

A HORA DO CONTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto¹
Elieuzza Aparecida de Lima²

RESUMO: Esta é uma reflexão sobre a relevância do ato educativo intencional no ensino e no aprendizado da leitura e da escrita na infância de três a dez anos. Entendemos que tais capacidades são apropriadas por cada sujeito no decorrer de sua vida, dadas as condições concretas de vida, de educação e de atividade. Isso suposto, foram realizadas uma pesquisa-ação e um estudo de caso, nos quais a intervenção participativa e a observação foram os instrumentos de coleta dos dados e a *hora do conto* aparece como atividade propulsora de aprendizagens significativas para o desenvolvimento cultural infantil, nos projetos que envolvem a leitura e a escrita. Depreendemos desses estudos que a criança pode se tornar um sujeito ativo no processo de apropriação das riquezas culturais quando o professor cria elos mediadores intencionais para suas aprendizagens e, nesse processo, *a hora do conto* é um recurso metodológico essencial para superação de dificuldades de aprendizagem e novas apropriações de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, hora do conto, desenvolvimento cultural na infância.

THE TALE HOUR IN THE LEARNING PROCESS OF HOW TO READ AND WRITE

ABSTRACT: This is a reflection about the relevance of the intentional educational act in the teaching and learning of how to read and write to

¹ Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/UNESP – Marília; Mestre pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Doutora pela FFC/UNESP – Marília; Professora Assistente junto ao Departamento de Didática da FFC/UNESP – Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. cyntia@marilia.unesp.br.

² Pedagoga, Mestre e Doutora pela FFC/UNESP – Marília; Professora Conferencista junto ao Departamento de Didática da FFC/UNESP – Marília. aelislima@ig.com.br.

children from three until ten years old. We understand that such capacities are learned for each one during its life, given the concrete conditions of life, education and activity. Considering the previous supposition, we did a research-action and a study of case, that active intervention and observation had been the collection instruments of data, and the tale hour was an activity to motivate the significant learning for the childish cultural development, in the projects that involve the reading and the writing. We infer of these studies, that the child is active in the learning process of the cultural treasures; the teacher is the creator of links intentional mediators; the tale hour is a methodological resource to overcome the learning difficulties, and in the process of new learnings.

KEY-WORDS: Learning and teaching process of how to read and write; tale hour; cultural development in the childhood.

Nos dias de hoje, uma questão merece destaque nas investigações da área educacional, seja por sua importância para compreendermos o processo em que o sujeito se torna humano, seja por sua atualidade, seja pelos estudos sobre o assunto ainda serem iniciantes: o significado de letramento e sua importância no desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade do ser humano.

Para nós, letramento pode ser considerado como capacidade especificamente humana de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais, isto é, a possibilidade que o sujeito tem de atribuir sentidos à escrita, nos processos em que ele se apropria de conhecimentos e objetiva suas compreensões acerca do mundo, quer seja por intermédio da leitura ou da produção textual. Nesse sentido, letramento difere de alfabetizar, este último entendido, de um modo geral, como processo em que o sujeito aprende a ler e escrever, sem que necessariamente o indivíduo se aproprie dessas habilidades compreendendo a sua função social. Portanto, pode-se ser alfabetizado (saber ler e escrever), mas não ser letrado (saber fazer uso da leitura e da escrita).

Em sentido amplo, ser letrado é estar consciente do uso social da escrita e da leitura, considerando que essas habilidades podem inserir o sujeito no mundo, num processo em que ele transforma o mundo e é transformado por ele (LEONTIEV, 1978).

No discurso pedagógico atual, um dos objetivos educacionais é a formação de sujeitos letrados, capazes de vivenciar práticas de leitura e

de escrita dentro de seu ambiente social. Na prática pedagógica, este objetivo ainda não é efetivado em sua amplitude. Prova disso são os índices de reprovação escolar, o número de crianças com dificuldades de aprendizagem e as estratégias que buscamos, incessantemente, para superar esses índices alarmantes.

Em meio a esse contexto, surgiu a necessidade de contribuirmos nas reflexões sobre os meios efetivos que impulsionem a formação do sujeito como ser capaz de dominar as capacidades psíquicas de que se apropria e de ser capaz de utilizá-las para se inserir no mundo e de transformá-lo e se transformar nesse processo de atuação, tornando-se mais humanizado (VYGOTSKI, 1995).¹

Considerando essas proposições, vale lembrar, antes de uma reflexão mais aprofundada, algumas assertivas que devem ser consideradas no processo de formação ampla do sujeito. Dentre elas:

- a aprendizagem da leitura e da escrita deve, primeiramente, compreender a função social dos objetos lingüísticos no processo em que o sujeito é capaz de reproduzir para si os mecanismos inerentes a esses processos, o que significaria se apropriar dos atos de leitura e de escrita em experiências ativas do ponto de vista do sujeito que aprende;
- dentro do próprio ambiente em que vive, a criança pode ter a possibilidade de estar em contato com diferentes formas de linguagens e, nesse processo, sendo capaz de aprender na / com a produção de textos inicialmente orais e, depois, iniciando a produção da escrita de forma convencional;
- compreender as funções da linguagem nas formas oral e escrita é de fundamental importância para entendermos como a criança, na fase inicial de seu processo de desenvolvimento cultural, faz uso destas linguagens no processo em que se insere no contexto social e se apropria de conhecimentos capazes de elevar o nível de humanização, a partir da apropriação de capacidades especificamente humanas tais como falar, escutar, ler e escrever;
- no ambiente educativo é relevante a atividade da criança contemplando vários tipos de textos para que ela possa identificar suas diferenças. Oferecer a ela a diversidade textual, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, constitui-se em estímulo ao letramento, ao aprendizado da língua escrita;

- é de extrema importância a qualidade dos textos que se apresentam às crianças, que devem ser de interesse e podem transmitir inúmeras informações relacionadas à linguagem e ao mundo, portanto, a escolha e a diversidade de textos são essenciais no processo de planejamento das atividades de leitura e de escrita a serem propostas a elas;
- o aprendizado da linguagem deve ocorrer dentro de um contexto em que se trabalhe textos portadores de um significado para as crianças. Nesse sentido, recomenda-se, dentre tantas outras atividades com uma ampla tipologia textual, por exemplo, a narração de histórias proporcionando possibilidades à criança de expressar-se oralmente e por meio da escrita.

Entendemos que o contar e o ler histórias, do ponto de vista didático-pedagógico, podem contribuir para que a criança se aproprie e aperfeiçoe o uso de capacidades psíquicas capazes de elevar o seu desenvolvimento intelectual e pessoal, uma vez que o conteúdo destas atividades pode vir a motivar o agir infantil no nível prático e mental, permitindo de forma mais prazerosa, a compreensão sobre as características e os usos da língua escrita.

No sentido do que estamos discutindo, para a leitura de histórias e para a produção de textos não é necessário que a criança saiba ler e escrever (traçar as letras e decifrá-las do ponto de vista convencional), mas que ela comece a compreender o código alfabético no processo de letramento, principalmente na participação ativa em experiências educativas em que o contar e o ler histórias possam ter significado para o sujeito que aprende.

Acreditamos, então, que a literatura infantil tenha um papel importante na formação da criança que a vivencia, por exemplo, quando ouve a leitura de textos (poemas, contos, parlendas, cantigas de roda, dentre outros), realizando mecanismos de leitura, ainda que não os domine. Diferentes estudos demonstram que as crianças pequenas são capazes de estarem ativas nos processos de leitura e de escrita, ao escutar uma história, ao ver seu texto oral se tornando escrito, ao associar e desvendar as palavras lidas por outros e interpretadas por elas (LÍISINA, 1987; MUKHINA, 1996; LIMA, 2005). Nessa perspectiva, é fundamental destacar que a literatura infantil, em contexto educativo sistematizado, pode tornar-se instrumento pedagógico essencial no processo de alfabetização inicial e continuado, uma vez que abre caminhos para a aprendizagem de qualidades mentais fundamentais ao processo de humanização das crianças, contribuindo, portanto, em sua formação de

níveis elevados de consciência e de domínio da conduta, no processo em que se aperfeiçoa o desenvolvimento das emoções, dos sentimentos, da memória, da atenção e da percepção voluntárias, das formas iniciais de imaginação, da representação simbólica da consciência, da comunicação verbal, do pensamento, dentre outros (LÍSINA, 1987; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; LIMA, 2001; 2005).

De modo geral, quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. Em decorrência desse entendimento, a literatura infantil – que já foi vista com muito menos rigor por ser destinada às crianças, considerada, pois numa categoria inferior àquela pensada e constituída para os adultos – caracteriza-se pelo seu valor lúdico e pedagógico na formação integral na infância.

Do ponto de vista da teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, os momentos do desenvolvimento cultural são motivados por atividades que façam avançar a formação e o aperfeiçoamento das capacidades psíquicas (LEONTIEV, 1988). Nesse sentido, é possível um novo olhar em relação à literatura infantil como fundamental para a formação da humanidade no ser humano, em suas máximas possibilidades.

Diante dessas proposições, trazemos à reflexão a *hora do conto* como momento profícuo de trabalho com a literatura infantil, oportunizando a atividade da criança e a mediação dos professores como sujeitos ativos e conscientes da sua atividade docente. Neste texto, tentamos, assim, evidenciar uma possibilidade metodológica direcionada à aprendizagem infantil propulsora de avanços significativos na inteligência e na personalidade das crianças.

Para isso, nesta reflexão, abordamos um trabalho de pesquisa-ação (2002-2005),ⁱⁱ focado nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita para crianças do ensino fundamental e, também, discutimos estudos oriundos de uma pesquisa de doutoramento (2002-2005) direcionada à educação das crianças pequenas.ⁱⁱⁱ Nessas pesquisas, a *hora do conto* foi concebida como recurso metodológico motivador da atividade e do desenvolvimento cultural das crianças entre três e dez anos de idade.

A presente reflexão está dividida em momentos distintos.

Primeiramente, trazemos à discussão as bases da psicologia que fundamentam nosso entendimento sobre a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância.

Em seguida, explicitamos nossas investigações práticas realizadas junto à rede básica de ensino infantil e fundamental, com o intuito de relacionar a teoria e a prática. Além disso, nesse mesmo item, tentamos estabelecer, ainda, um diálogo acerca sobre diretrizes pedagógicas essenciais a um trabalho educativo que seja intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis, considerando a literatura infantil, particularmente, a *hora do conto*. E, por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas apontadas neste trabalho.

OS SENTIDOS DA TEORIA

Hoje, sabemos que o ser humano aprende capacidades que o humanizam a partir do seu nascimento. É o que declaram Vigotski e seus colaboradores. Segundo estes estudiosos, desde que nasce, o sujeito vai, por meio das relações sociais que estabelece, considerando suas condições de vida, educação e atividade, se humanizando. Ele vai se apropriando das qualidades humanas, que, ao contrário dos animais, não fazem parte da sua herança genética, mas são externas a ele, isto é, fazem parte da sua herança social. E, para que o sujeito se torne homem, são necessárias apropriações de conhecimentos capazes de mover o seu desenvolvimento cultural.

De acordo com a teoria histórico-cultural, cujo precursor é Vigotski (1896-1934), as qualidades humanas são caracterizadas por capacidades, habilidades e aptidões culturalmente constituídas. Vale reiterar que dentre elas estão a capacidade de recordar, a memória voluntária, a percepção voluntária, a atenção voluntária, as diferentes formas de linguagem e de pensamento, a imaginação, as emoções, os sentimentos; todas externas ao sujeito no momento do seu nascimento (LEONTIEV, 1978). Por serem externas ao sujeito, somente em processos mediados de atividade, tais qualidades são internalizadas e passam a constituir as qualidades inerentes à humanização.

Considerando esta tese, é essencial, então, pensarmos sobre atividades que propiciam a aprendizagem destas qualidades capazes de mover o desenvolvimento cultural do homem e quais as regularidades do desenvolvimento infantil devemos considerar para planejar e possibilitar experiências propulsoras de aprendizagens infantis.

Os primeiros anos de vida marcam um momento da infância em que a criança está aberta para descobrir o mundo de pessoas e de objetos que a cerca. Este é um momento propício para aprendizagens que subsidiam todo o desenvolvimento posterior do homem. Por isso, estudos recentes assinalam que, do nascimento aos dez anos, a criança vive os denominados “períodos sensíveis ao desenvolvimento”^{iv} das formas iniciais e voluntárias de qualidades humanizadoras (MUKHINA, 1996).

Como as capacidades psíquicas estão incrustadas nos objetos da cultura, para que sejam apropriadas e desenvolvidas em níveis cada vez mais sofisticados, são essenciais condições adequadas de vida, de educação e de atividade. Isso significa que não é qualquer ação que provoca a aprendizagem destas capacidades, mas atividades nas quais elas sejam necessárias e faça sentido para quem as apropria.

Para ampliar essa reflexão, Mukhina (1996, p. 43) explicita:

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Neste sentido, é fundamental planejar e organizar atividades por meio das quais a criança possa aprender o uso dessas capacidades em experiências inicialmente realizadas em relação com outras pessoas. Eis outra tese essencial para compreendermos o desenvolvimento infantil: a educação sistematizada pode provocar aprendizagens promotoras de desenvolvimento quando considera ações colaborativas entre a criança e o professor e entre as crianças e seus pares. Para Vigotskii (1988), essas ações colaborativas, feitas em conjunto constituem o início do processo de apropriação dos conhecimentos, no nível interpessoal. Um segundo momento desta apropriação, é a realização das ações feitas externamente no nível intrapessoal, ou seja, no nível mental.

Dessa forma, as relações possíveis de se estabelecerem na instituição educativa, podem ser motivadoras de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento cultural da inteligência e personalidade humanas.

Uma vez que todas os processos psíquicos são realizados inicialmente nas relações entre as pessoas, eles são

[...] resultado da passagem para o interior das ações de orientação externa [...]. Graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico. (MUKHINA, 1996, p. 46).

Para exemplificar, atribuímos sentidos à teoria defendida ressaltando que, com uma atitude voltada de maneira consciente para motivar o envolvimento das crianças na atividade de leitura, o professor exige delas atos educativos que as constituem como protagonistas da experiência proposta, uma vez que ele espera das crianças atitudes de leitores que se aproximam do escrito com o intuito de questioná-lo, de estabelecer um diálogo com o autor, de compreender a mensagem expressa (JOLIBERT, 1994a), por isso, desde que as crianças são bem pequenininhas, o educador lê ou conta histórias para elas, tendo-as como interlocutoras.

Nesse sentido, o modo como o texto é trabalhado pode ou não possibilitar às crianças a atribuição de sentido à escrita, uma vez que as situações pedagógicas exigem ou não delas atitudes ativas no que concerne ao estabelecimento de hipóteses, questionamentos e compreensões sobre as histórias, as poesias, as letras de cantigas. Deste ponto de vista, a experiência de leitura fica prejudicada ao ser separada da sua função social, quer dizer, em detrimento da leitura como instrumento de comunicação e de compreensão da cultura, por intermédio do qual se mobiliza o uso de capacidades humanizadoras, que elevam o processo de desenvolvimento da natureza social do homem.

Vale, portanto, ressaltar que instituições educativas devem ser lugares de ampliação das experiências infantis ao expandir o acesso das crianças à cultura elaborada. Com essa tarefa, tais instituições precisam promover situações educativas que envolvam diferentes tipos de textos em momentos de leitura e de escrita. Dessa forma, cumpre ressaltar que o trabalho com poesias, por exemplo, possibilita às crianças brincar com as palavras no mesmo processo em que ela amplia seu repertório. Sobre essa questão Sepentzoglou e Giovanni (2003, p. 99) relatam:

[...] nas rimas encontramos estruturas que auxiliam no processo de [apropriação] da linguagem oral e escrita, através da repetição de sons. [...] A partir disso, aproveitamos a preferência e o entusiasmo demonstrados por um grupo de crianças na faixa de cinco anos por livros de rimas. O prazer

de ler, ouvir, escrever e interagir com textos [aliado à importância dessas habilidades no desenvolvimento integral da criança]. [...] A poesia vem nos aproximando de uma linguagem afetiva, rítmica, e tem despertado o lúdico, a imaginação e a fantasia, elementos importantes para o desenvolvimento [cultural da criança].

Dessa perspectiva, é possível considerar que escrever e ler são vivências dinâmicas do processo ativo de linguagem, não simples exercícios motores de grafia e decodificação de palavras. Para que a leitura e a escrita cumpram sua função social, a *hora do conto*, particularmente, deve se pautar no estabelecimento de mediações

[...] entre as crianças e o conhecimento, ensinando, fazendo junto, permitindo a construção partilhada, a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, permitindo assim todas as interações necessárias na organização da atividade intelectual das crianças. [Uma vez que] nossa intenção é que elas se encantem com as histórias, queiram ouvir, ler imagens, conhecer personagens, e tenham sempre toda a liberdade de criar as suas histórias, contá-las na roda, registrá-las em forma de pinturas, desenhos, livros, teatros..., através de um ambiente que valorize a livre expressão [e, nesse processo, se apropriem de necessidades humanizadoras relativas à leitura e à escrita]. (BEGOSSI, 2003, p. 56).

Sem valorizar o envolvimento da criança no mundo da escrita de forma ativa e competente, o professor conduz a situação pedagógica à execução de exercícios mecanizados e descaracterizados de significado, provocando vivências em que a criança atua parcialmente em relação aos bens culturais, escrevendo e lendo sem saber o porquê e o para quê o faz e, na maioria das vezes, de forma estereotipada e fragmentada.

De modo geral, contar e ouvir histórias devem ser momentos integrantes da rotina educativa, como vivências significativas para o exercício de capacidades que humanizam as crianças em níveis cada vez mais sofisticados.

Ao refletir sobre a importância da literatura infantil como mediadora do desenvolvimento amplo da inteligência e personalidade da criança, Bissoli (2001) ressalta que o trabalho educativo intencional é condição necessária para ampliar a criação de hipóteses fantásticas, o enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa por meio do contar, ouvir e ler histórias.

Neste sentido, o momento de leitura, na instituição educacional, deve ser parte da rotina, como possibilidade da criança atribuir sentidos aos textos e às figuras dos livros, dos vídeos e, nesse processo, mobilizar capacidades humanizadoras, dentre elas a imaginação e as emoções – as quais estão profundamente relacionadas ao enriquecimento da personalidade infantil. Desse modo, quando o professor organiza de modo consciente momentos de leitura (que envolveria também as tentativas de leitura pelas crianças) e diversifica suas estratégias de contar histórias, ele dá oportunidade da criança enriquecer o seu modo de entender o mundo e de compreender suas próprias emoções e sentimentos.

Vimos, em suma, que as bases psicológicas explicativas do processo de aprendizagem da escrita e da leitura nos primeiros anos de vida apontam as condições concretas e objetivas de vida e de educação, bem como a atividade da criança como fatores essenciais, sem os quais não há desenvolvimento das qualidades humanas na infância. No processo pedagógico, a atividade de contar histórias torna-se, conforme vimos, elemento propulsor dos processos de ensino e de aprendizagem intencionais e significativos a esse desenvolvimento cultural das crianças.

A *hora do conto* surge, portanto, como alternativa metodológica nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, uma vez que a literatura infantil pode ser elencada como instrumento mediador do processo de humanização ao considerarmos a educação intencional proposta nas instituições educativas.

Na seqüência, passamos a uma reflexão sobre a investigação prática que, motivada pela discussão teórica, ganhou um sentido mais amplo e abrangente.

A INVESTIGAÇÃO PRÁTICA

Em nossa pesquisa-ação, realizada entre os anos de 2002-2005, enfatizamos a relevância da *hora do conto* (elemento constitutivo dos projetos de trabalho e da rotina do dia de turmas de reforço) como ferramenta psico-didática colaboradora na superação das dificuldades de aprendizagem para ler e escrever em crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa pesquisa, ressaltamos a *hora do conto* porque, por meio da própria experiência empírica, vimos que ler histórias já não atendia aos interesses das crianças, bem como não motivava neles o uso da sua atenção, do seu envolvimento como sujeito ativo dessa atividade. Nosso intuito foi o de além de entretê-las, despertar-lhes a curiosidade, estimulando sua imaginação, enriquecendo o seu contato com a

linguagem escrita, desenvolvendo, nesse processo, seu intelecto e suas emoções.

Os participantes da pesquisa referida foram crianças provenientes de camadas pobres da população, com profundas dificuldades para aprender, cujas causas não residiam apenas na dimensão sócio-econômica, nem tampouco na pedagógica, mas, também, na afetiva. Assim, pois, elas necessitavam de meios para harmonizarem suas ansiedades e aspirações, reconhecendo plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, buscar soluções para os problemas que as perturbavam, tendo possibilidade de serem sujeitos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cultural.

Dessa forma, além da *hora do conto* levá-las a sentirem o prazer pela leitura e pelo contar histórias, por meio dela, as crianças tiveram a oportunidade a um só tempo de se apropriarem de novos motivos de conhecimentos (aprender a ler e a escrever) e permitiu-lhes, também, momentos catárticos de harmonia afetiva (pela própria relação entre as pessoas que se formava nessas horas).

Nesse contexto, a equipe de professores-pesquisadores, de bolsistas e de estagiários utilizava técnicas diversas para ler e contar histórias inseridas nos projetos de trabalho, seguindo alguns pressupostos e norteadores teórico-metodológicos, advindos de estudiosos tais como Leontiev (1988), Coelho, B. (1989), Coelho (1991), Jolibert (1994 a,b), Smith (1998), Vygotski (1995), Mukhina (1996), Faria (2004), norteadores de diretrizes pedagógicas para as diferentes etapas de trabalho para a efetivação da *hora do conto* e concretização de nossos objetivos com essa atividade.

Procuramos coletar diferentes técnicas para se contar histórias às crianças, por entendermos que era preciso estimulá-las por meio de técnicas pensadas consciente e intencionalmente, que fossem num só processo criativas e motivadoras da atenção das crianças para o momento de literatura infantil na prática pedagógica, formando, o que aqui denominamos de necessidade e prazer de ler.

Numa das etapas da pesquisa, a equipe pôde se instrumentalizar com leituras que estiveram possibilitando a análise e sugestão de atividades para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Foram estruturados critérios de análise das histórias e a organização da *hora do conto* por meio, inicialmente, do estudo de Coelho (1989) “Contar histórias, uma Arte sem Idade” e, mais tarde, Faria (2004) “Como usar a literatura infantil na sala de aula”, devido às datas de

publicação dessas contribuições. Compreendemos, por meio dessas autoras, e de outros sentidos relacionados às pesquisas mencionadas anteriormente neste trabalho que estamos atribuindo à literatura infantil, que:

- as histórias devem conter assuntos de interesse das crianças, considerando os diferentes momentos da infância;
- a originalidade e a diversidade dos textos podem contribuir para enriquecer as aprendizagens relativas às formas iniciais de imaginação;
- deve ser utilizada, no conto de histórias, linguagem adequada, de bom gosto, simples, sem ser vulgar, nem rebuscada;
- os recursos onomatopaicos e repetições são importantes por darem forças às expressões.

No que diz respeito ao contador de histórias, o primeiro passo para iniciar a sua ação é a escolha da história. Esta escolha precisa ser pautada nos entendimentos apontados logo acima, considerando, portanto, os diferentes momentos da infância, o planejamento das atividades (evitando os improvisos, uma vez que tal estratégia pode quebrar o encanto e o envolvimento das crianças na experiência de contar histórias).

Para Coelho (1989), é possível categorizar por faixa etária e interesse o conteúdo da literatura infantil, considerando, no entanto, que nenhuma classificação deve ser seguida com rigidez. Porém, pudemos comprovar que as crianças em idade escolar preferem os contos, as fábulas e as lendas, pois já são capazes de entender o significado dessas histórias e de atribuir sentido a elas. Já as menores, se envolvem mais com as narrativas de histórias de bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) e histórias de repetição e acumulativas, pois se encontram ou na fase pré-mágica (até 3 anos) ou na fase mágica (de 3 a 6 anos).^{vi} Tais narrativas são, normalmente, solicitadas inúmeras vezes. É o “conta de novo” que impregna as salas de educação infantil.

Após a escolha criteriosa, o contador precisa observar bem o texto, uma vez que há histórias que devem ser adaptadas verbalmente para que se promova a compreensão dos ouvintes, sendo importante que ele goste da história, caso contrário, não obterá sucesso. Assim, é necessário agradar-se com a história, vivenciá-la, e não propriamente decorá-la, além do que durante o estudo da história, o contador deve prestar atenção à sua estrutura – introdução clara, enredo em ascensão, clímax bem destacado, e desfecho com final feliz, conclusivo ou aberto, o

qual permite o questionamento. O terceiro passo é a escolha da forma pela qual a história será contada.

Uma das recomendações da autora (COELHO, 1989) refere-se a como o contador deve dar ênfase às histórias: dando vida à sua linguagem, fazendo com que a *hora do conto* seja muito agradável e se torne atividade tanto para quem conta quanto para quem ouve a história. O recurso da linguagem é fundamental porque atua no envolvimento da criança na atividade, podendo motivar o desenvolvimento da atenção, da linguagem oral e escrita, ampliando o vocabulário infantil. Por meio da *hora do conto*, assim estruturada, a criança passa a ter consciência de muitos temas e estilos que vão ao encontro de suas necessidades para viver efetivamente a infância e, nesse processo, formando as bases necessárias ao seu desenvolvimento posterior.

Em contato com a obra de Barcellos e Neves (1995), “A hora do Conto: da fantasia ao prazer de ler”, pudemos acessar técnicas e recursos para se contar histórias. Dentre elas estão: a narrativa simples; a narrativa com livro; a narrativa com interferência do narrador ou do ouvinte; a narrativa com recursos visuais e ilustrações; flanelógrafo; avental; expressão corporal; imanógrafo; quadro de pregas; quadro de giz; tela acrílica e pincel atômico; transparência ou retro-projetor; álbuns (seriado e sanfonado); televisão de caixa ou cineminha; diapositivos, rolinho ou sanfoninha; e o teatro com seus vários tipos de bonecos: bonecos de dedos, de mão, de luva, de sacos de papel, teatro de varas, teatro de sombras e os respectivos palcos para a sua apresentação.

A partir das proposições das autoras, a equipe de pesquisadores procurou, juntamente com os professores parceiros da pesquisa, desenvolver criativamente outros meios de se trabalhar a *hora do conto* (considerando os recursos disponíveis e a clientela atendida), como a utilização, por exemplo, do “baú de surpresas”.^{vii}

Como resultados parciais do trabalho podemos elencar as seguintes considerações:

- (1) concentração das crianças durante a leitura e narração das histórias;
- (2) participação ativa dessas crianças no diálogo após a história - “momento da conversa”^{viii};
- (3) atenção e demonstração de prazer no momento das atividades após a narração, como dramatização, desenhos, criação de textos, “criação da frase do dia”, manuseio do material utilizado para contar a história para brincar ou para recontá-la, recontar a própria história oralmente, etc.;

- (4) desdobramentos de discussões sobre problemáticas abordadas no texto e relacionadas à vida afetiva das crianças;
- (5) confiança para externalizar suas dificuldades, medos e anseios sobre sua vida pessoal e escolar, sem receio de ser reprimida e/ou “castigada”; e
- (6) interesse ávido em aprender a ler e a escrever e/ou tornar-se um leitor e produtor de texto mais autônomo e competente.

Pelo exposto, é possível depreender que a literatura infantil é um meio propício para motivar a atividade e, por meio dela, a formação e o uso de capacidades especificamente humanas na infância. Para isso, é preciso que a literatura seja planejada e pensada como recurso lúdico e pedagógico a um só tempo. Entretanto, para a manifestação da literatura infantil, faz-se essencial que o contador de histórias haja como criador de mediações entre a criança que ouve a história e a própria história, fazendo uso de técnicas de narração durante a *hora do conto*, provocando na criança o desejo e o prazer de ler/ouvir/escrever histórias, bem como criando condições a ela de apropriação de ações novas ações mentais por meio das quais ela se torna mais consciente e segura, sendo capaz de dominar qualitativamente sua conduta.

A nossa pesquisa demonstrou que a *hora do conto*, pode dar mais “sabor” à vida das crianças e consideração aos seus direitos ao lúdico e a uma educação envolvente, preparando-as para vivenciar tanto alegrias como tristezas, a ponto de adquirir autonomia resolvendo e enfrentando dificuldades, capazes de viver sabendo superar seus medos e frustrações.

Nesse sentido, consideramos a *hora do conto*, inserida nos projetos de trabalho e nos de leitura e de escrita, como ferramenta psicodidática fundamental na superação de dificuldades de aprendizagem para ler e escrever e, mais ainda, como recurso necessário no processo educativo intencional dirigido à formação máxima das capacidades em formação e aperfeiçoamento na infância.

Compartilhando desses pressupostos, em um estudo de caso, Lima (2005) traz reflexões sobre como as experiências com leitura na educação infantil, especificamente com crianças de 3 a 6 anos, podem ser planejadas e propostas nas instituições educativas, tendo por base a ilimitada capacidade de aprendizagem na infância e o papel propulsor da *hora do conto* no processo de aprendizagens de capacidades humanizadoras nesse momento da vida.

A pesquisa da autora revela o papel mediador do professor ao se tornar mediador e exemplo de atitudes e de ações para as crianças

pequenas quando lê ou conta histórias e, acima de tudo, quando lhes dá a possibilidade de serem protagonistas ativas desse momento da rotina diária no âmbito educacional. Se a pesquisa de campo apontou poucas oportunidades de as crianças terem contato com livros e outros recursos relacionados à contação de histórias, a investigadora propõe que a leitura seja vivenciada como momento vivo e significativo na infância, considerando que, embora ainda não leiam ou escrevam, as crianças pequenas podem experimentar o exercício ativo de atribuírem sentidos à escrita, em dependência às possibilidades que lhe damos.

Nesta investigação, foi possível concluir que contar e ler histórias são experiências essenciais no processo em que a criança se apropria de necessidades humanizadoras, entre as quais a de ler e de escrever. Vale reiterar que tais interesses e necessidades humanizadores não são inatos ao sujeito ao nascer, mas por sua natureza social se caracterizam como aprendizagens que cada indivíduo faz no seu processo de desenvolvimento cultural.

Do ponto de vista prático e teórico, a *hora do conto* pode ser considerada, pois, como estratégia metodológica no processo sofisticado de formação integral da inteligência e personalidade infantis. Conforme explicitamos, esse momento pode ser caracterizado como fundamental na rotina de trabalho das crianças entre três e dez anos, quer se pretenda a superação de dificuldades de aprendizagem, quer seja para o processo de apropriação de capacidades tipicamente humanas que envolvem a sua formação e o uso (LIMA, 2005).

Ao compreendermos que os primeiros anos de vida são fundamentais ao processo de humanização e que, nesses anos, as crianças se desenvolvem de forma acelerada, aperfeiçoando capacidades desenvolvidas e motivando a formação de novas qualidades humanas, os momentos de contar ou ler histórias são oportunidades significativas a um desenvolvimento amplo na infância.

Uma vez mais as proposições Coelho (1989) contribuem com essa reflexão ao assinalar que cada história pode ser desenvolvida a partir de um recurso e o professor utiliza-se de voz clara, cuja intensidade depende da própria história e do lugar onde a história é contada. Nessa perspectiva, a duração da narrativa ou da leitura da história é, pois, flexível e depende do envolvimento das crianças e, também, da idade delas.

Para dar um exemplo quanto às especificidades de cada momento da infância, é possível explicitar que, as crianças bem pequenas ainda não desenvolveram uma atenção voluntária e têm mais dificuldade de permanecerem um tempo muito longo ouvindo histórias, ainda mais se

o professor não provoca e mobiliza a atenção e a percepção das crianças, utilizando recursos diferenciados e tendo o contar e o ler histórias como parte da rotina das crianças (LIMA, 2005).

Desta perspectiva, o êxito da narração depende, em grande medida, do envolvimento de todos os sujeitos na atividade de leitura. Parar constantemente a história para chamar a atenção das crianças, acaba por levar ao fracasso da atividade: é preciso envolver as crianças, chamar a atenção delas para o ambiente e para a história a ser contada ou lida; por isso, a importância das conversas com a turma, localizando cada criança no tempo e no espaço, dando-lhe a oportunidade de tornar-se sujeito ativo daquilo que experimenta cotidianamente na instituição educativa.

Ao observar e ouvir as crianças, escutando-as como todos os seus sentidos, o professor tem instrumentos fundamentais para a escolha das histórias e para a otimização da atividade com os pequenos. Conversar com as crianças antes e depois dos momentos das histórias fundamenta novas atividades com a história contada ou viabiliza a introdução de novas histórias a serem lidas ou contadas. Isso significa que quando alguma criança interrompe a história é preciso se dirigir a ela seja com um olhar ou sorriso afetuoso indicando que depois de terminada a história ela terá voz e vez de se manifestar.

A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que a circunda, pode, através de atividades que envolvam a leitura e a escrita, escutar a vida nas suas cores, formas, sons, cores; escutar os outros, adultos e pares.

Pelo exposto, ambas pesquisas revelam a importância do contar histórias na educação infantil e fundamental, considerando as possibilidades de atitude ativa das crianças como interlocutoras e protagonistas desse momento, aqui caracterizado como *hora do conto*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pretensão foi a de relevar o papel propulsor da *hora do conto* no complexo processo de educação sistematizada na infância, uma vez que, para nós, a criança se desenvolve intensamente do nascimento até aproximadamente os dez anos e, para a tarefa complexa de provocar esse desenvolvimento, a instituição educativa deve estar preparada de maneira consciente e intencional.

Com base na teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, refletimos sobre conceitos essenciais para re-pensarmos o processo de desenvolvimento cultural humano, considerando que é na *atividade colaborativa* entre as pessoas que as gerações jovens são

capazes de estabelecer relações ativas com os produtos da cultura. Entendemos que a tarefa da instituição educativa é, então, ampliar as possibilidades de atividade das crianças em sua inserção no mundo da cultura, tendo no professor um parceiro e colaborador consciente na criação de elos mediadores entre a criança e os objetos culturais. Para isso, as parcerias colaborativas em situações educativas em que o professor demonstra os usos sociais dos objetos da cultura são essenciais, para que, num momento posterior, as crianças tenham a possibilidade de agir de forma independente.

Sob essa ótica, apresentamos investigações da prática pedagógica (uma pesquisa-ação e um estudo de caso), por meio das quais pudemos concebê-las do ponto de vista da teoria defendida: fazer das crianças sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem das riquezas culturais, elevando o seu nível de humanização.

Da articulação entre teoria e prática, pudemos depreender que:

- é essencial a criança vivenciar, na instituição educativa, situações pedagógicas para as quais possa atribuir sentido e, sobretudo, que seja capaz de utilizar o objeto cultural para o uso social para o qual foi criado. Nesse caso, se apropriar da leitura e da escrita do ponto de vista de sua função social, utilizando a leitura e a escrita no processo de aprendizagem da cultura elaborada pelas gerações adultas;
- a *hora do conto* como estratégia metodológica propulsora da inserção ativa da criança no mundo da leitura e da escrita. Nessa atividade, o professor é ativo, a criança é ativa e a relação entre quem conta e quem ouve a história também;
- os recursos utilizados no processo de contar histórias devem ser ricos e diversificados, com base no planejamento e na organização intencional da atividade a ser proposta, uma vez que a tarefa do professor é criar elos mediadores entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido;
- formar leitores e escritores depende da capacidade de ensinar e, com isso, da atitude de exemplos ativos do professor como leitor e escritor diante das crianças;
- a *hora do conto* pode vir a provocar o uso de capacidades tipicamente humanas nas crianças, entre as quais as emoções, os sentimentos, a imaginação, a percepção auditiva e a visual, a memória, o pensamento, a linguagem;
- educar de forma humanizadora envolve a garantia da satisfação de necessidades de conhecimento das gerações

jovens e, fundamentalmente, a criação de novos interesses cognitivos, dentre eles o desejo de ler e de escrever;

- para as crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, a *hora do conto* torna-se alternativa metodológica para a superação dessas dificuldades, resultando em atividade prazerosa e significativa para a qual a criança é capaz de atribuir sentido e ser ativa no processo em que aprende a ser humana.

Para finalizar, ratificamos uma tese defendida neste trabalho: os processos de apropriação da leitura e da escrita são complexos e, inicialmente, vividos nas relações sociais que a criança estabelece dentro e fora do âmbito escolar. Dentro deste âmbito, fazem-se imprescindíveis atuações mediadoras e intencionais do professor e a atitude ativa da criança para que se garanta a possibilidade de processos efetivos de ensino que provoquem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Afinal, como educadores, não podemos esquecer a relevância da frase: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 74).

Notas

ⁱ Dadas as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) - Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos que, neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

ⁱⁱ Trata-se da pesquisa intitulada “Os projetos didáticos com a língua escrita: uma alternativa de trabalho para a formação de leitores e produtores de textos”, financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo Auxílio nº 2002/10544-3.

ⁱⁱⁱ Trabalho de pesquisa que originou a tese de doutorado intitulada “Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da F.F.C. – UNESP – Marília – S.P., sob a orientação da Dra. Suely Amaral Mello.

^{iv} De acordo com Mukhina (1996, p. 54), “cada idade se distingue por uma elevada receptividade seletiva para diferentes tipos de ensinamento. Em certa idade, determinadas ações instrutivas exercem influência máxima sobre o andamento do desenvolvimento psíquico. São os denominados

períodos sensíveis de desenvolvimento. Sabe-se muito bem que o período sensível para ensinar a criança [a ler e a escrever a partir dos quatro, cinco anos, considerando, nesse processo, que as aprendizagens realizadas em atividades de desenho, de brincadeiras, de relacionamento, dentre outras, se tornam base para a aprendizagem dos atos de escrita e de leitura e de outras capacidades humanizadoras na infância].”

^v Por intermédio da designação “necessidade e prazer de ler”, queremos retomar as proposições de Snyders (1988) abordadas em seu livro “A alegria na escola”, capítulo terceiro, intitulado “Quando a cultura primeira torna-se cultura de massa”. Para o autor, o processo de ampliação das capacidades humanizadoras, por meio do acesso à cultura – ao saber historicamente acumulado, representa, para o sujeito, a verdadeira alegria promovida pela escola.

^{vi} Segundo Coelho (1989), até os três anos, quando as crianças se encontram na fase pré-mágica, as histórias devem conter, de preferência, muito ritmo e repetição. Aos quatro anos, a criança atinge a fase mágica e sua imaginação torna-se criadora. Isso é facilmente observável quando ela brinca, conversa com os brinquedos, inventa falas ao telefone, conversa sozinha com amiguinhos invisíveis, para quem até inventa nomes. Evidentemente, como ressalta a autora, não há rigidez nessa categorização, pois cada criança “cresce” no seu ritmo próprio.

^{vii} ¹ Trata-se de uma caixa de madeira com tampa, contendo objetos de reciclagem (sucata) que se constituem, no momento da narrativa, em objetos que compõem o cenário e/ou os próprios personagens.

^{viii} É preciso esclarecer que este momento representa uma das fases da rotina do dia, trabalhada com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, traduzida em projetos diários, que mantinham a seguinte estruturação: 1. Elaboração do calendário; 2. Hora do conto; 3. Momento da conversa; 4. Frase do dia; 5. Atividades de estudo; 6. Hora de Brincar; 7. Hora da música e 8. Avaliação do dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. *A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, 1995.

BEGOSSI, A. C. A formação do leitor-autor na educação infantil. In: FERREIRA, G. de M. (Org.). *Palavra de professor (a): Tateios e Reflexões na prática da Pedagogia Freinet*. Campinas (SP.): Mercado de Letras, 2003. p. 55-60.

BISSOLI, M. de F. *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

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

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Ática, 1991.

FARIA, M.A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1994b.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E. A. de. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

_____. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) encontros da teoria e da prática*. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V.; SHUARE. M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O pequeno príncipe*. Trad. Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SEPENTZOGLOU, A.; GIOVANI, A. L. F. Poesia: a rima no trabalho com a linguagem. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 98-99.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole Ltda., 1988.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.