho que tem em média 18 mais ou menos, e a gente tem como ponto negativo na sala de aula a estrutura física, a sala é pequena apertada, não dá muita possibilidade de você realizar muitos trabalhos diferentes não. Se você quer fazer uma roda de leitura não há como, se você quer cantar, não há como, se quer trabalhar um jogo não há como, tem que ser tudo ali naquela mesa sentado, não tem pra onde correr, aí funciona mais é em dupla, questão de dupla, colocando os níveis próximos, os níveis de aprendizagem próximos, é a única forma que a gente tem de trabalhar, onde um que tá no nível mais adiantado vai dar uma ajuda ao que tá com mais dificuldade, né.

Sobre essa questão, a professora P2, diz que possui uma sala com 25 alunos. Afirma que as duas planejam juntas e conversam para desenvolver estratégias de trabalho. Articulam, nos dias de estudo, atividades diversificadas para os alunos que estão com níveis diferentes de aprendizagem, e tentam superar as dificuldades físicas da sala de aula.

P2: É verdade, a gente faz essa divisão por níveis, aí nós duas, a gente consegue re... formar ideias, pra ficar procurando sugestões de atividades de, eles podem estar se encaixando. Dia de estudo a gente se reúne, a gente busca, a gente confecciona atividades diferentes, pra ver se a gente consegue com eles, né. Mas já na sala é pequeno, muito apertado, a gente não tem como trabalhar com eles, assim, como a gente gostaria, né, mas a gente faz o que pode. A gente traz as atividades com dife... pra os grupos de diferentes níveis que a gente vai trabalhando até ficar paralelo, né, a gente faz o que pode.

É importante ressaltar que até esse momento da entrevista não falei sobre letramento, embora no início da sessão o termo tenha sido lembrado para a explicação desta pesquisa. Pude perceber que as respostas das professoras até então não contemplam o lado social dos atos de leitura e escrita. Perguntei diversas vezes sobre os níveis de leitura e escrita, e as respostas obtidas voltava-se apenas para o sistema gráfico, e a capacidade dos alunos para codificar e decodificar, letras, palavras, frases ou textos. Optei por não mencionar o letramento para não interferir nas respostas e verificar se a proposta do letramento já está presente nas práticas dos professores e nos seus discursos. E apesar deste trabalho ser voltado para esse tema, conforme explicado para elas, em momento algum, até essa etapa da entrevista, o lado social da linguagem foi mencionado. Reforçando a afirmação de Kleiman (2005) quando diz que a escola se preocupa não com o letramento, ou seja, a língua como prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico).

A partir dessa etapa da entrevista, introduzimos perguntas acerca do tema proposto. Ao perguntarmos sobre o que as professoras entendem por letramento, elas demonstraram saber do que se trata, embora até então apenas uma proposta do letramento tenha feito parte do discurso de ambas, a alfabetização.

A participante P1 entende que o letramento vai além da alfabetização, pois neste processo o aluno aprende a decodificar sílabas, letras, frases e textos. Enquanto que aquele, o letramento, diz respeito aos conhecimentos que a criança precisa saber sobre os textos, sobre a tipologia e funções de cada um. E reforça que letramento está além da alfabetização. Conforme verifiquei a seguir:

Letramento é... eu entendo que seja além da alfabetização, né, porque o alfabetizar ele vai, né, decodificar sílabas, letras, frases, textos...então o letramento ele vai além daquilo, ele vai...é, a criança ela precisa ter conhecimento a respeito do...do texto, da... da tipologia textual e saber também as funções de cada um, a que cada um, pra que serve cada um, qual a função de cada texto. A minha ideia de letramento é isso, é estar além da alfabetização.

A professora P2 demonstra um pouco mais de dificuldade em falar sobre o tema. Ela diz que vai além da “letra”. E explica que para o letramento o ideal é que a criança entenda o que é o letramento, para que eles possam ter uma vida diferente, começar a ver o sentido e a direção da vida, que compreendam que não basta a bagagem que eles têm, é importante que

eles reconheçam a importância da letra, que com outra letra pode formar sílabas, depois palavras, e então eles possam entender o que é ler.

Conforme verifiquei a seguir:

É... o letramento pra mim já tá dizendo, além da letra, né... Então se a gente conseguir atingir esse ponto aí na... na vida da criança, ele também, com certeza, eles vão entender o que seja o letramento, pra eles poderem começar a ter uma vida diferente, a ver o sentido, a ver a direção da vida que não é só a bagagem que eles têm, a ver a importância da letra que com outra letra vai formando sílabas, e vai formando palavras, e por aí vai, até eles entender o que é ler.

Percebi na expressão da professora que ela não tinha certeza de que o que estava falando era correto. E a partir da resposta constatei que ela estabeleceu uma relação entre o conceito de letramento e alfabetização, que a compreensão do aluno sobre o que de fato é leitura depende do domínio do sistema de escrita. Mas ambas pouco retratam em suas respostas o caráter social da linguagem, como elemento que possibilita aos alunos transformar a própria vida e atuar na sociedade, apenas P2 menciona que os alunos podem começar a ter uma vida diferente, mas seguidamente ela volta à importância da letra, da sílaba para entender o que é ler.

A partir do conhecimento do que elas entendem por letramento, direcionei a entrevista para o tema deste trabalho: a *Contação de histórias* como uma ponte para o letramento. Indaguei então sobre os momentos de *contação de histórias* em sala de aula e se fazia parte do cotidiano das aulas.

A participante P1, afirmou que sim. Acrescentou que a escola possui livros “belíssimos”, coleções do programa PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, como o próprio livro didático, o PAIC alfabetização, que também acompanha um livro de história. Ela explicou que através da *contação* a criança desenvolve a oralidade, como também a parte da escrita. Além disso, a criança enriquece o vocabulário, observa a questão da fonética, a estrutura das palavras. Para a P1, esse momento propicia o desenvolvimento de muitas atividades em sala de aula, como atividades com desenho, trabalho com o oral, como ditados, texto close (modalidade de atividade na qual se entrega aos alunos um texto faltando palavras para que eles completem com as que acharem mais adequadas), entre outras.

A professora P2 mostrou-se mais animada com essa temática, e afirmou que com a *contação das histórias* ela desenvolve um “belíssimo” trabalho. É também a aula que os alunos mais gostam.

É, através da contação das histórias a gente desenvolve um belíssimo trabalho, né, sem dizer que é a melhor aula que eles gostam, é a contação de histórias. Então contar história é uma coisa que dá prazer de contar, dá prazer de ouvir, dá prazer de ver o retorno deles quando escuta uma história e agente vai com a atividazinha, como eles se expressam diferente...através da contação de história, fazendo a comparação com o texto, a contação de história é bem mais importante, né, porque ai vem a leitura, vem a oralidade, desenvolve assim uma (parte incompreensível) na vida da criança, e na nossa também, né, por a gente quer sempre o melhor pra eles e através da contação de histórias, aí lá em a parte de dramatização, ai uma coisa vai puxando a outra, né, ficando mais interessante.

Ela acrescenta que contar história é um momento que dá prazer. Ressaltou que com a *contação de histórias* ela percebe um retorno maior dos alunos, pois eles participam das atividades com mais entusiasmo, começam a se expressar diferente. Segundo P2, a contação permite fazer comparações com o texto, contribui para o processo de leitura, como também para a oralidade. Acrescentou ainda que desenvolve algo importante na vida da criança e também na vida dela. Explicou ainda o quanto deseja o bem dos seus alunos, e, com a *contação de histórias*, ela alia a aprendizagem com o lazer, desenvolve a parte da dramatização e o trabalho vai ficando mais interessante.

Percebi com esse depoimento da docente P2 que, mais do que uma proposta pedagógica, ela assume o papel de *contadora de histórias*, e reconhece os benefícios da contação, não apenas para o desenvolvimento de leitura, escrita e oralidade, mas vê como um momento de fruição e que possibilita aos alunos uma nova forma de enxergar a vida, ou seja, ela traz o lado social e transformador da atividade.

Sobre a frequência com que a atividade de *contação de histórias* é realizada, a P1 diz que a proposta para o primeiro ano é que seja realizada três vezes por semana, mas que ela não o faz, pois a demanda de conteúdos é extensa e o tempo é curto. Elas estão em sala apenas durante três dias por semana, tempo que é dividido para todas as disciplinas que elas lecionam (Arte, Educação Religiosa, Geografia e História) e mesmo que seja uma atividade de curta duração, elas possuem uma “rotina muito puxada”, por isso essa atividade só é realizada uma vez por semana.

A P2 afirmou que em todos os dias de aula reserva dez ou quinze minutos para contar uma história, independente da proposta. Às vezes de improviso, para atrair a atenção dos alunos quando estão dispersos, ela inicia dizendo: “contem até três, aí vai começar a história”, então eles se voltam para ela atentos, nesse momento ela conta uma história curta. Afirmou que normalmente é indagada pelos alunos: “Tia, já terminou a história?” Ela confia, alegremente, que “é uma boa forma de acalmar os alunos, além de ser uma atividade boa para eles”.

Sobre como as *contações de histórias* são preparadas, a participante P1, expõe que o momento da história seria mais interessante se os alunos pudessem sentar no chão, ou em almofadas, deixá-los à vontade. Mas a infraestrutura da escola não permite, e as crianças permanecem sentadas nas carteiras. E ajeitar as mesas e carteiras para abrir espaço tomaria muito tempo da aula, quando deve ser priorizado o momento pedagógico.

As histórias são escolhidas pela mensagem do texto, ou utilizam os da coleção PAIC, que possui textos da própria região, com o vocabulário que eles já conhecem, isso permite relacionar os conhecimentos da criança com o texto. Às vezes elas utilizam fantoches, imitam a voz de um animal, dramatizam. Então os alunos prestam bem atenção, ficam com os olhos “arregalados”, bem abertos. Sorrindo, a professora fala que os alunos nesse momento fazem uma viagem pela história. Assim que acaba uma, logo pedem outra.

A professora P2 concorda com a falta de espaço, mas diz que pode ser transformado. Então nas aulas de *contação de histórias* programadas, ela prepara tudo em casa. O elemento principal para a *contação* é o avental, que ela preparou com detalhes coloridos, nele há um bolso no qual ela coloca o material que vai usar durante a história.

A professora afirmou ainda que esse avental sempre está na sua bolsa, e o utiliza para a *contação de histórias*, mesmo quando os momentos são improvisados. Ela contou que tanto ela como as crianças se divertem com essas atividades. Ela ainda relatou que percebe nos olhos dos alunos a alegria nesse momento, porque é como se eles fizessem uma viagem na imaginação. Outro fator interessante que ela ressaltou é o fato de que os alunos querem se transformar nos personagens, dando assim margem para que a *contação* dê vida ao teatro, pois a apresentação de novos gêneros é uma possibilidade da *contação*.

De acordo com o discurso, pude inferir que a P1 realiza a *contação de histórias* mais como instrumento pedagógico do que para fruição, embora tenha falado sobre a reação dos alunos. Já a P2 demonstra uma maior preocupação com a fruição, em proporcionar um

momento de alegria para os alunos, mexer como imaginário da criança, ou uma forma de atrair a atenção deles para aula.

Indaguei, então, sobre a contribuição da *contação de história* para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral. A P1 acredita que a leitura da história ou mesmo uma *contação de história*, ainda que seja só oral, influencia os alunos. Eles imitam o ato da leitura e falam como se estivessem vivendo a história, ao mesmo tempo em que estão ampliando o vocabulário.

A participante P2 concorda com a colega e acrescenta que eles não só enriquecem o vocabulário, mas conseguem falar e compreender palavras difíceis de pronunciar até para um adulto, e sempre que têm oportunidade utilizam as palavras que aprendem, e também interagem com os colegas sobre a história em outro momento da aula.

Nesse momento, nós incluímos nas perguntas a prática social, que pouco foi contemplada nas respostas dadas pelas professoras. Perguntei para elas se a *contação de história* contribui para o entendimento da linguagem como uma prática social.

A P1 acredita que sim, mas que falta o incentivo da família. Afirma que esse fato é percebido diariamente nas conversas com os familiares. Ela entende que a escola está lutando sozinha por esse ideal. Isso também é percebido no cuidado com o livro, pois a criança quando recebe o livro novo, seja para levar para casa e resolver atividades ou quando faz empréstimo na biblioteca, o livro volta rasgado, faltando pedaço, às vezes molhado. Então ela percebe que a leitura, assim como os livros não têm importância para a família, que não cuida e não ensina o aluno a cuidar do material escolar. Isso para ela é um ponto negativo e uma luta constante, pois enquanto ela ensina que deve cuidar e preservar o livro para que muitas outras crianças possam utilizá-lo, a família não compactua, e as únicas medidas possíveis para a escola são: pedir novos livros, que demoram a chegar ou não são enviados; tentar ajeitar os livros rasgados; ou pedir que os pais levem outros no lugar, o que quase nunca acontece. Conforme verifiquei em sua fala:

P1: Acredito que sim, mas a gente tem assim um... digamos algo como negativo que é o não incentivo da família. A escola, assim, a gente diariamente em nossas conversas a gente percebe isso, como se fosse a escola lutando sozinha, só um lado, né. Tanto que a-a-a gente percebe isso com o cuidado com o livro. A criança quando recebe o livro tá ali lindo, limpinho, todo organizado, aí quando vai pra casa fazer uma atividade ou um empréstimo de contação de história, o livro vem rasgado, vem assim faltando pedaço, eles vêm molhado, aí você percebe que a família, ela num-num... ela já não incentiva a criança desde pequena a ter tanto cuidado com a leitura,

porque ela não vê na leitura o que a gente vê na escola e procura passar pra criança. Eu vejo isso como ponto negativo, e aí muitas crianças vão desenvolvendo esse hábito, ele vai abrir um livro, e ele rasga folha, e amassa folha, você tem que tá em cima, dizendo que tenha cuidado, que aquele livro vai servir pra outra criança, aquela história que ele leu hoje, amanhã outro coleguinha já vai poder fazer uma viagem naquela leitura, mas tem muito disso.

A P2 completa que a maioria das famílias não caminha com a escola, não reconhece a importância da leitura, o que provoca uma ruptura entre o que o aluno vivencia em casa e na escola. Fator que desmotiva o trabalho do professor e a aprendizagem da criança. Afirma que o trabalho da escola seria diferente com o apoio da família, que não entende ou não sabe o valor que a leitura tem para a vida da criança.

Sobre a contribuição da *contação de história* para o processo de aquisição da leitura e da escrita, P1 e P2 responderam afirmativamente ao mesmo tempo, elas reconhecem o papel importante que a *contação de história* tem para a educação. A P1 acrescentou que é fundamental a *contação de história*, pois como já comentado anteriormente, ela desenvolve a língua oral, como também a escrita do aluno. Através dela, os alunos aprendem novas palavras, podem explorar a fonética, a estrutura em si das palavras. E a partir do que foi escutado é possível trabalhar a escrita, e o aluno vai perceber que pode transformar sua imaginação em um texto escrito. Eles tomam a consciência de que as histórias que escutam estão registradas em livros, e podem ser lidas a qualquer momento. A criança começa a perceber que as palavras são formadas pelas letras do alfabeto que ele aprendeu. Segundo P1, “isso é mágico na cabeça das crianças”, o fato de que tudo que se fala pode ser escrito. P2 argumenta que o desenvolvimento da fala parte das coisas que ouvimos, trata-se de uma parceria. E através do escutar e do falar, também aprendemos a escrever. São três coisas fundamentais.

Em seguida perguntei quais práticas de letramento que elas desenvolviam em sala de aula. As professoras P1 e P2 interagiram nessa resposta e disseram trabalhar com jogos, atividade escrita, quebra-cabeça, ditado, fichas, figuras, imagens, palavras, letras, associação, rimas, parlendas, cruzadinhas, músicas, entre outras, como utilização de revistas, livros etc.

Até o momento, percebi que as professoras ainda não buscam desenvolver a linguagem como uma prática social, como um instrumento com o qual podemos atuar na sociedade, que deve ser moldado para cada contexto comunicativo, que a linguagem pode e deve ser moldada e também proporcionar transformação, como as roupas que vestimos, cada

uma é adequada para determinada situação, assim é a linguagem, casual, formal, intencional, formadora de opiniões, embora reconheçam a importância da leitura e escrita para a vida não promovem a linguagem como algo de fato social. Mas qual a importância que elas dão para esses processos? Até o momento não conseguimos identificar.

Questionei, então, sobre os gêneros textuais mais trabalhados na sala de aula e quais os preferidos das crianças obtive as seguintes respostas:

P1: Eles gostam de tudo, eles gostam de tudo, às vezes de poesia, às vezes de história de aventura... a gente na verdade...a proposta do letramento ela é ampla, né, né pra você apresentar pra criança toda essa tipologia, de tudo um pouco na verdade. O próprio livro didático, ele vem, vem com quadrinhos, ele vem com música, ele vem com parlenda, ele vem com quadrinho, ele vem com. com fábula, ele vem com. texto instrucional, vem com receita, faz parte da, da própria proposta do letramento, é ampliar essa questão do conhecer vários tipos de texto, saber a que cada um... a que objetivo tem cada um, o que é que pede cada um, em que situação da vida, situação social cada texto vai ser usado, o convite, né, e aí vai...

P2: A própria proposta ela já vem com suporte, porque no livro já vem tudo, né, bem direitinho, só que pra eles tem... às vezes eles gostam mais de botar uma fábula, vai depender muito do momento, né...

A P1 afirmou que os alunos gostam de tudo: poesia, história de aventura, convite etc. Ela acrescentou que a proposta do letramento é ampla, e propõe apresentar para a criança todos os gêneros. Segundo ela, o próprio livro didático traz quadrinhos, músicas, parlendas, fábulas, texto instrucional, receitas. É da própria proposta do letramento ampliar o conhecimento de vários gêneros textuais, os objetivos de cada um, em que situação social utilizá-los. P2 ressalta que o livro oferece suporte à proposta do letramento, pois traz essa variedade de textos.

Encerradas as perguntas que programei para entrevista, questionei sobre o que seria o PAIC, tão comentado pelas professoras. Elas explicaram que o PAIC é um programa do governo, Programa de Alfabetização na Idade Certa, adotado pelos municípios do estado do Ceará. Instalado do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. A proposta do PAIC é promover a alfabetização das crianças até o quinto ano. Com o intuito de erradicar a questão da distorção de série-idade, a evasão escolar. O projeto possui um material que é oferecido para cada aluno - um livro de atividade e o livro de história-. O professor participa de um encontro mensal para capacitação promovido pela Secretaria de Educação Municipal, mas as professoras relataram que esses encontros não estavam acontecendo até o momento. A ideia

central do programa é acelerar o processo de alfabetização para que a criança, a cada ano, dê continuidade à aprendizagem e consiga atingir os objetivos propostos para cada ano escolar, até o quinto ano.

Segundo as professoras, o PAIC orienta o que deve ser dado para cada turma, todas as atividades do livro são programadas, o tempo que o professor deve gastar em cada aula e cada tema, tudo é dividido, o livro também orienta como desenvolver as atividades, mas ainda assim permite que o professor tenha certa autonomia e tenha liberdade para fazer alterações de acordo com a realidade da turma. Mas é importante lembrar que o livro deva ser estudado, completo, até o final do ano letivo.

Nesse caso, percebi que, embora as professoras reconheçam o caráter flexível desse programa, elas precisam utilizá-lo, e até o final do ano todo o conteúdo deve ser dado. O que nos remete à outra reflexão. Até onde vai a autonomia do professor em sala de aula? Isso influencia nos resultados?

Ao longo da entrevista, pude entender que as professoras entrevistadas ainda não conseguem separar o conceito de letramento e alfabetização. Nos seus discursos ainda aparece superficialmente o caráter social de uso da linguagem para o processo de ensino aprendizagem, e encontram dificuldades para desenvolver atividades que contemplem a proposta de letramento em sala de aula. Também constatei que a prática da *contação de histórias* não está sendo utilizada em toda sua completude.

Embora o objetivo da pesquisa qualitativa não seja rejeitar ou aprovar hipóteses, observei que algumas suspeitas foram confirmadas. Mas também me deparei com fatos novos que ampliaram o desenvolvimento deste trabalho. Pois com a prática da *Contação de histórias* em sala de aula, acrescentei a esta pesquisa a observação desses momentos, a fim de verificar como são desenvolvidos. Logo, minha proposta se voltará para contribuir com as atividades que já estão sendo executadas, procurando ampliar os aspectos positivos e melhorar os aspectos que podem ser aperfeiçoados, visando o caráter social da linguagem, proposta pelo letramento, bem como a proposta de fruição e o caráter humanizador da tradição da *contação de histórias*.

3.2 Um olhar sobre como a escola conta histórias

Para iniciarmos o contato com os alunos, solicitei à coordenação um encontro com os pais da turma de primeiro ano escolhida para essa pesquisa. É importante registrar as

dificuldades que enfrentei para conseguir que as autorizações fossem assinadas pelos pais. A coordenação enviou por cada aluno, um comunicado por escrito, para que os pais se apresentassem na escola, para que eu pudesse apresentar o projeto e conseguir as autorizações, mas nenhum responsável compareceu. Na segunda tentativa, a coordenação enviou outro comunicado, solicitando que os pais levassem os documentos de identificação quando fossem deixar os filhos na escola e procurassem a professora, a ideia era que nesse momento eu pudesse apresentar o projeto para os pais que fossem chegando, mesmo que individualmente, mas a maioria deixou o filho na porta e foi embora, durante três dias fui à escola aguardá-los, mas só consegui conversar com os responsáveis de 5 alunos. Como última alternativa, a coordenação escolar sugeriu que durante a entrega do fardamento, que deveria ser entregue somente aos responsáveis portando os documentos, eu poderia conversar com eles sobre o projeto, e, assim, conseguir as autorizações para iniciar este trabalho. Apesar da minha tentativa de falar sobre a pesquisa, muitos pais apenas assinaram sem ao menos ouvir, pois estavam apressados para suas atividades, apenas os pais de 4 alunos ouviram e fizeram perguntas sobre este trabalho.

Por fim, consegui as autorizações, e também a constatação do quanto as famílias estão distantes da escola. Mais de 50% dos responsáveis pelos alunos da turma em questão não compareceu, por motivos diversos, cada um dentro da sua realidade.

Apesar de essa etapa consistir da observação da atividade de *contação de histórias*, também estive atenta à participação dos alunos, pois para que aprendizagem ocorra é fundamental a interação entre professor e alunos, bem como dos conhecimentos envolvidos, os que já são trazidos pelos participantes e os que serão mediados pelo docente.

Detemo-nos à observação e análise apenas dos momentos de *contação de histórias* e das atividades relativas a ele. Estive na escola dois dias que a professora P2 se encontra na turma, das 7h da manhã às 11h30minh. Cheguei para o início da aula, pois conforme nos disse a P2, durante a manhã ela reserva alguns minutos para contar uma história. No primeiro dia, a história contada foi um segredo do “Bambi”. Logo depois do intervalo, os alunos se encontravam dispersos, conversando muito, a professora começou a contar: “1, 2, 3... shiuuuu... vai começar a historinha”; quando ela iniciou a contagem, os alunos que estavam calados contaram com ela, com isso, os que estavam conversando cessaram e terminaram a contagem com a turma. Todos em silêncio, prestando atenção na “tia”, que agira como se procurasse alguém. Depois começou a falar baixinho, que não havia ninguém além deles e que agora podia contar o segredo do “Bambi”. Então ela começou a falar sobre os animais

amigos de Bambi e a floresta em que eles moravam, ressaltou principalmente a importância de se preservar a natureza, não poluir as águas, não sujar o chão, alertando que a sala estava cheia de papéis de bombom e que eles também deveriam manter a sala e a escola limpa. A história durou cerca de 10 minutos, e em todo o período a professora manteve o tom de voz baixo, pois contava um segredo, gesticulando muito, interpretando cada personagem que aparecia, o coelho, os passarinhos, a namorada do Bambi, Falina. Três meninos falaram algumas vezes durante toda a história, tentando aumentar os fatos contados pela professora, interagir, contar causos que lhes aconteceram, mas a professora permaneceu todo o tempo com voz baixa, calava-se quando eles começavam a falar, concordava com a cabeça e retomava à *contação*, mas diversas vezes ela teve que interromper para pedir silêncio. Quando ela terminou de contar a história, os alunos logo pediram outra, mas ela disse que somente na próxima aula. A professora, então, voltou ao conteúdo que dava antes da *contação*, a família do “P”, não fez qualquer comentário sobre o que havia narrado, nem realizou qualquer atividade, nem mesmo incentivou os alunos a recolherem os papéis de bombom do chão.

Durante o intervalo das aulas, a professora comentou que contar uma história é muito bom quando os alunos estão dispersos e conversando, pois eles param para prestar atenção, então depois fica mais fácil dar o conteúdo do livro, pois eles já estão mais calmos.

Notei que no primeiro dia que observei, a *contação de histórias* foi casual, não planejada, e o único intuito da professora foi acalmar os alunos para que pudesse continuar com o conteúdo do livro. Mas a narração em si contemplou um dos aspectos fundamentais da *contação de história*, a transmissão de valores, no caso apresentado, a preservação do meio ambiente, mas não percebi um real interesse pela transmissão desse valor para as crianças. Dohme (2013), alerta para o fato de que os valores elementos fundamentais que regem a conduta humana, que levam à evolução e a uma vida de harmonia e cooperação com as demais pessoas. Para a autora, “a eleição de determinado valor não deve ser um processo isolado, ela deve fazer parte de um planejamento em que se levam em conta as características dos alunos, o conjunto de objetivos educacionais e os recursos disponíveis.” (DOHME, 2013, p. 21). Logo, a falta de ênfase e planejamento pode não ter causado impacto no comportamento dos alunos, posto que o mesmo comportamento persistiu quando foi solicitado que destacassem uma folha, e os cantos foram jogados no chão.

É certo que essa conduta dos alunos é reforçada no convívio com a família, isso pode ser constatado pelas ruas do bairro estarem sempre sujas, e no comportamento das pessoas no dia a dia, sempre jogando o que não serve no chão.

No segundo dia, a história narrada foi o conto dos três porquinhos, conto inglês divulgado pelo folclorista Joseph Jacobs. Depois do intervalo, após a correção da atividade feita em sala, a professora foi até sua bolsa e pegou o seu “avental”. Alguns alunos exclamaram contentes: “Olha, história... Era uma vez...” e vibraram, aquietando-se em seus lugares. A P2 vestiu o avental e voltou-se para os alunos, retirou um pequeno pandeiro do grande bolso na parte da frente do avental e começou a agitá-lo e a cantar uma música que os alunos logo acompanharam:

“E agora, minha gente
Uma história vou contar
Uma história bem bonita
Toda gente vai gostar
Tre-lê-lê, lê-lê-lê
Tra-la-la, la-la-la.”

A professora iniciou com uma pequena introdução sobre o conto que iria narrar, enquanto mostrava o livro no qual era tirada a história. Em seguida, iniciou a narração, enquanto narrava, ela retirava do avental figuras e colava-as no quadro branco, representando com imagens tudo o que falava. Os alunos, por já conhecerem o conto, às vezes queriam falar para mostrar que já sabiam o que iria acontecer. Várias vezes ela parou de narrar para pedir silêncio. Quando encerrou a narrativa, ela anunciou o fim da história e todos começaram a cantar:

“E agora, minha gente
A história terminou
Batam palma, digam “Viva”
Batam palma quem gostou
Tre-lê-lê, lê-lê-lê
Tra-la-la, la-la-la.”

Em seguida, pediu que os alunos fizessem um “desenho bem bonito” sobre a história, que depois de atribuída uma nota, seriam colocados no mural da sala. Dessa forma, os alunos já se acostumam a participar das atividades com o intuito, em primeiro lugar, de ganhar uma

nota para passar de ano, o que muitas vezes retira o lado prazeroso das atividades em sala de aula.

Dessa vez, a professora demonstrou ter feito um planejamento da atividade executada, bem como ter domínio da história e habilidade para interpretação, visto que utilizou não só as figuras para enriquecer esse momento, também serviu-se de gestualidade, expressão corporal, e da voz, interpretando as vozes dos personagens e usando entonações diversas. O ato de apresentar o livro para os alunos é importante para que eles façam a ligação da história contada com o material escrito, inserindo-os no mundo da escrita.

Notei que, na sala de aula, apenas 2 alunos possuíam lápis de cor para fazer o desenho, a professora pegou no armário 2 potes com lápis de cor e giz de cera, deixou-os em cima da sua mesa, e enquanto os alunos levantavam-se para pegar o material ela permaneceu sentada fazendo as pontas dos lápis. Cada aluno só podia pegar duas cores por vez, e depois teriam que colocar novamente na mesa, e assim poderia pegar outros dois. Quando terminaram os desenhos, a professora recolheu e já era hora de ir para casa.

Encerrei, então, a segunda etapa desta pesquisa. Pude, com as observações, perceber que a atividade de *contação de histórias* até contempla a proposta do letramento, mas é preciso repensar as práticas para conseguir melhores resultados e potencializar as capacidades linguísticas relacionadas à escrita como prática social.

Na primeira ocasião, a história foi utilizada apenas como meio para manter os alunos quietos, e então a professora conseguir concluir o conteúdo a ser dado, não houve qualquer atividade relacionada à linguagem, os alunos não tiveram nem mesmo oportunidade de se expressarem, o que trabalharia a oralidade. Mas se levarmos em conta apenas a fruição e a transmissão de valores, característica da *contação de histórias*, estes foram levados à sala de aula, mas poderiam ter sido melhor trabalhados, como o caso do meio ambiente e manutenção da limpeza, pois não houve uma atividade mais voltada para a transformação do comportamento. Esse é apenas um aspecto diante de todas as coisas que a *contação de histórias* pode proporcionar, como aspectos internos da criança – caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico, disciplina – diversos valores importantes em nossa sociedade, e a transmissão de conhecimento.

No segundo momento, ao mostrar o livro do qual foi retirada a história, os alunos tomam consciência de que nos livros há textos que eles iriam gostar de ler, isso se justifica quando a responsável pela biblioteca relatou que os alunos do primeiro ano sempre pegam livros na biblioteca, mesmo que não saibam ler. Mas a atividade proposta ao final do conto

não contemplou tantos aspectos que poderiam ser trabalhados no que diz respeito à linguagem verbal, tanto a escrita como a oralidade. Além disso, a proposta de criar um desenho “bem bonito” sobre a história, nesse caso, o desenho é uma importante representação simbólica para o desenvolvimento da criança e revela o seu nível de desenvolvimento cognitivo relacionado à escrita, mas pode ser explorado por outros aspectos, como um desenho sobre os sentimentos do aluno em relação ao texto, ou relacionar com a própria vida, entre outros.

Além disso, a disposição dos alunos na sala de aula não mudou, permaneceram sentados nas carteiras, em fila. Dohme (2013) orienta que os ouvintes devem sentar-se em círculo, e o narrador deve ficar perto deles, também no círculo, essa prática contribui para que todos se sintam participantes iguais da atividade. Preferimos não questionar o porquê nesse momento para que essa interferência não alterasse a realidade da escola, e esta pesquisa alcançasse resultados reais, não obtendo qualquer privilégio fora da normalidade da escola. Também percebi os ruídos que movimentações externas à sala de aula estão o tempo todo atrapalhando a atenção dos alunos. Dá para escutar tudo que acontece nas outras salas de aula. E há sempre pessoas passando pelo corredor. O sol da manhã entra pelas janelas o que obriga os alunos próximos a afastarem suas carteiras, deixando o ambiente ainda mais apertado; quando portas e janelas são fechadas, a inquietação dos alunos fica maior devido ao calor. São vários os fatores que prejudicam o processo de ensino aprendizagem, e que independem da boa vontade do profissional de realizar um bom trabalho, do planejamento e da preparação profissional. No próximo tópico, apresentarei a aplicação da proposta de intervenção e como esses e outros fatores tornaram este trabalho mais difícil, sendo apenas uma pequena amostra das dificuldades que os profissionais da educação são obrigados a enfrentar e sem esperança de que os problemas sejam sanados.

3.3 Contando histórias e formando para a vida: as propostas de intervenção

Antes de apresentar as propostas, gostaria de esclarecer o contexto no qual a escola se encontrava. A terceira parte da pesquisa estava prevista para o mês de Junho de 2014, porém a secretaria de educação do município de Crato estabeleceu uma programação da qual todas as escolas municipais deveriam participar, a diretora geral nos pediu para adiar a pesquisa para o mês de agosto. No referido mês, voltei à escola para organizar com a professora os dias e horários que seriam disponibilizados para este trabalho, fui então surpreendida com a notícia

de que haveria greve, sem previsão de retorno das aulas. Essa situação me obrigou a agilizar a execução da terceira etapa. Agendei dois dias na semana, uma hora cada dia, depois do intervalo, pois Dohme (2013) adverte que depois de um período mais agitado, a criança estará com as energias descarregadas e a atenção será maior.

Os textos escolhidos para este trabalho foram “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado e a lenda indígena da “Vitória-régia”. Aquele foi escolhido por tratar-se de um texto com enredo simples, por abordar de forma natural um tema hoje bastante discutido, a questão étnica, tratar valores como a aceitação das diferenças, a valorização da cultura afrodescendente e do negro, e a honestidade. O segundo texto foi escolhido de acordo com o plano anual e o livro didático, que deveria trabalhar mitos e lendas. Para este trabalho, e devido ao tempo que nos restava antes da greve, preparei figuras para auxiliar as atividades que serão relatadas a seguir.

3.3.1 “Menina bonita do laço de fita”: o que fazer para falar tão bem?

Para desenvolver uma atividade, é preciso ter os objetivos educacionais bem claros. A primeira proposta está voltada para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que a oralidade é fundamental para a participação em diversos eventos de letramento. Pois, de acordo com Rojo,

é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está, ou não, inserida) que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto. (ROJO, 2012, p. 70).

Logo, as participações das crianças em eventos de oralidade podem ser determinantes no seu futuro como leitora e escritora.

Para o primeiro encontro, o texto escolhido foi “Menina bonita do laço de fita”. Após o intervalo, quando os alunos voltaram para sala, esperei que eles se acalmassem primeiro. A professora da turma pediu silêncio e cantou uma canção, sendo acompanhada pelos alunos:

“Se quiser ouvir a voz do mosquitinho
E as batidas do coraçãozinho
Pegue a chavinha, feche a boquinha
Faz hum-hum-hum-hum...”

Enquanto cantam, as crianças baixaram a cabeça na carteira e ficaram por um tempo quietinhas. Em seguida a professora anunciou que a pesquisadora que estava presente realizaria um trabalho com eles, pediu que se comportassem e prestassem muita atenção. Durante o intervalo, perguntei à professora se ela já havia trabalhado com as carteiras em círculo, ou se ela desenvolve atividades que os alunos pudessem ficar sentados no chão. Ela nos relatou que não é bom, pois devido à sala ser muito pequena teria que retirar as mesas da sala para as carteiras ficarem em círculo, e para usar o chão teria que tirar também as carteiras, e não há espaço do lado de fora para colocá-las, além do fato de que demoraria muito tempo e elas são orientadas a privilegiar o tempo de aula, já para realizar atividades fora da sala de aula não há espaço, pois sempre há aula de Educação Física e o pátio pequeno não dá para dividir o espaço. Permanecemos então em sala, com as carteiras dispostas em fila.

Iniciei a atividade com uma conversa com os alunos. Falei sobre linguagem, fala, leitura, escrita, socialização, função da linguagem, para identificar como os alunos se relacionam com esses temas, e tentar unir esses conceitos com o intuito de desenvolver a capacidade de refletir sobre a linguagem.

Perguntei às crianças se elas sabiam o que é linguagem e para que serve. Obtive diversas respostas das crianças: “linguagem é ler”; “linguagem é escrever”, “serve pra pintar”, “pra desenhar”. Tentei, então, induzir as crianças a entenderem a linguagem como um meio para se comunicar e expressar sentimentos e pensamentos, e que existe a linguagem verbal e não verbal, que nós podemos nos comunicar através de gestos, de desenhos e também através das palavras.

Perguntei a eles quando que nós usamos as palavras, responderam apenas, para ler e escrever. Então questionei sobre a nossa fala, apenas assim eles lembraram que usam palavras para falar. Entendi que os alunos não conseguem fazer conexão entre a fala, a escrita e a linguagem. Atribuímos esse fator ao fato de a escola não proporcionar uma reflexão sobre a nossa linguagem e sua função em nossas vidas, o ensino de Língua foca-se preferencialmente na gramática e ortografia, no caso da alfabetização e primeiros anos do ensino fundamental o foco é a alfabetização, aprender as letras e como formar palavras com elas, bem como decodificar os textos para leitura.

Expliquei aos alunos que podemos usar as palavras através da fala e da escrita, mas que adquirimos em contextos diferentes. Perguntei, então, como eles aprenderam a falar e com quem, permaneceram calados, dei então a primeira resposta, *em casa*, daí eles complementaram “com a mamãe”, “com o pai”, “com o irmão”. Em seguida, perguntei

quando e com quem aprendemos a escrever, as respostas foram unânimes: “na escola, com a professora”. Perguntei se alguém foi à escola já sabendo ler e escrever, mas ninguém respondeu. Ao questionar se alguém já sabia falar quando foi à escola, como uma forma de descontração, poucos levantaram a mão. Estes reclamaram com os outros; “Oxe, tu num sabe falar não?”. Uma menina falou: “Eu não sei falar não, tia. Porque eu não sei falar direito”. Fica bastante evidente neste fragmento a questão do preconceito linguístico, e a escola muitas vezes falha ao acreditar que sua única função é ensinar o Português padrão, propagando a ideia de que é a única forma válida, assim alunos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos, principalmente no que tange à escolaridade dos pais, sentem-se estrangeiros de sua própria língua, logo,

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira ‘língua estrangeira’ para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. (BAGNO, 2009, p. 32).

Nesse momento emerge uma questão para refletirmos: a ruptura que há entre o universo escolar e o mundo dos alunos, acredito que manter um elo entre esse dois mundos contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos veriam sentido no que está sendo ensinado, e se sentiriam participantes ativos nesse processo.

Questionei o que eles entendiam por falar direito, alguns responderam: “Falar que nem a professora ensina”. Essa resposta nos remete à crença de que a proposta do letramento, que vê a língua como prática social, não está sendo atendida, visto que as crianças já aprendem desde cedo que existe um falar e um escrever corretamente, que é o modelo ensinado na escola, não reconhecendo a linguagem que usa e aprendeu no ambiente familiar como uma forma aceitável, dando a eles a ideia de que não sabem nem mesmo falar.

Esclareci às crianças que a linguagem deve atender às demandas sociais e que cada ocasião pede que falemos e nos comportemos de uma forma diferente, usei como exemplo a forma como eles falam em casa e conversam com amigos e familiares, e a maneira que eles devem falar na escola, por exemplo. Expliquei que todos os jeitos de falar são importantes e que é fundamental que eles saibam como falar em cada situação.

Depois disso perguntei se eles sabiam o que é ler, um aluno respondeu da seguinte maneira: “é saber ler o que está escrito”. As respostas que se seguiram foram semelhantes, durante todo esse momento, pareceu-nos que as crianças tinham vontade de participar, mas não sabiam como, nem o que dizer, então quando o primeiro respondia, outros falavam sempre baseados no que o colega falou. Como previa, ler, para eles, é o mesmo que decodificar. Tentei mostrar para eles que o ato de ler envolve muito mais aspectos, envolve os conhecimentos de mundo que eles já possuíam, e que uma leitura só é bem feita quando conseguimos entendê-la e refletir sobre ela. Então indaguei sobre quem gostava de histórias, todos levantaram a mão. Nesse momento introduzi a história que iria contar: “Menina bonita do laço de fita”.

Contei a história com a ajuda do próprio livro, apresentando as figuras. Nesse primeiro momento busquei mostrar a relação entre uma história que eles gostam e o livro, acreditando que assim começa a se criar bons leitores.

Aproveitei que alguns alunos já conheciam a história para instigar a participação deles durante a narração. De acordo com Cosson (2014)

Quando se conta uma história que foi memorizada para esse fim, o texto adquire outro sentido único que é dado por aquele leitor, tal como um pianista imprime sua marca numa peça musical. As palavras são conhecidas, mas o som delas em nossos ouvidos não é o mesmo. Daí a importância de que a contação de histórias não seja uma atividade só do professor, mas também dos alunos que devem aprender como realizar essa entrega de si ao texto e esse domínio do texto. (COSSON, 2014, p 114-115).

Logo, permitir a participação deles nesse momento promoverá uma experiência diferente em relação à *contação de histórias*, pois permite a transição de papéis, de ouvinte a narrador, e vice-versa, desenvolve a oralidade e incentiva os colegas a se expressarem mais durante as aulas. Pois, como pude verificar, há maior participação de um pequeno grupo, apenas meninos, talvez pela personalidade, características pessoais, mas também os que possuem o nível de escrita mais desenvolvido, enquanto os demais permanecem calados, apenas ouvindo a professora e os colegas, ou participando esporadicamente.

Com o objetivo principal, e contemplando o tema desta pesquisa, planejei trabalhar a oralidade, instigar a participação e a criticidade dos alunos acerca do texto. Vesti a roupa do contador de histórias e iniciei a jornada. Os gestos e entonações, expressividade deram vida ao conto infantil. No início, 2 meninos do grupo mais participativo falavam algumas partes da

história antes de iniciar a narração. Aproveitei, então, para abrir espaço para a participação deles, também como narradores. Nas partes em que o coelho procura a menina para saber como ficar pretinho, voltava-me para as crianças perguntando: e agora, o que essa menina inventou? O que vocês acham que ela falou? Eles respondiam contando a história com suas palavras, mas sem fugir do enredo, procuravam mudar o tom da voz e suas expressões eram como as de quem conta algo fantástico, talvez imitando tantas pessoas que já viram e ouviram contar histórias. Esse ato de contar a história com as próprias palavras já faz parte da construção do letramento na escola. Em alguns momentos também questionava se o coelho conseguiria, ou se era possível o coelho ficar pretinho com as receitas da menina do laço de fita. Essa atividade proporciona uma experiência desses alunos para atuarem em momentos de suas vidas e uma experiência linguística enriquecedora, tanto na oralidade assim como na qualidade de leitores.

Com o fim da narrativa, meu intuito foi trabalhar, em termos de letramento, a oralidade. Perguntei se haviam gostado da história, todos responderam que sim. Então deixei o espaço aberto para quem quisesse falar qualquer coisa sobre o conto: um pensamento, o que sentiram em relação à história, por que gostaram, o que gostaram e o que não gostaram, enfim, para eles falarem o que tivessem vontade. Tentei organizar a participação com a ordem de quem levantou a mão, pois às vezes eles falavam todos ao mesmo tempo. Chamarei os alunos por A, acrescido de numeração pela ordem das respostas. Vejamos o que falaram sobre o que gostaram na história:

A1: - A história foi boa... porque nasceu morena!

A aluna respondeu baixinho, com um caderno em frente ao rosto, mal conseguia falar, pois estava muito envergonhada. Comentei: então você gosta da pele morena, então você também acha a menina bonita? Aparentemente mais tranquila, a menina respondeu ainda com sorriso envergonhado, baixando a cabeça e seguida:

A1: - Acho. Porque ela pretinha que nem eu!

Vejamos que, embora não tenha dado enfoque a questões étnico-raciais, o tema não passou despercebido pela aluna, de pele negra, que conseguiu fazer uma referência do texto levando para sua própria vida.

Deixei que os alunos falassem o que tinham para falar, procurei levá-los a pensar sobre o texto, os sentimentos envolvidos, mas poucos quiseram se expressar, conforme listei abaixo:

A2: - Porque ela usa um laço de fita no cabelo.

A3: - Porque nasceu um coelhinho preto.

A4: - Porque o coelho encontrou uma coelhinha preta.

A5: - Porque o coelho era branco e minha cor preferida é branco.

Nesse momento os alunos começaram a falar qual cor que mais gostavam. Para voltar o assunto à história, fiz outra pergunta, se era possível a história acontecer de verdade.

Um aluno respondeu que não, pois coelho não fala. Outros falaram, mas disseram a mesma coisa do primeiro aluno, utilizando as mesmas palavras. Mas outro menino respondeu que sim, perguntei como, e ele disse: “a menina pode tá só imaginando que conversa com o coelho, ela conversa só no pensamento dela”. Diante disso, os outros começaram a falar ao mesmo tempo, um dizendo que podia ser, outros que não. Perguntei, então, quem achava a mesma coisa, que a menina estava só imaginando. Organizei as falas pela ordem de quem levantasse a mão e escutei várias respostas. Todos os alunos que responderam disseram apenas que não, sem justificar, não conseguiam dizer o porquê de acharem aquilo. Provavelmente, esse aluno pensou nessa resposta devido experiências que tenha vivido, de algum programa da televisão, ou histórias que já havia escutado, e até mesmo de tantas histórias que ele cria em seu pensamento enquanto está brincando.

Busquei estar atenta não apenas aos alunos, mas ao ambiente como um todo, para identificar outros aspectos alheios à aula que contribuem ou não para o bom andamento da aula. Além do barulho e movimentação no corredor e das salas vizinhas, fomos interrompidos duas vezes por funcionários da escola, que entraram na sala sem pedir licença, para pegar materiais que ficavam em um armário no canto da sala oposto à porta. Na primeira vez, a funcionária atravessou a sala arrastando as carteiras e mesas e pedindo aos alunos para deixarem-na passar, de maneira que tive que parar a atividade, pois estava atrapalhando. Ela chegou até o armário e o abriu, nesse momento o silêncio já havia voltado e continuei. De onde a funcionária estava, ela começou a conversar com os alunos que estavam próximos, em tom também suficientemente alto para atrapalhar. Após pegar o material que precisava, fez o mesmo percurso, pedindo aos alunos para passar e saiu. Da segunda vez, outra funcionária

parou na porta e ficou perguntando algo à professora, enquanto a professora respondia, a funcionária reclamava com os alunos para ficarem calados, sentarem direito, depois foi até o armário, pegou algo, tudo isso conversando com a professora. Parei a atividade e só retornei quando ela saiu.

Questionei à professora se aquelas interrupções sempre ocorriam e se eram daquela maneira. Ela disse que sim, pois naquele armário ficavam guardados alguns materiais da escola, como resmas, canetas, grampos etc. Então aquilo era rotineiro.

Voltado para o trabalho com os alunos, não quis, durante a conversa, insistir na questão dos valores ou falar sobre leitura e escrita com os alunos, meu objetivo era apenas permitir que os alunos se expressassem conforme gostariam. Permitir que eles usassem a linguagem sem interrupções e repreensões, que eles deixassem a imaginação fluir sem alguém dizer se é certo ou errado, a intervenção só aconteceria para que a conversa não fugisse do tema, e para incentivá-los a falar, com perguntas sobre o texto e sobre as respostas deles. Dessa forma, acredito que essa liberdade os deixaram a vontade para conseguirem se expressar, trabalhando, assim a oralidade, capacidade de interpretação, o raciocínio, criticidade, imaginação, entre outros.

Mas percebi que as crianças estão acostumadas a ter a sua fala regulada todo o tempo, então eles têm vergonha de falar, de não falar direito, ou de responder errado. Outra coisa que percebi é que eles estão tão acostumados a determinados tipos de perguntas que não estimulam o raciocínio, que não os forcem a pensar, perguntas com respostas óbvias que muitas vezes eles não compreendiam o que eu perguntava, ou não falavam nada, ou suas respostas muitas vezes não correspondiam ao que foi perguntado, mas a uma pergunta que eles esperavam que fosse feita. Quando registrei perguntas para as quais as respostas são óbvias, sem exigir que o aluno realize uma reflexão crítica, uma quantidade maior de alunos participa. A resposta é a mesma, mas fazem questão de falar, talvez por que sabem que a resposta está correta, como quando perguntei o que o coelho fez depois que a menina falou que para ficar pretinha ela tinha bebido muito café. Quinze alunos levantaram a mão para responder, deixei que todos falassem, mas todos disseram a mesma coisa que estava na história, não acrescentaram qualquer informação ou impressão pessoal à resposta.

será que haveria sempre um único entendimento possível (o que às vezes chamam uma 'leitura') de cada texto? Será que é razoável encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de compreensão? Perguntemos antes se, em nome do sacrossanto princípio da compreensão, devemos matar o

prazer na origem. Devemos realmente exigir da criança que compreenda – à nossa maneira – o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? Se ela compreende o texto de maneira diferente da nossa, não é necessariamente, porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas, muitas vezes, porque as palavras lidas ativam um universo mental, conhecimentos e processos de raciocínio que correspondem exatamente aos nossos (MORAIS, 1996, p 14-15).

Esse comportamento das crianças pode ser reflexo de diversos fatores, tanto os processos cognitivos, como os estímulos que recebem no ambiente escolar e até mesmo fora dele. É preciso refletir até que ponto a maneira como o professor direciona as atividades de leitura e compreensão de textos está contribuindo ou não para que o aluno desenvolva a linguagem escrita e oral. Nem sempre as atividades de leitura devem terminar com uma atividade, mas quando o professor desenvolve qualquer atividade na sala é preciso ter um objetivo a ser alcançado, seja ele proporcionar momentos de prazer que incentivem a leitura, que estimulem a imaginação, que despertem a criticidade, entre outros.

Mas ao perguntar o que ensinariam ao coelho se ele pedisse ajuda a eles para ficar pretinho, os primeiros deram as mesmas respostas da menina da história. Esclareci que eles deveriam ensinar algo diferente do que a menina ensinou. Eles demoraram muito para responder, muitos continuaram dizendo as mesmas coisas da história, mesmo depois de ser explicado outra vez. Depois citei um exemplo: “se o coelho me perguntasse como ele poderia ficar pretinho, eu lhe diria para passar giz de cera preto nos seus pelinhos. E vocês o que diriam para o coelho?”. Então um respondeu que pintaria com lápis de cor e outro com carvão, mas outros três alunos levantaram a mão e deram as mesmas respostas que a menina da história.

Notei que eles têm vergonha de dar suas opiniões, por não terem espaço para falar no seu dia a dia, com os adultos, ou porque não são estimulados a expor seus pensamentos. Sem oportunidade para se expressarem e estímulo, o raciocínio fica limitado, acostumado a atividades que não força a pensar a refletir, a criar.

Encerrei a atividade agradecendo e parabenizando a participação de todos e ressaltando a importância das respostas deles para esta pesquisa, procurei deixar uma mensagem de estímulo para que em outras oportunidades eles não tenham vergonha de se expressarem, pois a comunicação oral, através da fala, é importante para o desenvolvimento deles na escola e na vida como um todo, bem como ajudará para que eles se tornem bons leitores e escritores.

Com isso, consegui colher dados importantes para esta pesquisa que permitiram chegar às seguintes observações:

- ✓ Poucas crianças participaram da conversa, em uma sala com 20 alunos, só escutei nove alunos. Destes, quatro participaram em todo o momento;
- ✓ Eles têm vergonha de falar, por acreditarem que não falam direito, ou porque têm medo de falar alguma coisa errada;
- ✓ Os alunos têm dificuldades para compreender perguntas;
- ✓ A sala de aula não oferece espaço adequado que favoreça o processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ As interrupções e barulhos são motivos que prejudicam a aprendizagem dos alunos;
- ✓ Pouca participação oral dos alunos e dificuldade para compreender perguntas.

Diante do exposto, podemos compreender que a escola prepara o aluno para responder a um tipo de pergunta específica, não forma pessoas pensantes que podem atuar e transformar a realidade a sua volta. Crescem treinados para responder apenas o que for perguntado, desde que as perguntas sigam um padrão, para as quais as respostas são óbvias e não precisam de reflexão sobre elas ou mesmo questionar, e até mesmo ter novas idéias. Com isso, o desenvolvimento linguístico também não ocorre de forma plena. É preciso que as crianças compreendam que a fala deles é importante para que possam viver em sociedade, e é necessário que a escola reconheça o desenvolvimento da oralidade como fator primordial para aquisição da leitura e escrita, e assim o indivíduo compreender o papel social da língua e poder atuar de forma efetiva na sociedade letrada.

3.3.2 Quem conta um conto aumenta um ponto: a “vitória-régia” e outras lendas

Para a segunda proposta de intervenção, meus objetivos se voltaram para a leitura e escrita, e incentivo à criatividade. Trabalhei a lenda indígena da “Vitória-régia”.

Após o intervalo, a professora seguiu o mesmo ritual do dia anterior. Cumprimentei os alunos, em seguida iniciei trabalho. Introduzi a história perguntando se eles sabiam o que é a “Vitória-régia”, uns disseram que é uma índia, outros que trata-se de uma flor. Mostrei a foto da flor Vitória-régia e expliquei que a lenda da índia foi um meio que os índio encontraram para explicar a existência da flor. Perguntei se eles queriam ouvir a lenda e com a resposta afirmativa iniciei a narração. Dessa vez contei a história sem pedir a participação dos alunos,

mesmo aos que já a conheciam, para auxiliar na narrativa utilizei imagens. Procurei não interromper a narração de forma alguma, quando algum aluno tentava falar algo, apenas sorria ou acenava com a cabeça, dessa forma contei a história inteira sem interrupções. Terminada a lenda, perguntei o que as crianças acharam, responderam ao mesmo tempo em que gostaram, mas uma aluna perguntou o que era uma lenda. Esse momento foi propício para introduzir um novo gênero, expliquei as características da lenda e para que servia, de forma simples e lúdica para mantermos a relação com a proposta da *contação de histórias*, que é divertir e encantar. E a lenda promove esse encantamento, pois trata de acontecimentos fantásticos.

A atividade planejada para esse segundo momento voltou-se para a escrita e leitura, embora tivesse consciência de que a maior parte dos alunos dessa sala não consegue escrever um texto, achei importante que sejam proporcionados momentos nos quais os alunos possam criar e usar a imaginação, aliado a isso promover o desenvolvimento da escrita e da leitura também. Expliquei para eles que os povos antigos criavam mitos e lendas para explicar fenômenos naturais, acontecimentos, fatos sobrenaturais, costumes, entre outros, em seguida perguntei se existia alguma coisa que eles conheciam e não sabiam o motivo. Alguns falaram da chuva, outros das nuvens, do sol. Pedi, então, que cada um criasse uma lenda para explicar algo que eles não conseguiam, disse que eles podiam usar a imaginação e escrever. Entreguei duas folhas de ofício, uma para fazer o desenho da história que eles criariam e outra para eles escreverem. Alguns disseram: “Tia, eu não sei escrever”. Respondi que eles ainda não escreviam como nós, a professora e eu, mas que eles deveriam escrever da forma que eles já tinham aprendido até ali. Depois falei que eles iriam apresentar o desenho e ler a lenda deles para os colegas. Alguns gostaram da ideia, outros não, mas todos iniciaram o trabalho. Levei lápis de cor e canetinhas, material que doe para a escola.

Os objetivos com essa atividade foram: incentivar a produção escrita; estimular o ato de ler; desenvolver a criatividade; apresentar um gênero, levando em conta a proposta do letramento e a proposta da *contação de histórias*.

Terminados os trabalhos, pedi que as crianças, uma de cada vez mostrasse o seu desenho e contasse a sua lenda. Apenas 14 alunos quiseram realizar essa etapa da atividade. Destes, nove alunos contaram histórias que já haviam escutado, dois contaram sobre “Os três porquinhos”, um sobre o “Saci Pererê”, um contou sobre a “Chapeuzinho Vermelho”, uma contou a história da “Menina bonita do laço de fita”, outra sobre o “Capitão Gancho”, e os demais contaram a lenda da “Vitória-régia”. Vejamos que eles não criaram uma história como havia pedido, mas utilizaram uma que já conheciam, o que nos retorna à questão, se os alunos

não compreendem o que está sendo pedido ou estão acostumados a atividades que permitem que eles criem com liberdade. Quatro trabalhos foram histórias criadas pelos alunos, mas apenas três utilizaram características da lenda. Apenas um trabalho não conseguimos classificar, pois trata-se de um ponto importante a ser mencionado, a presença de um menino com necessidades especiais e que não tem a fala bem desenvolvida. Em todos os momentos que estive na sala, inclusive na aplicação da proposta, ele demonstrou um comportamento agitado, ficava passeando na sala, mexendo com os colegas, fazendo barulho, o tempo todo murmurando alguma coisa como se estivesse gritando. Há um profissional que é responsável por ficar com ele na sala, mas ela não conseguia controlar o aluno e a professora continuava sua aula normalmente, às vezes reclamava, e a “cuidadora” tentava acalmá-lo e fazê-lo sentar, várias vezes ela o levou para fora da sala, para que a aula pudesse continuar. No dia em que apliquei a primeira proposta ele não foi à escola, mas estava presente nesse segundo dia. Durante a nossa intervenção tentei estimular também sua participação, porém ele passou a maior parte do tempo deitado no chão, encolhido e imitando um choro de bebê. Às vezes levantava e mexia com algum colega, mas quando era repreendido pela professora, voltava para o chão. Mesmo com algumas dificuldades consegui envolvê-lo na atividade, ele fez um desenho e foi até a frente dos colegas para contar. Como não tem a fala desenvolvida, não conseguimos entender, ele parecia contente em estar ali com todos os colegas em silêncio prestando atenção no seu trabalho.

É interessante mencionar que embora não tenham escrito um texto de verdade, no momento da apresentação, eles permaneceram com o trabalho em frente ao rosto simulando um ato de leitura. Segundo Rojo,

É no “fazer-de-conta que lê” e no “fazer-de-conta que escreve” – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido (s) para a criança. [...] É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de fazer-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada” (ROJO, 2012, p. 70-71).

A aquisição da escrita, não constitui, assim, um sistema separado da oralidade, nota-se que há certa continuidade, e nesse processo, o fazer de conta que lê e escreve é importante para o desenvolvimento do letramento. Lemos (1988 *apud* ROJO, 2012) propõe um olhar socioconstrutivista sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. O processo de

letramento depende também do grau de letramento das instituições nas quais a criança está inserida, e da frequência com que ela tem contato com práticas de leitura e escrita, mas também depende dos diferentes modos que ela participa, principalmente nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido.

Baseado nas concepções aqui assumidas, ilustro alguns resultados alcançados com base na proposta de intervenção. Escolhi os textos criados por quatro alunos do primeiro ano em questão, com diferentes graus de letramento, que realizaram a apresentação oral do texto que criaram. Não houve qualquer interferência minha, os alunos puderam contar suas histórias da forma que planejaram.

O primeiro aluno é uma menina (A1), a sua leitura do texto correspondeu ao que estava escrito em quase sua totalidade, mas não aconteceu de forma fluente. Apesar de ainda não possuir domínio da ortografia, a aluna já demonstra ter certo domínio sobre a linguagem escrita, com uso de conectivos, conseguindo transmitir sentido e continuidade na história, embora seu grau de letramento seja superior aos de outros colegas de turma, ela não conseguiu produzir uma lenda, mesmo tendo o texto da contação como referência.

A leitura do texto se deu da seguinte maneira:

A1: E-ra u-ma vê-iz um pa-i que gos-ta-va de co-mê chur-ras-có
 u chur-ras-có e-ra mu-in-to gos-to-só que não pa-ra-va de co-mê
 É-lé dis-se que i-a pa-rá de co-mê chur-ras-có
 I é me-lhó pa-rá pur-que é-lé va-i in-gor-dá
 mu-in-to di-ma-is
 É-le pa-rô-u de co-mê chur-ras-có e vi-ve-mós fé-li-zés pa-ra sem-pré.

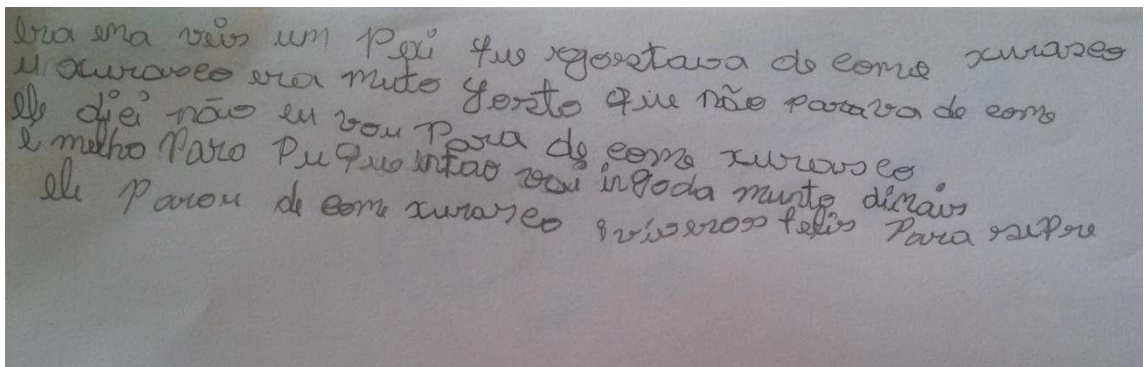


Figura 1 - Texto do Aluno 1



Figura 2 - Desenho produzido pelo Aluno 1

Percebemos que a leitura desse aluno acontece de forma silábica, e que sua alfabetização aconteceu nos moldes tradicionais, nos quais o professor enfatiza a pronúncia das vogais, mesmo que não seja de acordo com a forma que falamos no dia a dia.

O segundo trabalho trata-se de um menino (A2), o seu texto foi construído predominantemente por desenhos, mas ao apresentar sua lenda para os colegas, manteve a postura “fazendo de conta que estava lendo”, com a folha em frente ao rosto. Nesse momento ele moldou sua fala aos modelos de leitura que provavelmente teve contato na escola, mas não seguia as regras de pontuação, pausas etc.



Figura 3 - Texto e desenho produzido pelo Aluno 2

A leitura se deu da seguinte maneira:

A2: Era uma vez um saci. Ele, ele era muito danado. Ele gostava de fazer bagunça nas coisas, quando entrava nas casas ele fazia muitas bagunças ele pegava sal e jogava nas comidas, e... ele também escondia muitas coisas pra botar dentro da comida tipo lápis tesoura, faca, xícara, as pessoas não gostavam dele... ...as pessoas não gostavam dele porque ele era muito rebelde...iiii... os irmãos deles também usava cachimbo, laigava coisa nos outros...a primeira coisa que ele fazia... a primeira coisa que ele não gostava era de: mininu rebeldi, que La... que lagava pedra nas plantas, que lagava pedra nos animais, que maltratava os leões, ele não gostava de minino assim.

É possível perceber que esse aluno possui uma capacidade de memorização já bem desenvolvida, e poucas vezes fez pausa na sua narração por não lembrar o que falar. Percebemos, também, que a linguagem coloquial está muito presente em sua fala. E embora não tenha criado sua própria lenda, ele apresentou uma lenda que já conhecia.

O terceiro aluno, um menino (A3), este, diferente dos demais, conseguiu compreender o pedido e nos apresentou “A lenda do sol triste”, o texto que mais se aproximou do gênero textual pedido, que partiu da criatividade da própria criança, apesar de não possuir domínio da escrita, mostrou ter um nível de letramento já bem desenvolvido.

A seguir o seu trabalho e como apresentou a leitura do seu texto:

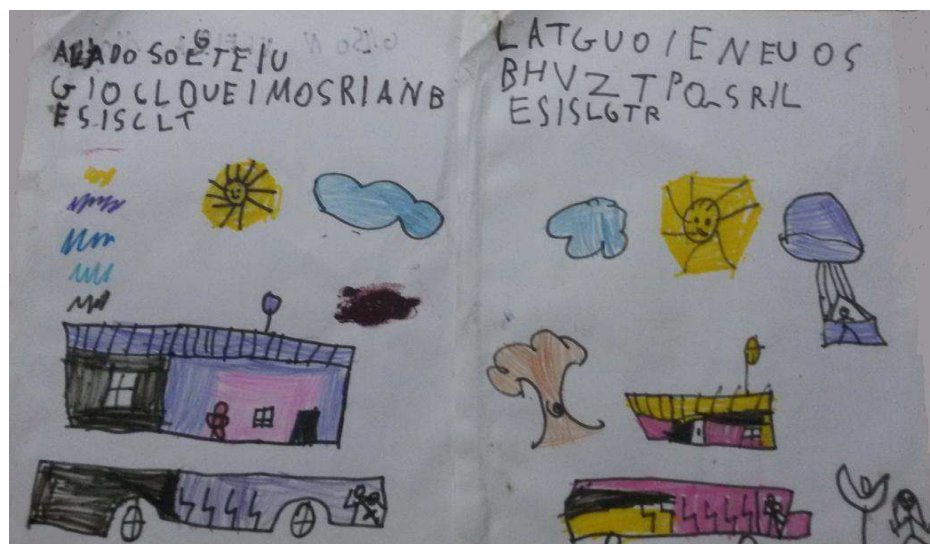


Figura 4 - Texto e desenho produzidos pelo Aluno 3

A3: Um lindo dia... o sol ficou triste... e as pessoas que viviam na terra... na terra, tavam felizes porque hoje é o dia...do aniversário...dos amigo delas...aê...outro dia, o sol tava mais triste ainda. Uma menina, fez uma baladeira, pegou, laigou no sol, e o sol... voltou a sorri.

O quarto trabalho pertence ao aluno portador de necessidades especiais, que criou sua lenda e apresentou aos colegas. Como sua fala não é desenvolvida, não pude compreender para realizarmos transcrição. A professora da turma, ao final da aula, disse o quanto ficou feliz pela participação desse aluno, coisa que raramente o faz.



Figura 5 - Texto e desenho produzidos pelo Aluno 4

De acordo com o exposto, podemos perceber que houve uma melhora em relação à participação dos alunos, pois dar a eles a confiança necessária para que eles usem a linguagem em diversas situações, e principalmente promover esses eventos de letramento na sala de aula, são formas de contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, para a compreensão da importância da leitura de mundo, para o entendimento da participação social, para a interação com o texto literário, entre outros aspectos propostos pelo letramento

Na aplicação da primeira proposta de intervenção, tinham receio de participar por causa do medo de errar, e de serem repreendidos. Além disso, o fato de conviverem em um ambiente familiar com baixo nível de letramento faz com que eles enxerguem a língua como algo distante da realidade deles. Aliado a isso, a escola não estimula os alunos a usarem a criatividade e a linguagem com liberdade, nem o pensamento e criticidade. A maior parte das atividades aplicadas em sala de aula é composta por perguntas que levam a respostas óbvias que não exigem um esforço maior do raciocínio, que não fomentam o pensar e refletir sobre

as questões, como também não abrem espaço para que os alunos tenham e expressem opiniões próprias.

Por isso que adotei uma postura diferente, valorizando cada opinião, cada participação, dando oportunidade para todos se expressarem, em oposição à figura que reprova, que retira ponto, que corrige ao menor deslize, que não valoriza a voz de cada um. Essa atitude proporcionou uma mudança no comportamento dos alunos durante a segunda proposta, pois conseguimos a participação de mais de 50% dos alunos da sala. Nesse sentido, procurei proporcionar eventos de letramento nos quais a oralidade, escrita e leitura pudessem ser desenvolvidos, distanciando do estudo tradicional da linguagem que a resume a normas gramaticais e ortográficas.

Busquei proporcionar uma experiência linguística que prepara os alunos para as práticas sociais de uso da linguagem, desenvolvendo a criatividade, o senso crítico, a reflexão, entre outros aspectos, assim como vestimos a roupa do contador de histórias para, também, proporcionar aos alunos uma experiência literária efetiva, não a utilizando como meio para se alcançar um objetivo alheio a ela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos profissionais não conseguem, simplesmente, entender o universo infantil, e levam à escola métodos de ensino que criam uma barreira entre a escola e o mundo no qual as crianças estão inseridas, principalmente em crianças que não convivem com hábitos de leitura e escrita em seu ambiente familiar, e dessa forma estão arriscadas a viver marginalizadas no mundo letrado.

Assim, a escola, como a mais importante agência de letramento, precisa passar por uma grande transformação, e afastar-se de concepções tradicionais que reduzem o ensino da linguagem apenas à codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras. E alinhar-se a propostas que promovam o letramento das crianças de forma plena, que envolva todas as potencialidades da linguagem, ou pelo menos de uma grande quantidade. Que proporcione plena participação social, possibilidades de atuar e transformar a realidade, construção do caráter, aquisição de conhecimentos, interação com os membros da sociedade de forma adequada a cada situação, conhecimentos dos diversos gêneros textuais, respeito às diferenças linguísticas, valorização da escrita e da oralidade na mesma proporção.

Mas discutir o ensino é sempre um desafio, muitos teóricos abordam a questão do letramento e como deve ser tratado em sala de aula, mas até hoje a escola ainda não conseguiu trazer para a prática propostas que solucionem o problema do ensino de linguagem em nosso país. Isso porque a escola não é única responsável por esse processo, pois a apropriação de saberes leva em consideração o potencial individual de cada sujeito, o histórico de vida, o contexto familiar, sócio-cultural, os eventos de letramento em que está inserido, as relações sociais, o conhecimento e leitura de mundo, o que proporciona uma experiência de aprendizagem singular para cada aluno.

Partimos do princípio de que as propostas aqui apresentadas não transformarão profundamente a prática dos professores, pois muitos são os fatores que devem ser superados para que haja uma transformação real do ensino nas escolas. “É fundamental que a escola seja um ambiente propício a uma sensibilização para a leitura, a uma intimidade maior com bons textos, a uma leitura de qualidade. E isso é muito difícil porque tal prática não faz parte da formação do professor” (MACHADO & ROCHA, 2011, p. 38). Logo, não possuindo uma base em conformidade com as novas formas para o ensino da leitura e escrita, o professor acaba reproduzindo os métodos que conheceram enquanto estudantes. Somado a isso, posso citar a falta de estrutura física das escolas, material adequado, tempo para organização e

planejamento de atividades diferenciadas. Outro fator que contribui para o insucesso escolar é a falta de um ambiente familiar que proporcione diversos eventos de letramento que contribuem para o desenvolvimento inicial da leitura e escrita, e o inverso acontece quando a família não oferece suporte para que a criança se desenvolva como leitora e escritora.

Diante do exposto, podemos entender que os problemas da educação são bem mais complexos e exigem um trabalho combinado entre família, escola, governo e os próprios alunos, e pudemos observar que a relação que se estabelece entre essas instituições tem efeitos marcantes na educação. Neste estudo, a proposta foi investigar os significados atribuídos pelos professores ao letramento, como se apropriam desses conceitos e como eles levam essa proposta para sala de aula. Para tentar entender o discurso dos educadores, precisamos conhecer um pouco dos sujeitos participantes da pesquisa, sua formação, suas experiências em relação ao tema da pesquisa, conhecimentos, práticas e trajetória profissional, bem como o ambiente de trabalho e os recursos a que têm acesso.

Realizei, então, entrevistas com as 2 professoras do 1º ano no ensino fundamental da escola citada na tentativa de aprofundarmos na pesquisa e tentarmos entender como as professoras entendem o que seja letramento e como aplicam a proposta em sala de aula, mas principalmente, se a *contação de histórias* era utilizada para o trabalho de letramento dessas crianças.

A partir do perfil traçado, concluí que as professoras participantes dessa pesquisa ainda fazem uma diferença ainda superficial entre os conceitos de alfabetização e letramento. Percebi que em seus discursos sobre suas práticas em sala de aula, as práticas sociais de uso da linguagem para o ensino da leitura e escrita ainda são timidamente tratadas e apesar de reconhecerem o valor da oralidade para esse processo, sentem dificuldade para elaborar atividades que trabalhem o lado social da linguagem. Verifiquei que as experiências e atividades executadas em sala promovem o letramento, mas poderiam ser melhor planejadas e executadas. Podemos perceber que as professoras reconhecem a importância da prática da *contação de histórias* para desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, assim como para fruição, além de possibilitar o desenvolvimento de outras atividades que contemplem a dramatização, o teatro, entre outros.

Foi possível levantar outros dados, por exemplo, o Programa PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, sua coleção tem o livro didático, o livro de histórias e o livro de apoio ao professor. Esse programa indica quais conteúdos devem ser ensinados ao longo do ano, e de que forma. E, apesar das professoras afirmarem que existe uma flexibilidade na

proposta do PAIC, todo o tempo elas são orientadas a seguir passo a passo e cobradas para que todos os conteúdos sejam dados até o final do ano letivo. Dessa forma, as professoras incorporaram como modelo em sala de aula o que é orientado por esse material, atendendo assim uma exigência da Secretaria Municipal em parceria com o Estado do Ceará, e apesar do programa oferecer capacitação, esta não está ocorrendo, ou seja, os professores interpretam de acordo com as experiências de ensino que possuem, baseadas nos moldes tradicionais.

Algo que pareceu inquietante foi o fato de que a lotação dos professores em sala de aula não visa à qualidade da educação, uma vez que não se preocupa com a formação do profissional. Mesmo tendo uma formação específica em Língua Portuguesa, ou mesmo polivalente, as professoras dão aula de várias disciplinas, como história, geografia e religião, entre outros, tornando o trabalho bem mais complexo. Outro ponto é o fato de que nem sempre elas permanecem no mesmo ano escolar, às vezes dão aulas no 1º ano, às vezes no terceiro, o que dificulta um trabalho voltado para um público determinado, já que sempre estão trabalhando em turmas diferentes.

Com as observações dos momentos das aulas, tendo em vista analisar os momentos de *contação de histórias*, concluí que a professora ainda está muito atrelada ao ensino tradicional que privilegia apenas a alfabetização, ou seja, aquisição das letras, sílabas e palavras para codificação e decodificação. Quanto à *contação de histórias*, os momentos apresentados pela professora foram realizados como um meio de acalmar ou distrair os alunos, ou apenas para ensinar um conteúdo programático. As propostas de atividades poderiam dialogar um pouco mais com a proposta do letramento e explorar as potencialidades linguísticas dos alunos, bem como estimular a formação de sujeitos pensantes, críticos, criativos. Concluí ainda que a escola não oferece estrutura adequada para o bom desenvolvimento das aulas, as salas muito pequenas para a quantidade de alunos, a luz solar entrando diretamente pelas janelas o que obriga os alunos a se apertarem ainda mais. A presença de um armário de uso da escola é motivo para que as aulas sejam interrompidas pela presença de funcionários que entram para pegarem algum material, a falta de material ofertado pela escola, e também fora do poder aquisitivos dos alunos. Todos esses fatores contribuem para o insucesso escolar vivenciado por muitos alunos. Diante dessa realidade, o professor é apenas uma peça em meio a tantas nesse processo educacional, a peça que provavelmente mais recebe cobrança, e muito menos condições adequadas para realização do trabalho.

Posso concluir em relação a esta proposta para promover o letramento através da *contação de histórias*, que é possível trabalhar histórias proporcionando uma experiência

literária na qual os alunos tenham oportunidade de desenvolver a sua oralidade, uma vez que a própria *contação de histórias* já é, em si, um estimulador na formação de leitores e consequentemente escritores. De acordo com Ruth Rocha,

a importância de ler ou de ouvir histórias reside no fato de que a criança, o jovem, vai formando um padrão dos acontecimentos, da narrativa. É um padrão em que a narrativa flui, em que a narrativa nos conduz de uma coisa a outra, com começo, meio e fim. Isso penetra muito em nós quando somos crianças e ouvimos histórias. Acredito que é uma das coisas que formam o escritor. Acho muito importante entrar em contato com o universo das histórias, seja ouvindo alguém que conta, seja ouvindo alguém que as lê para nós. Porque a leitura de histórias também é fundamental. (MACHADO & ROCHA, 2011, p.14).

Assim, a *contação de histórias* já é em si uma importante ferramenta para formação de leitores, e provavelmente o hábito da leitura é uma das coisas que também ajuda na formação de escritores. Sendo assim, uma boa narração pode ampliar o universo dos alunos e sua participação no mundo letrado, e aliada a atividades elaboradas que visam o desenvolvimento linguístico das crianças através de práticas sociais de uso da linguagem poderá contribuir para a formação de falantes fluentes, leitores habituais e escritores competentes. Como também já representa uma maneira de modificar as práticas escolares com vistas a um melhoramento do processo educacional.

Algo que chamou atenção nas duas propostas que executei em sala de aula, foi o fato de que na primeira, os alunos comportaram-se de forma a nos fazer entender como estão habituados às aulas na escola, nas quais os alunos não podem falar a não ser que lhes seja perguntado algo, e os alunos não participaram por medo de errarem ou falarem alguma bobagem, e por esse motivo serem repreendidos. Percebi também que as crianças não conseguem compreender perguntas simples sobre a história, mas que para chegarem à resposta precisam pensar, refletir. Essa não compreensão e o costume em responder questões com respostas óbvias no texto fizeram com que as crianças se voltassem apenas aos fatos superficiais da história na tentativa de acertar. Mas percebi uma grande mudança no comportamento dos alunos quando ocorreu nosso segundo encontro. Um número maior de alunos fez questão de participar, de responder, contar fatos de suas vidas e interagir conosco. Entendo também que a atividade que desenvolvi no primeiro momento contribuiu não só com a oralidade dos alunos, mas para uma transformação do comportamento deles em relação à aula. Enquanto que a atividade desenvolvida após a história do segundo momento incentivou

a criatividade dos alunos e o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, proporcionou também a valorização do texto escrito por eles mesmos. O momento de fazer de conta que escreve e lê proporciona uma experiência enriquecedora para as crianças, que ensaiam como deve ser, buscam modelos a seguir e despertam o gosto pela leitura e escrita.

Enfim, falar sobre o letramento é algo muito complexo, pois envolve vários elementos, e tentar superar todas as dificuldades apresentadas é um desafio. Os problemas surgem por todos os lados, desde a formação do professor e sua trajetória profissional, passando pela falta de estrutura física e suporte oferecidos pela escola, além do ambiente familiar no qual as crianças estão inseridas que não proporcionam eventos de letramento. É nesse contexto que a prática do professor vai sendo consolidada e se afasta cada vez mais das chances de uma transformação do ensino no Brasil. Diante de toda essa complexidade, faz-se necessário que os órgãos públicos se sensibilizem com as necessidades sofridas pelas escolas e que contribuam para o aumento dos baixos índices de sucesso escolar, e repensem as políticas de investimentos que vêm sendo aplicadas, bem como viabilizem a capacitação do professor do e promova a valorização desse profissional, oferecendo condições físicas e os materiais necessários para que a escola cumpra o seu papel de oferecer meios para formar sujeitos capazes de atuar com plenitude na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

APPEL, Marta Lia Genro; GONÇALVES, Luana Iensen. **Contação de Histórias: inclusão social por meio da literatura**. ComUni Revista Interdisciplinar de Extensão Universitária. Porto Alegre, n. 5, 2012. Pág. 6-19.

APPEL, Marta Lia Genro; GONÇALVES, Luana Iensen. **Contação de histórias: uma alternativa para o letramento literário**. Disponível em: www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/download/175/124. Acesso em: fevereiro de 2014.

BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BARBOSA, Christiane Jaroski; SANTOS, Luciane Rodrigues da Silva. **Contação de histórias para crianças dos anos iniciais**. Revista FACEVV. Vila Velha. N 3. Jul./Dez. 2009. P. 23-33.

BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. P. p. 119-143.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05 de maio de 2014.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHAVES, Otília. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

COENTRO, Viviane S. **A arte de contar histórias e letramento literário – possíveis caminhos**. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

CORNETO, N.; GENEROSO, L. de O. L. **Contar histórias a partir do letramento literário: Caminhos possíveis**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_1860.pdf. Acesso em: fevereiro de 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 4ªed. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

GRANDO, K. B. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização.** IX AMPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Rio Grande do Sul. 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campina, SP: Pontes, 1999.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores.** Campinas – SP: Papyrus 7 Mares, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem.** Recife, PE: UFPE 2000.

MORAIS, José. **A arte de ler.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino.** 196f. Tese (Doutorado em Didática). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de história: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas – SP: Mercado da Letras, 1998. (Coleção letramento, educação e sociedade).

_____. 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 de Letras, 1995. P. p. 65-89.

SILVA, Geranilde Costa e Silva. **A Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, G. G. **Oralidade e escrita: uma questão de letramento**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2014.

SEDUC, Secretaria da Educação, Governo do Estado do Ceará. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 12 de abril de 2015.

SOARES, Máгда. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25. p. 05-17, Jan./ Abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, L. H. M. da C. **Reflexos do letramento familiar na produção textual Infantil: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos**. 2008. 115p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade federal da Paraíba. João pessoa. 2008

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da 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 de Letras, 1995. P. p. 91-117.

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. Perspectiva, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

ANEXOS

Anexo 1

Modelo do Termo de Anuência da Instituição

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins de direito que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “CONTANDO HISTÓRIAS: UMA PONTE PARA O LETRAMENTO”, que será realizada pela aluna Aline Holanda Valdevino Ferreira sob orientação da Prof.^a Dr. Hérica Paiva Pereira, o qual terá apoio desta Instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Crato – CE, 26 de maio de 2014

Diretora Escolar

Anexo 2

Modelo do Termo de Consentimento dos Pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Contando histórias: uma ponte para o letramento**

Pesquisador Responsável: **Aline Holanda Valdevino Ferreira (Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)**

Telefone para contato: **(88) 9929-4851**

Orientadora: **Prof.ª Dr. Hérica Paiva Pereira**

Local de coleta dos dados: **Escola de Ensino Infantil e Fundamental na cidade de Crato - Ceará**

Objetivo do Projeto de pesquisa

- ◆ Apresentar propostas de trabalhos que promovam o letramento e contribuam com o processo de aquisição de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental através da *Contação de histórias*.

IMPORTANTE:

- ◆ A pesquisa terá duração de 2 meses, com o término previsto para julho de 2014.
- ◆ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ◆ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ◆ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.
- ◆ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas durante a resolução de questões que envolvem os processos de leitura e de escrita. Suas respostas orais serão gravadas em MP3 e/ou CD-R para posteriores transcrições – que serão guardadas por cinco (05) anos e incineradas após esse período.
- ◆ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação.
- ◆ O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ◆ Desde já, muito obrigada!

Aline Holanda Valdevino Ferreira
Mestranda no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Orientadora: Prof.ª Dr. Hérica Paiva Pereira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, concordo que meu filho (a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

Crato, ___/___/___

Assinatura do responsável direto:

Anexo 3

Modelo do termo de Consentimento dos Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Contando histórias: uma ponte para o letramento**

Pesquisador Responsável: **Aline Holanda Valdevino Ferreira (Mestranda do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)**

Telefone para contato: **(88) 9941-1580**

Orientadora: **Prof.ª Dr. Hérica Paiva Pereira**

Local de coleta dos dados: **Escola de Ensino Infantil e Fundamental, na cidade de Crato – Ceará.**

Objetivo do Projeto de pesquisa

- ◆ Apresentar propostas de trabalhos que promovam o letramento e contribuam com o processo de aquisição de leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental através da *Contação de histórias*.

IMPORTANTE:

- ◆ A pesquisa terá duração de 2 meses, com o término previsto para julho de 2014.
- ◆ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ◆ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ◆ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.
- ◆ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas durante a resolução de questões que envolvem os processos de leitura e de escrita. Suas respostas orais serão gravadas em MP3 e/ou CD-R para posteriores transcrições – que serão guardadas por cinco (05) anos e incineradas após esse período.
- ◆ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação.
- ◆ O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para elaboração de políticas públicas relacionadas a um aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ◆ Desde já, muito obrigada!

Aline Holanda Valdevino Ferreira
Mestranda no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
Orientadora: Prof.ª Dr. Hérica Paiva Pereira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG _____, concordo em participar do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

Crato, ___/___/___

Assinatura do responsável direto

Anexo 4

Termo de Responsabilidade de Compromisso do Pesquisador Participante

Eu, ALINE HOLANDA VALDEVINO FERREIRA, aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), responsabilizo-me, junto à orientadora, a professora Dra. Hérica Paiva Pereira a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “**Contando histórias: uma ponte para o letramento**” e comprometo-me a assegurar que sejam seguidos os preceitos éticos previstos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e demais documentos complementares.

Responsabilizo-me também pelo zelo com o meu projeto de pesquisa, pelo fiel cumprimento das orientações sugeridas pela minha orientadora nas atividades de pesquisa e, junto com o meu (minha) orientador (a), e pelos resultados da pesquisa para sua posterior divulgação no meio acadêmico e científico.

Crato – CE, 26 de maio de 2014.

Aline Holanda Valdevino Ferreira

Anexo 5

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DENOMINADAS P1 E P2 NESTE TRABALHO.

1. Há quanto tempo vocês são professoras do 1º ano?

P1. O meu é o segundo ano, segundo ano que eu trabalho com o 1º ano

P2. 5 anos

2. Quais disciplinas vocês ensinam no 1º ano do ensino fundamental?

P1. Língua Portuguesa, arte, ensino religioso e geografia e história

P2. Isso

3. Qual a formação de vocês?

P1. Especialização em Língua Portuguesa e arte

P2. Eu só tenho o magistério.

4. Como vocês caracterizam a aula de Português de vocês?

P1: Mista, é de tudo um pouco, né?...Até porque a própria idade e a questão da alfabetização, ela requer muito dinamismo. Se você num usar sua criatividade num funciona não, sabe? Tem momento que tem que tê exposição, tem momento que em que tê jogo, tem momento que tem que tê, é... colocar o aluno mesmo pra ler, outro momento pra escrevê, outra hora é cantar, outra hora é bater palma, e aí vai...

P2: É verdade, como ela já falou, né, então pra gente ser essa alfabetizadora precisa ser... ter um jogo muito grande de cintura, porque uma hora tem que tá em pé, outra hora tem que ta sentado, uma hora ta na rodinha, uma hora ta cantando outra hora ta pulando, então é muito dinâmico, né?

5. Os alunos que chegam ao primeiro ano na escola já estão alfabetizados?

P1: Uma parte já está encaminhada, né, já conseguem escrever, eu falo pelos meus, eu tou no segundo ano de trabalho e eu tive sorte de pegar turmas já assim, bem encaminhada. A professora do infantil ela faz um trabalho sério, é muito dedicada, e... elas já, já estão chegando, pelo menos nesses dois anos que eu trabalho, já com um conhecimento bom, já, de nome próprio, de letra, e aí vai facilitando o trabalho da gente.

P2: É, como minha colega falou, depende muito do educador anterior, né, da educação infantil, porque quando eles já chegam com uma bagagem, já assim bem ampla, fica muito mais fácil da gente dá continuidade no processo de alfabetização. Agora quando eles pegam um alfabetizador que não tem esse jogo todo ai fica mais difícil, porque eles chegam no primeiro ano sem reconhecer letrinha, sem saber sentar numa rodinha, sem entender o que é escrever, aí complica mais um pouco, mas aí o processo, né, é demorado, é ao longo do ano, aí a gente vai ter que correr pra acelerar essas crianças, pelo menos chegar no nível das outras, porque a gente tem um compromisso muito grande com eles, né.

6. Algum aluno do primeiro ano já consegue ler pequenos textos, frases?

P1. É... alguns já estão lendo frases, outros palavras e o mais atrasadinho já ta conseguindo sílabas, já, ta muito bom, poucos meses de trabalho.

P2: É verdade, tem crianças... tem de todos os níveis, né, tem os que lê só letras, tem os que lê sílabas, tem os que lê palavras, tem os que lê palavras com sílabas complexas, e por aí vai... Tem outros que já lê textos, tem outros que já conseguem produzir, mas os que conseguem é a minoria... aí professor alfabetizador tem que se desdobrar cada vez mais, cada dia mais tem que buscar novas experiências pra que eles possam atingir o objetivo, né.

7. Como que vocês fazem para trabalhar com alunos de tantos níveis diferentes, silábico, pré-silábico

P1: Bom, nossas turmas até que não estão tão grandes né, a minha pelo menos acho que tem em média 18 mais ou menos, e a gente tem como ponto negativo na sala de aula a estrutura física, a sala é pequena apertada, não dá muita possibilidade de você realizar muitos trabalhos diferentes não. Se você quer fazer uma roda de leitura não há como, se você quer cantar, não há como, se quer trabalhar um jogo não há como, tem que ser tudo ali naquela mesa sentado, não tem pra onde correr, ai funciona mais é em dupla, questão de dupla, colocando os níveis próximos, os níveis de aprendizagem próximos, é a única forma que a gente tem de trabalhar, onde um que ta no nível mais adiantado vai dar uma ajuda ao que ta com mais dificuldade, né.

P2: É verdade, a gente faz essa divisão por níveis, ai nós duas, a gente consegue re... formar ideias, pra ficar procurando sugestões de atividades de, eles podem estar se encaixando. Dia de estudo a gente se reúne, a gente busca, a gente confecciona atividades diferentes, pra ver se a gente consegue com eles, né. Mas já na sala é pequeno, muito apertado, a gente não tem como trabalhar com eles, assim, como a gente gostaria, né, mas a gente faz o que pode. A gente traz as atividades com dife...pra os grupos de diferentes níveis que a gente vai trabalhando até ficar paralelo, né, a gente faz o que pode.

8. O que vocês entendem por letramento?

P1: Letramento é... eu entendo que seja além da alfabetização, né, porque o alfabetizar ele vai, né, decodificar sílabas, letras, frases, textos...então o letramento ele vai além daquilo, ele vai...é, a criança ela precisa ter conhecimento a respeito do...do texto, da... da tipologia textual e saber também as funções de cada um, a que cada um, pra que serve cada um, qual a função de cada texto. A minha ideia de letramento é isso, é estar além da alfabetização.

P2: É, o letramento pra mim já ta dizendo, além da letra, né... Então se a gente conseguir atingir esse ponto ai na... na vida da criança, ele também, com certeza, eles vão entender o que seja o letramento, pra eles poderem começar a ter uma vida diferente, a ver o sentido, a ver a direção da vida que não é só a bagagem que eles têm, a ver a importância da letra que com outra letra vai formando sílabas, e vai formando palavras, e por ai vai, até eles entender o que é ler.

9. A contação de história faz parte do cotidiano das aulas de vocês?

P1: Sim, faz parte, nós temos livros belíssimos, coleções que vêm que, coleção PAIC e tem a própria, o próprio livro que nós trabalhamos em sala que é o PAIC alfabetização, que também já vem com o livro de história, e faz parte do dia a dia a contação de histórias, porque através dela a criança desenvolve a oralidade, né... E... a parte também da escrita, ela vai enriquecendo o vocabulário, ela vai, é... observando a questão da fonética também, né, a estrutura das palavras. E aí a partir da contação de história agente vai desenvolvendo muitas atividades em sala de aula, seja com desenho, seja com questões, oral, questão de tipo, ditado,

texto close, e daí vem uma infinidade de atividades que a gente desenvolve a partir da contação.

P2: É, através da contação das histórias a gente desenvolve um belíssimo trabalho, né, sem dizer que é a melhor aula que eles gostam, é a contação de histórias. Então contar história é uma coisa que dá prazer de contar, dá prazer de ouvir, dá prazer de ver o retorno deles quando escuta uma história e agente vai com a atividadezinha, como eles se expressam diferente... através da contação de história, fazendo a comparação com o texto, a contação de história é bem mais importante, né, porque aí vem a leitura, vem a oralidade, desenvolve assim uma (parte incompreensível) na vida da criança, e na nossa também, né, por a gente quer sempre o melhor pra eles e através da contação de histórias, aí lá em a parte de dramatização, aí uma coisa vai puxando a outra, né, ficando mais interessante.

10. Com que frequência há contação de histórias?

P1. Bom, a proposta que a gente tem para o primeiro ano é que se trabalha as três vezes por semana. Eu não faço, particularmente, porque a gente tem muita coisa pra se trabalhar em sala de aula, muita coisa, é muita coisa, o tempo é curto, e a gente só tá em sala três dias por semana, né. Mesmo que essa atividade seja uma atividade assim de cinco minutos, mas agente já tem uma rotina muito puxada, então eu faço uma vez por semana, eu particularmente só faço uma vez por semana.

P2. Assim, eu faço todos os dias que eu tenho horário... dez minutos, quinze minutos eu conto uma história, independente da proposta, né. Por quê? Porque quando eu vejo que eles estão fugindo muito do conteúdo, quando eu digo: ó, contem até três, aí vai começar a história, aí eles já começam, aí já quebra ali aquela confusão que eles estão fazendo. Aí eu procuro uma história curtinha, bem curtinha. Ai eles perguntam: - Tia já terminou a história. – Terminou! – Mai pra chamar a atenção deles por conta do barulho (risos). Aí pronto, eu já me acostumei com história e história é muito bom.

11. Como é preparada a contação de história para os alunos? A escolha dos textos etc.

P1: É como eu havia falado, a gente não tem muito assim o que mudar se for em sala de aula. Porque, na verdade ficaria interessante, super interessante se a gente pudesse colocá-los no chão, sentar em almofadas, deixá-los bem à vontade, a ideia seria essa, mas a gente não tem estrutura física, então eles permanecem lá sentados na cadeira deles e a gente em pé. Eles até pra sentar, ainda que seja num espaço mínimo, não em como, porque a sala é muito pequena e daqui que a gente faste todas as mesas e volte de novo, já se foi aí uma hora a vida (risos). Aí complica. E a história a gente vai escolhendo assim, muitas vezes pela questão do próprio...a mensagem daquele texto, a gente procura trazer coisas da coleção PAIC, ela tem texto assim bem nosso, daqui da região, que fala do regionalismo, então o vocabulário, é...já conhecido deles, cidade, e aí a gente faz aquele paralelo, né... do cotidiano da criança com a história, dá PA gente fazer esse paralelo. E aí às vezes faz voz, né... pra eles na verdade não tem muita, às vezes a gente usa um fantoche quando quer mudar um pouco, faz aquela voz, imita a voz de um animal, uma coisa assim né, faz aquele suspense, né... que a história exige suspense, aquela coisa, aquele olho assim arregalando, e aí eles ficam (risos), eles fazem uma verdadeira viagem, né... na história. Aí quando às vezes termina... nossa! já? Já querem outra, imediatamente já tão pedindo outra. Eu digo não, não pode ser assim não, hoje não dá, hoje não dá. E é assim...

P2: É, como ela diz, a gente não tem tanto é espaço, mas aí...a gente pode transforma, né? Então eu, na minhas aulas, que u vou conta uma história que eu programo, que eu já trago tudo prontinho de casa, eu trago o avental, eu trago algumas coisas, eu trago fantoche, eu vou colando as imagens, é uma preparação, mas no caso, quando não existe a preparação, meu avental é direto dentro da bolsa, só botar o avental eles já sabem que é história. Eu sei que eu sou pior que as crianças na hora de contar história (risos), mas é muito bom esse momento, é um momento de prazer, um momento de viagem, né. Você vê assim nos olhinhos deles que eles viajam, eles vão além da imaginação. Aí, através da história, assim que eu termino de contar uma história, às vezes eles já diz: eu vou ser... algum personagem, eu quero interpretar algum personagem, aí lai vem o teatro, né. Eu acho muito bom trabalhar com história.

12. Você acha que a contação de história contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral? Como?

P1: Acredito que sim. Porque se você fizer da leitura essa contação de história, na leitura, é...uma prática, né, diária da criança, você vai perceber ao longo do tempo, quando você requer zelo numa contação de história ainda que seja só oral, não seja escrita, você observa que eles procuram utilizar aquilo que ele ouviu nas histórias, ele fala como se fosse, como se ele tivesse lendo, é como se ele tivesse vivendo aquela história, ele: então eles foram...você jura que o menino, na verdade ele só ta contando aquela história, então ele também viaja naquele momento, e ai ele vai fazendo uso, começa realmente a fazer uso do vocabulário, vai enriquecendo o vocabulário.

P2. É verdade, eles vão ali enriquecendo o vocabulário, até mesmo aquelas palavras difícil que a gente acha pra gente mesmo pronunciar eles pegam rapidamente, quando a gente termina de contar a história eles se apropriam daquelas palavras, eles ficam conversando com os outros coleguinha, a gente percebe né, e às vezes quando eles vão escrever também eles já usam aquelas palavras. A gente vê que eles só têm é a ganhar, né.

13. Você acha que a contação de história contribui para o entendimento da linguagem como uma prática social?

P1: Acredito que sim, mas a gente tem assim um...digamos algo como negativo que é o não incentivo da família. A escola, assim, a gente diariamente em nossas conversas a gente percebe isso, como se fosse a escola lutando sozinha, só um lado, né. Tanto que a-a-a gente percebe isso com o cuidado com o livro. A criança quando recebe o livro ta ali lindo, limpinho, todo organizado, ai quando vai pra casa fazer uma atividade ou um empréstimo de contação de história, o livro vem rasgado, vem assim faltando pedaço, eles vêm molhado, ai você percebe que a família, ela num-num... ela já não incentiva a criança desde pequena a ter tanto cuidado com a leitura, porque ela não vê na leitura o que a gente vê na escola e procura passar pra criança. Eu vejo isso como ponto negativo, e aí muitas crianças vão desenvolvendo esse hábito, ele vai abrir um livro, e ele rasga folha, e amassa folha, você tem que ta em cima, dizendo que tenha cuidado, que aquele livro vai servir pra outra criança, aquela história que ele leu hoje, amanhã outro coleguinha já vai poder fazer uma viagem naquela leitura, mas te muito disso.

P2:É verdade, a escola se preocupa tanto, os professores, dão tanto valor, tanta importância à leitura enquanto que a família não anda em conjunto com a gente, aí quebra, desmotiva o professor, desmotiva a criança, né, mas mesmo assim a gente continua só nesse

barco, praticamente só, né. Aí seria bem diferente se tivesse o apoio da família, né. Eles não entendem ou não sabem o valor que tem a leitura na vida da criança.

14. Vocês acham que a contação de história contribui para o processo de aquisição da leitura e da escrita?

P1 e P2 – Com certeza!

P1: É fundamental a contação de história, como a gente já comentou, né, anteriormente, ela tanto desenvolve a língua oral, como também a questão da escrita do aluno. Através dela ele vai, é... aprender palavras novas, vai...você pode explorar, a partir de uma palavra, a fonética da palavra, né, a estrutura em si da palavra, e aí partir pra tirar o texto da imaginação colocar num...trazer prum livro, o que ele ouviu você coloca no quadro, você escrever uma frase, então ele vai saber que...que aquele som, ele também pode ser representado através de letras, aquele som ele também...aquela letra, aquela letra que ele ouviu, ela também vai ser representada ali. E aí vai juntar uma letrinha com outra letrinha ao longo... no decorrer do processo aquela história toda que ele leu, que todas as palavras que ele ouviu, que são todas tiradas do alfabeto, isso é mágico na cabeça das crianças, né. “Nossa, sai tudo do alfabeto?” Tudo, tudo que a gente fala e escreve pode sair daquelas 26 letrinhas (...) é maravilhoso.

P2: O escutar, né, vem do... não...O falar vem do escutar, primeiro a gente tem que escutar pra poder falar, então é uma parceria, é...tudo que nós escutamos, nós sabemos escutar, nós também vamos saber falar, e através da escuta e da fala nós vamos saber escrever, né. Então são três coisas aí fundamental, é o escutar, o falar e o escrever.

15. Quais práticas de letramento que vocês usam na sala de aula?

P1: A gente trabalha com jogos, trabalha muito com jogo, atividade escrita, quebra-cabeça, ditado... o que mais?

P2: Fichas

P1: Figuras, imagens, palavras letras, associação.

P2: Rimas

P1: Rimas, a gente trabalha muito com rimas (...) parlendas... cruzadinha também... música também, a gente trabalha com música. Eu acho que tem mais coisa.

P2: Eu também acho que tem mais coisa, agora no momento eu esqueci, mas a gente trabalha com isso tudo e ainda procura mais outras atividades (...). A gente sempre tenta trabalhar... revistas, nos livros, a gente vai procurando, e vai vendo o que dá certo com o nível deles, e a gente vai só acrescentando.

16. Qual o gênero textual que vocês mais trabalham e qual o gênero preferido das crianças na contação de história?

P1: Eles gostam de tudo, eles gostam de tudo, às vezes de poesia, às vezes de história de aventura...a gente na verdade...a proposta do letramento ela é ampla, né, né pra você apresentar pra criança toda essa tipologia, de tudo um pouco na verdade. O próprio livro didático, ele vem, vem com quadrinhos, ele vem com música, ele vem com parlenda, ele vem com quadrinho, ele vem com. com fábula, ele vem com...texto instrucional, vem com receita, faz parte da, da própria proposta do letramento, é ampliar essa questão do conhecer vários

tipos de texto, saber a que cada um...a que objetivo tem cada um, o que é que pede cada um, em que situação da vida, situação social cada texto vai ser usado, o convite, né, e aí vai...

P2: A própria proposta ela já vem com suporte, porque no livro já vem tudo, né, bem direitinho, só que pra eles tem... às vezes eles gostam mais de botar uma fábula, vai depender muito do momento, né...

17. No início vocês falaram sobre o PAIC, o que seria esse PAIC?

P1: PAIC é um programa, programa, né? Não é um projeto... Programa de Alfabetização na Idade Certa, e no Estado do Ceará, hoje acredito que todos os municípios do estado do Ceará, eles já funcionem com... funcionam com esse projeto, né... instalado do primeiro, ao terceiro ano...primeiro ao quinto ano...que é onde a ideia do PAIC é fazer cm que as crianças até o quinto ano, elas estejam alfabetizadas né, é...um dos objetivos é erradicar a questão da distorção de série-idade, é...evasão escolar...também...e...eles contam com um material que é oferecido, cada aluno tem o seu material individual, e tem um livro de atividade, vem o livro de história, o professor tem a proposta, e o município ele oferece também, através da secretaria de educação, encontro... é pra ser mensal, só que agora nesse momento... esse ano ta fraco, porque só houve um...ano passado a gente participou, acho que em cada mês houve, mas esse ano ta um pouco desorganizado, mas a ideia na verdade do PAIC é essa, é acelerar esse processo de alfabetização pra que a criança, a cada ano que ele ta passando, ela dê continuidade, ela consiga atingir aqueles objetivos propostos do primeiro ano, ai no segundo ela dê continuidade, no terceiro ano também, quarto ano, quinto ano, pra que ela quando chegar no fundamental dois, ela esteja pronta, preparada pra dar continuidade.

18. Então o PAIC orienta o conteúdo e como ele vai ser dado em sala de aula?

P1: O PAIC orienta.

19. Mas ele é flexível?

P1: Não, é flexível, assim como todo plano de aula, ne, tem que ser flexível. Porque muitas vezes você prepara uma atividade e quando chega em sala o aluno não ta no... você percebe que a sala, que aquela atividade não vai render muito, então às vezes você trabalha só uma questão, porque a dinâmica do PAIC sempre tem, tem os minutos pra cada atividade, tem 5 ou 10 minutos para a contação de história, que é o tempo pra gostar de ler, depois te o lendo e compreendendo, ai tem o...aquisição da escrita, escrevendo do seu jeito que é a parte da escrita espontânea, que através daquela escrita espontânea você vai observar o nível de escrita da criança e fazer as devidas intervenções. Ele é todo já programado, 10 minutos pra isso, 5 pra isso, 10 pra isso, de tanto... é...você precisa trabalhar uma hora e meia por dia naquele programa do PAIC, mas se houver algum contratempo você pode fugir daquela...daqueles 5 minutos, daqueles 10, daquela meia hora, e dar continuidade no dia seguinte sem dar prejuízo ao andamento daquilo.