



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

**A HORA DO CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O
LER E O CONTAR NA ROTINA DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS
INICIAIS**

Valéria Santos da Silva

Presidente Prudente/SP
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

**A HORA DO CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O
LER E O CONTAR NA ROTINA DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS
INICIAIS**

Valéria Santos da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Linha: Infância e educação - FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agência de fomento: FAPESP

Presidente Prudente/SP
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

S584h Silva, Valéria Santos da.
A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais / Valéria Santos da Silva. - Presidente Prudente: [s.n.], 2014
166 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
Inclui bibliografia

1. Leitura em voz alta. 2. Hora do Conto. 3. Formação docente. 4. Práticas educativas. 5. Leitor nos anos iniciais. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Renata

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
(ORIENTADORA)

Gilka

Prof. Dr. GILKA ELVIRA PONZI GIRADELLO
(UFSC)

Cyntia

Profa. Dra. CYNTIA GRAZIELLA G. S. GIOTTO
(UNESP/MARÍLIA/SP)

Valéria Santos da Silva

VALÉRIA SANTOS DA SILVA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 18 DE AGOSTO DE 2014.

RESULTADO: *Aprovada*

Ao meu pai, Joaquim (in memoriam), pela alegria, à minha mãe, Joanita, pela força, à minha vó Maria (in memoriam), pela doçura e encantamento e, à minha irmã, Vanessa, pela sensibilidade. Aos quatro, por me fazerem acreditar que os sonhos não envelhecem.

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou –
eu não aceito.
Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

Palavras de gratidão

(...) mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão... (Carlos Drummond de Andrade, 1951)

Gosto da palavra gratidão. Muito mais que agradecer, ser grato para a filosofia oriental, significa que toda energia recebida deve ser devolvida, sendo essa a lei que rege todo o universo. Desse modo, como não poderia ser diferente, sou grata aos abraços apertados, aos sorrisos doces, às palavras de incentivo, aos colos carinhosos e ao conhecimento de anjos que, na sua gentileza e generosidade, estenderam suas asas para me abençoar e proteger durante essa longa jornada de trabalho. Assim sendo, agradeço:

A Deus e ao universo, pela pesquisa tranquila. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento deste trabalho, e sem o qual este estudo não seria possível. À minha orientadora Renata Junqueira de Souza, pela amizade, pelas trocas de experiência e por sempre me incentivar. À equipe escolar da instituição participante da pesquisa, em especial, às professoras e aos alunos observados, pela confiança, recepção calorosa e motivadora.

À Berta Tagliari Feba, primeira pessoa a acreditar em minha escrita e me impulsionar a fazer o curso de mestrado, devo muito a você. À Tati Vinhal, amiga querida, pela partilha, dedicação e por sempre estar disposta a me ajudar a qualquer momento. Ao professor Rildo Cosson, pela idéia do objeto de pesquisa.

À Roberta Caetano da Silveira, minha amiga, irmã que tive o prazer de conhecer nessa trajetória e que levarei para a vida toda. Muito obrigada por tudo, você é muito especial para mim, agradeço aos céus por ter te colocado em meu caminho. Ao Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), pelo conhecimento, por proporcionar o desenvolvimento de minhas pesquisas e pelas amizades adquiridas, dentre elas, Mayara, Simônica, Loren, Amanda Minca, Amanda Freire, Rose Moreno, Mariane Sana, Mary Revoredo, Marlon, Davi, Cristine, Ana Laura, Simônica, Gislene, Silvana, Josany, Thaís Borella e Leonardo. À Marcela Coladello, pela parceria em diversas oficinas de contação de histórias.

Às meninas do projeto *Hora do Conto*, Izabele Dias, Edna Mara, Taísa Andrade, Nathália Burgarelli, Paula Dantas, Daniele Gomes, obrigada pelos momentos lindos em que vivemos e por compartilharem comigo da paixão pela contação de histórias. Aprendi muito com todas vocês.

Aos queridos, Irando, jamais esquecerei nossa viagem ao Pará e nossas conversas; Juliane Motoyama, amiga de longa data que tive o prazer de reencontrar na pós-graduação; Vânia, amiga que após a viagem a Uberlândia passei a admirá-la cada vez mais; Renata Bianchui, pessoa muito especial, conhecemo-nos desde a pré-escola e, agora, reencontramo-nos. Não poderia esquecer do Carlos Shigueru Motoyama, sempre gentil e generoso.

Aos amigos do “clubinho”, Camila Bianchi, Marcelo Zorzeto, Gustavo Dalle Vedove, Juliano Bonfim, pela amizade sincera e pelas madrugadas filosóficas. Aos meus irmãos de vida, minhas “chamas gêmeas”, Lício Colombo, Samuel Gasque, Netu Souza, Felipe Mello, Camila Rotta e Jaqueline Galdino. Ao Padre Thiago Calçado, pela espiritualidade e palavras de conforto.

À “Família Unesp”, Nathália Corneto, Ana Célia, Marcela Delduca, Bruna Belloti, Jana Guimarães, Suelen Monteiro, Murilo Moreno, Jéssica Ernandes, Gislaine Lima, Walter Vieira, João Paulo Pimenta, Éderson, nossa quantas histórias vividas! Cada um ocupa um lugar especial em meu coração e em minhas memórias. Obrigada pela amizade sincera. O que seria de mim sem vocês?

À Mênades & Sátiros Companhia de Teatro. Às queridas amigas Giovana Galindo e Renata do Valle. Aos amigos Cássio Pires, Marta Carvalho de Oliveira, Arlete de Domenico e Luciano (Unesp). Aos funcionários do Sesc de Santa Catarina que gentilmente me presentearam com um livro sobre contação de histórias. À Simone Deak pela atenção e indicação da instituição participante da pesquisa.

Às professoras Gilka Girardello, Cyntia Giroto e Marta Campos de Quadros, pelas excelentes sugestões e contribuições dadas na banca de qualificação e que foram essenciais à conclusão deste estudo. Aos professores Odilon Fleury Curado e Eliane Debus, que gentilmente aceitaram participar como suplentes das bancas examinadoras deste trabalho.

Aos funcionários da Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente, Ivonete, André, Cínthia, Karina, pela dedicação e respeito com que sempre me trataram.

Ao meu amor, Michel Araújo, que desde a sua chegada, tem deixado os meus dias mais felizes e inspirados.

E àqueles que, porventura, esqueci de mencionar, minha gratidão.

SUMÁRIO

Resumo	12
Introdução - Palavras, cerejas e sussurros...	14
Contação de histórias e cotidiano escolar: elementos de discussão	19
A proposta de pesquisa científica	23
1. Do oral ao escrito: a trajetória da palavra	27
1.1 - Tradição oral e escrita: raízes profundas no tempo	30
1.2 - Palavra falada e palavra escrita: do som à tecnologização	38
2. Bendita palavra, palavra bem dita: concepções, diálogos e dimensões sobre a palavra contada	48
2.1 - O oral e escrito em sala de aula: a narrativa velada	57
2.2 - Contar histórias na instituição escolar: a narrativa como <i>performance</i>	65
3. O fio de Ariadne: procedimentos e métodos	80
3.1 – O ponto de partida: a entrada no labirinto	80
3.2 – (Re) Conhecendo o território: levantamento bibliográfico	87
3.3 – O novelo nos aponta uma direção	90
3.4 – O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar	91
3.5 – Com a palavra: as protagonistas/tecelãs	115
4. Pausa para a reflexão	126
4.1 – Sobre a <i>intervenção formativa</i>	126
4.2 – O retorno se faz necessário	135
Considerações finais – Acabou, aconteceu e foi verdade...	149
Referências Bibliográficas	154
	10

Anexos

160

Anexos 1 - Sobre a contação de histórias – (material entregue aos participantes da *intervenção formativa*)

161

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à linha “Infância e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente e, por esse motivo, investigou os processos educativos, em especial, procurou saber como *Hora do Conto* é conduzida e desenvolvida no cotidiano escolar, tendo como referência a rotina de duas professoras do 2º ano de séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, este estudo objetivou compreender e refletir se essa prática contribui e se possui alguma relação com a formação do leitor, tendo como perspectiva teórica, estudos que abrangem a oralidade, contação de histórias, *performance* e leitura. Nos últimos anos, o Brasil tem ocupado as últimas colocações entre os países com bom desempenho leitor, o que preocupa as autoridades competentes. Desse modo, projetos, como a *Hora do Conto* e *Sala de leitura*, vêm sendo implantados nas escolas brasileiras no intuito de solucionar esses índices e, segundo a fala da maioria dos docentes que participam de tais ações, eles podem ser considerados como valiosos instrumentos na formação do leitor. Um bom exemplo é a *Hora do Conto*, uma vez que o ato de contar histórias para os pequenos possibilita o despertar da imaginação e criatividade, tornando possível a elaboração de conflitos internos e dando oportunidade ao leitor de se situar no mundo e sentir-se parte integrante dele. Neste sentido, o presente projeto de pesquisa teve como objetivos específicos: refletir sobre os aspectos e distinções que permeiam o ler e o contar em sala de aula; identificar se os professores conhecem e utilizam técnicas de contação, se há um planejamento anterior para essa atividade; averiguar se na prática da *Hora do Conto* o docente estimula a oralidade entre os ouvintes e como estes participam deste momento; propor uma *intervenção formativa* e comparar a atividade da *Hora do Conto* após tal intervenção, analisando se a capacitação trouxe benefícios no desenvolvimento de sua prática. Para tanto, a metodologia utilizada constituiu-se de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, ponto chave desta investigação, em que além das observações, realizamos entrevistas com as duas professoras participantes e uma intervenção. Após essa, realizamos nova observação com a intenção de identificar avanços e possíveis mudanças na prática das docentes observadas. Como resultados finais podemos afirmar que na escola existe um contar apoiado na leitura em voz alta e a *Hora do Conto* inicialmente realizada sem um planejamento, passou a fazer parte da rotina das professoras a partir da intervenção formativa. Deste modo, a atividade da *Hora do Conto* que é permanente na instituição escolar modificou-se evidenciando: as escolhas das histórias, o conceito de leitura e literatura, as técnicas do contar e a possibilidade de despertar o aluno para buscar os livros e se tornarem leitores proficientes e autônomos.

Palavras-chave: Leitura em voz alta. Hora do Conto. Formação Docente. Práticas Educativas. Leitor nos anos iniciais.

ABSTRACT

Joined to *Childhood and Education*, a line of work of Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista's Post-graduate Program in Education, this research investigated educational processes, in particular, sought to understand how the *Story Time* [Hora do Conto] is conducted and developed in school. In doing so, we followed two second grade teachers and aimed to understand and reflect whether their practices contribute to and have any relationships with the reader's education. We based on theories about orality, storytelling, *performance* and reading. In recent years, Brazil has occupied the last positions among other countries concerning good reading performance, which worries the authorities in charge of reading promotion. Thus, projects such as *Story Time* and *Reading Room* [Sala de Leitura] are being organized in Brazilian schools in order to solve these problems and, according to the majority of teachers who participate in such actions, they can be considered valuable tools in reader's education. A good example is the *Story Time*, since the act of storytelling for children enables the promotion of imagination and creativity, making possible the development of internal conflicts and giving them opportunity to feel they have a space in the world and are part of it. Thus, this research project had the following specific objectives: to reflect on the issues and distinctions that underlie the reading and storytelling in the classroom; to identify if teachers know and use storytelling techniques, if there is a previous planning for this activity; to find out whether during the practice of *Story Time* the educators stimulates orality among listeners and how children participate in this moment; to propose a *training intervention* and compare the activity of *Story Time* after such intervention, analyzing whether the training was beneficial in developing their practices. For this purpose, the methodology consisted of a literature review and a field survey, key point of this research, including observations, interviews with both participants and an intervention. After this, we did another observation in order to identify possible changes and advances in the practice of the observed teachers. As outcome, we conclude that, initially, the observed teachers were storytellers who used to merely read aloud and not to plan their stories. However, after the training intervention, the plan became part of the teachers' routine. Thus, the project *Story Time*, which is permanent in the school, had changes concerning: the choices of the stories, the concept of reading and literature, the techniques of storytelling and the possibility of encouraging the students to reading books and become proficient and independent readers.

Keywords: Reading aloud. Story Time. Teacher's training. Educational Practices. First grade readers.

Introdução – Palavras, cerejas e sussurros...¹

No tempo em que não havia tempo, num lugar que era lugar nenhum, viveu uma jovem que queria se tornar contadora de histórias. Uma amiga lhe deu de presente um conto que se chamava “A página branca”. (MACHADO, 2008, p.38)

Desde pequena as histórias fizeram parte do meu imaginário². Do mesmo modo que atuar sempre foi a minha grande paixão. Uma e outra, continuamente, faziam-se presentes em minhas escolhas, tanto que a seleção do tema do projeto de pesquisa atual parte dessas vivências e, acredito que não poderia ser diferente.

Em minha trajetória, motes relacionados às relações humanas e à incompletude dos sujeitos me causavam fascínio, norteados muitos dos meus questionamentos. Deste modo, o meu envolvimento com a arte não foi ao mero acaso. Mesmo que não saiba de todas as respostas, a arte nos aponta o caminho para tocar outra alma humana, sensibilizar os indivíduos, fazendo-os mergulhar no seu eu-subjetivo, aproximando-os de sua essência, daquilo que os torna humanos, a ponto de aprimorarem a sociedade em que vivem. A catarse provocada em uma plateia por uma peça de teatro ou sessão de histórias comprova isso.

Lembro-me, como se fosse hoje, das visitas à casa de minha avó, exímia contadora de histórias, analfabeta, mesmo sem possuir a leitura das palavras, utilizava-se da oralidade para contar narrativas e causos da época em que havia sido lavadeira, no século passado. De alma nômade, contava histórias dos lugares em que já havia visitado e outras que fizeram parte de sua infância. Era uma alegria.

Como todo bom contador tradicional, não havia espaço físico que lhe impedisse de contar alguma história, toda hora era hora, todo lugar era lugar. O fato é que ela não parava de contar, tudo se tornava motivo para se lembrar de alguma personagem, de

¹ A ideia para o título da introdução surgiu a partir da leitura realizada por Diana Tarnofky, contadora de histórias, do poema “*Estas palabras*”, escrito pelo poeta chileno Jorge Teillier (1935). Na ocasião, Diana participava de uma mesa-redonda do 3º Encontro de Contadores de Histórias promovido pela Universidade de Passo Fundo – UPF, durante a 15ª Jornada Nacional de Literatura, no ano de 2013.

² Nesta parte da introdução “Palavras, cerejas e sussurros...” será utilizada a primeira pessoa do discurso, pois, se trata da trajetória pessoal da pesquisadora. Nos demais capítulos e considerações finais será utilizada a terceira pessoa, pois, quando realizamos a pesquisa científica nunca estamos sozinhos, há o diálogo com os teóricos e com o orientador.

alguma travessura, de alguma situação que havia vivido. Hoje, posso dizer que tive a minha *Sherazade* particular com suas *Mil e uma histórias*, muito embora, naquele momento não tivéssemos este conhecimento. Boa parte do meu repertório narrativo é fruto desse tempo.

Nosso ritual era sempre o mesmo: os netos sentavam-se em semicírculo ao seu redor e, ali, éramos embalados por gestos precisos e voz delicada e doce. De todos os lugares de que lembro ter visto minha avó contar histórias, um banco de madeira, embaixo de um pé de tamarindo, no fundo do quintal, é o que me causa mais comoção. Talvez seja pelo fato de o local possibilitar um contato mais profundo com a natureza, com minha essência, com minha pureza de criança. O cenário e a sonoridade peculiar que esse espaço provocava enriqueciam as narrativas, sendo ele nosso portal para a imaginação. Parafraçando Guimarães Rosa (1958), nessas horinhas de descuido, encontrávamos a felicidade.

Segundo Girardello (2011, p. 76),

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita.

Os aromas, os sabores, as sensações, as imagens aguçavam nossas percepções e feito um *pó de pirlimpimpim* nos transportavam para tempos remotos e lugares mágicos, em que sapos viravam príncipes, animais davam conselhos, rainhas más aterrorizavam suas enteadas, princesas se casavam e eram felizes para sempre, homens do saco pegavam criancinhas que não sabiam se comportar. Tudo estava posto aos nossos sentidos, só nos cabia contemplar. As histórias e suas sensações, o cenário ao ar livre nos colocava em contato com a natureza e, deste modo, “[...] *o vento varria as folhas... o vento varria as flores... o vento varria os sorrisos... o vento varria os sonhos... o vento varria tudo! E a minha vida ficava cada vez mais cheia de tudo*”, como bem disse, uma vez, o poeta Manuel Bandeira (1940).

Foi envolta a esse ambiente que aos cinco anos, decidi que seria atriz. Para muitos, brincadeira de criança, para mim, destino. E dessa época em diante, entre peças

escolares até a entrada em uma companhia de teatro profissional foram muitas personagens, a possibilidade de ser outros me deslumbrava. Por se complementarem, teatro e contação de histórias, ainda na infância, mesmo que eu não soubesse, começavam a esboçar meu futuro.

Em 2009, formei-me no curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP e, desde o primeiro momento, o sonho de unir teatro e educação tornava-se motivo de meu interesse. Ainda na graduação, depois da passagem por alguns grupos de pesquisa, conheci os projetos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ) e se é possível acreditar em amor à primeira vista, de imediato nos apaixonamos.

Uma vez, Lígia Bojunga Nunes - escritora de quem gosto muito - mencionou em sua obra intitulada *Livro: um encontro com Lygia Bojunga* (2004), que os livros sempre lhe deram casa e comida, era exatamente isso que o CELLIJ me proporcionava. Por abrigar em seu espaço físico, mais de 3 mil títulos literários infantis, ao mesmo tempo em que possibilitava minhas primeiras pesquisas em Literatura Infantil, alimentava-me a alma com as mais diversas histórias, sendo possível o reencontro com antigos amigos queridos. *Chapeuzinho* estava mais travessa do que nunca, *Emília* mexeriqueira como sempre, *Cinderela* ainda perdendo seu sapatinho de cristal.

Foi nesse período, também, que passei a participar do projeto *Hora do Conto*, desenvolvido pelo Centro de Estudos e me descobri contadora de histórias. Semanalmente, recebíamos crianças e alunos de escolas públicas e particulares do município de Presidente Prudente e região, provenientes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Com práticas relacionadas à contação de histórias, estimulávamos nos participantes o gosto e o prazer pela leitura, proporcionando atividades antes, durante e após a contação, tornando possível a esses estudantes, o contato com livros de Literatura Infantil.

Entretanto, em algumas sessões de histórias, tornava-se nítido que os gestos, a expressão corporal e a voz dessas bolsistas, por vezes, confusos e, tímidos aos olhos de quem assistisse, não demonstravam toda sua potencialidade, tornavam-se engessados, superficiais, empobreciam a narrativa e, muitas vezes, comprometiam o vínculo com os ouvintes. A narração oral, valendo-se da memória, praticamente inexistia nesses

momentos. Assim, diante dessa percepção me foi possível aprofundar leituras que me ajudassem a entender melhor o ato de narrar.

Ante tais circunstâncias, fazer algo, tornava-se necessário. Percebi que poderia contribuir de alguma forma, no intuito de enriquecer o desempenho dessas bolsistas. Nesse caso, o conhecimento sobre o fazer teatral que eu possuía tornava-se pertinente. A partir de técnicas utilizadas no teatro, que auxiliavam na interpretação, expressão corporal e vocal, entre outras, almejava por meio delas, a possibilidade, de enfim, unir teatro e educação, como mencionado anteriormente. Meu sonho começava a se tornar real.

Passei, então, a ministrar aulas de teatro às outras bolsistas contadoras do projeto *Hora do Conto*, com enfoque na *performance* do contador de histórias. Com as técnicas apresentadas, percebi que as contadoras ficaram mais seguras em relação à história narrada. Os resultados obtidos evidenciavam um salto qualitativo nas sessões de histórias realizadas por estas bolsistas, permeando um vínculo positivo entre narrador e ouvintes. A atmosfera criada permitia às crianças participantes, vivenciar todas as situações propostas pelo enredo que, nesse caso, era planejado e assimilado anteriormente pela contadora, dando credibilidade à *performance*.

Entretanto, embora os efeitos conseguidos com as aulas confirmassem-se, em sua maioria, positivos, eu não estava completamente satisfeita. Sentia a necessidade de ampliar os resultados para-além dos muros da universidade. Comecei, ainda como aluna da graduação, a ministrar oficinas de contação de histórias no município e na região, sendo notável entre os inscritos, a presença considerável do corpo docente de instituições escolares.

Meu foco direcionava-se, nessa ocasião, para o ambiente escolar. A questão de como os professores contavam histórias em sala de aula tornava-se motivo de inquietação, ocupando espaço privilegiado em meus trabalhos acadêmicos. Boa parte dessas inquietações revelavam-se no dia a dia, na minha permanência no CELLIJ como bolsista contadora do projeto *Hora do Conto*.

A fala dos docentes que nos procuravam com suas turmas para o atendimento, demonstrava que projetos como a *Hora do Conto* e outros relacionados ao estímulo da leitura, como por exemplo, a *Sala de Leitura*, tornavam-se cada vez mais frequentes no cotidiano das escolas do município de Presidente Prudente e adjacências. Segundo o relato da maioria destas docentes, tais ações constituíam-se em valiosos instrumentos na

formação de leitores. Os dizeres dos professores que participavam das oficinas, por mim ministradas, também apontavam para a mesma direção. Nesse caso, os estudos de Bello (2004), há dez anos, já abordavam essa necessidade. Segundo o autor,

[...] na verdade, é crescente a solicitação de educadores e instituições de ensino no sentido de buscar formação e fundamentação para o trabalho com “contação” de histórias. A utilização cada vez mais frequente de tal termo entre os educadores, aponta para uma percepção de que esta prática pode trazer resultados positivos no trabalho pedagógico. E esta talvez seja uma percepção das pessoas que estão mais intimamente ligadas a esta prática [...] (BELLO, 2004, p.43-44).

Ante tais relatos e apontamentos, minha curiosidade só aumentava em relação à maneira como a *Hora do Conto* era conduzida e compreendida pela equipe escolar, em especial, pelos docentes em sala de aula. Concomitante a tais evidências, sites e blogs educacionais, bem como, as revistas especializadas em educação, “pipocavam” com dicas e sugestões de como realizar e desenvolver tais projetos em sala de aula. Os educadores, por sua vez, manifestavam-se relatando suas experiências nesses periódicos.

No entanto, embora tais colocações tenham se tornado evidentes, ainda são poucas as pesquisas acadêmicas e registros pertinentes que se atentam a investigar tal fenômeno, ou seja, como a *Hora do Conto*, a narração de histórias é conduzida e desenvolvida no cotidiano escolar. Se comparado o crescimento dessa atividade, tais estudos, ainda que relevantes, são escassos, neste sentido, abre-se um campo fértil para novas e futuras investigações.

Neste contexto, vem à minha mente, a frase célebre de Guimarães Rosa (1958) sobre a vida: “*O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem*”. Senti que era chegada a hora, a vida me cobrava uma decisão. Tive coragem e resolvi fazer o curso de mestrado.

Porém, a escolha pelo objeto de pesquisa, embora transparente aos meus olhos, ainda causava certa ansiedade. Não desejava escrever uma dissertação que fosse apreciada apenas por aqueles que transitam e pertencem às universidades. Queria algo a mais, uma pesquisa que viesse ao conhecimento de toda comunidade, principalmente a

que reside dentro das escolas. Ou seja, que a teoria se fizesse presente também na prática e vice-versa.

Lüdke e André (1986) salientam para o fato da escolha do objeto partir das vivências e do contexto do pesquisador, o que torna o estudo mais eficaz. Além da teoria necessária para compreender a pesquisa, é preciso “doses cavalares” de paixão. Neste caso, havia/há muita. Para essas autoras,

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

E concluem:

Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3)

Assim sendo, Carlos Drummond de Andrade traduz muito bem meus propósitos em sua poesia *Canção amiga* (1948). Meu intuito, como o do poeta, é preparar “*uma canção, no caso um estudo acadêmico em que minha mãe se reconheça, todas as mães se reconheçam e que falem como dois olhos*”, ou seja, uma pesquisa que fosse acessível a toda comunidade, acadêmica ou não. E, sobretudo, “*faça acordar os homens*”, para a prática da contação de histórias em sala de aula e “*adormecer as crianças*”, no sentido de proporcionar a elas momentos prazerosos com as mais diversas histórias, fazendo-as embarcar no mundo da imaginação e dos tesouros ecoados na voz de nossos antepassados e os que estão guardados nos livros.

Contação de histórias e cotidiano escolar: elementos de discussão

O fato da arte de contar histórias possuir estreita relação com a poética da tradição oral, que no caso é dotada de profundo senso estético e artístico, não é

novidade. Por meio da oralidade dos contadores tradicionais, sociedades inteiras perpetuavam e transmitiam costumes, valores e organização social a gerações posteriores. Os contos orais ampliavam a consciência humana, permitindo aos indivíduos o conhecimento do universo e de si mesmos. Ao orientar o desenvolvimento humano, tornou-se possível a modificação do ambiente no qual estavam inseridos, consolidando a evolução dos seres.

Ong (1998) salienta que com o advento da escrita, alterações significativas no processo de consciência humana passaram a existir. Foi possível aos sujeitos, pensar e refletir sobre sua própria cultura e a de outros povos, modificando, significativamente, as relações entre tais sujeitos e o ambiente. Tudo o que o homem produzia historicamente, passava agora a ser registrado.

As transformações oriundas da invenção da escrita não afetaram somente o modo de pensar e o desenvolvimento dos seres humanos, o ato de contar histórias também sofreu mudanças intensas. Com a criação do código escrito, as mais diversas histórias, que antes ficavam armazenadas na memória, passavam, nesse momento, a serem registradas em livros e afins, influenciando diretamente na prática dos contadores.

Walter Benjamin (1986), em seu texto *O narrador*, já demonstrava certa preocupação com o ato de narrar. A figura ancestral do narrador, naquela época, segundo o autor, estava prestes a entrar em extinção. O aumento dos meios de comunicação, dentre eles, a imprensa e, a difusão excessiva de informação justificava tal fato.

[...] a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências (BENJAMIN, 1986, p.57).

Entretanto, a arte de narrar não chegou ao fim como previa Benjamin (1989). De acordo com Sisto (2001), tal prática ressurgiu com grande força na contemporaneidade, ganhando outros espaços e prestígio, principalmente no que se refere à formação do leitor.

Dos pequenos núcleos familiares ou populacionais às salas das bibliotecas e teatros, o contador de histórias manteve-se na ordem do dia. Alguns o quiseram esquecido, outros acreditaram na força solidária de quem junta pessoas para encantar pela palavra. Mais do que agregar, o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate lúdico e da fantasia. Ao invés de virar fumaça no tempo, o contador de histórias se multiplicou (SISTO, 2001, p.79-80).

Os contadores contemporâneos e, neste caso, também podemos considerar os professores em sala de aula, têm mais acesso à leitura e à escrita, o que não acontecia em épocas anteriores.

Contudo, vestígios de uma tradição oral ainda estão presentes na prática dessa nova gama de contadores, principalmente no que se refere à poética de sua palavra, sendo essa uma das características da contação de histórias nos dias atuais. Abominado por alguns contadores mais tradicionais e, ressaltado por outros mais contemporâneos, o termo “contação” que no caso é um neologismo, ainda é visto como algo que não possui uma definição clara sobre o que seja, sobre quais os fatores exatos que o constituem.

Para nós, a contação de histórias envolve arte, estética e, principalmente, vale-se da *performance* com todas suas características, dentre elas, o gestual, a expressão corporal, a voz, a escolha de uma boa trama e de técnicas apropriadas, para que as histórias sejam transmitidas e apreciadas pelos ouvintes. Além disso, o vínculo estabelecido entre narrador e público contribuem para que a narração seja feita e contemplada em sua totalidade.

A *performance* se trata de um momento autoral do contador, momento esse em que se respeita o autor da história e, faz com que o ouvinte seja “[...] muito diferente do espectador passivo, que recebe pronto o texto e sua mensagem. Ele é co-autor ou ouvinte-autor [...]” (MATOS, 2005, p.82). Tais aspectos evocam a experiência da unidade entre ambos. Desse modo, em nosso estudo deverão ser levados em conta quando nos referirmos à expressão “contação de histórias”. Esclarecimentos feitos, passemos agora a refletir sobre a narração de histórias no cotidiano escolar, sendo possível afirmar, que com todas as particularidades que a regem, a instituição tornou-se um dos principais motivadores e disseminadores do regresso dessa arte na atualidade.

De acordo com Fox e Girardello (2008), um dos motivos de tal difusão em ambiente escolar pode ser explicado pelo fato de que contar histórias para as crianças

contribui para o estímulo da imaginação, capacidade essa, essencial ao ato de ler, validando o processo de formação leitora e o conhecimento de vasta literatura.

As histórias oferecem também caminho atraente para dentro da própria literatura. [...] Narradores e ouvintes trabalham juntos na criação de imagens mentais, levando cada ouvinte a “possuir” a história, a fazê-la sua. Trata-se de mesma habilidade, é claro, necessária às crianças que leem livros solitariamente, trazendo à vida as palavras impressas na página: e as crianças que aprendem a ler têm a sorte se ouvirem histórias regularmente. Não há qualquer oposição ou competição entre histórias contadas e histórias impressas (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.126-127).

Ainda, consoante os autores,

Na escola pública, onde faltam tantos materiais, a narração é uma forma de vivência artística plena que podemos oferecer às crianças – seja como espectadoras, seja como contadoras – sem precisarmos de nada além de nosso corpo, nossa voz, nossa imaginação e o fundo “mar de histórias” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.116).

No cotidiano escolar e em nossas observações, foi possível notar a presença considerável da prática da leitura em voz alta, ou como alguns teóricos preferem denominar, dentre eles, Élie Bajard (2007, p.25), a “transmissão vocal” de histórias com o auxílio do livro. Na maioria das vezes, esse ato é conduzido sem um preparo anterior, o que acaba por reduzir o texto a um repasse de informações orais desprovidas de objetivos específicos.

Nesse caso, a apreciação do texto literário não se dá por completo, sendo utilizada apenas como prática pedagógica destinada à aquisição da leitura e da escrita. Segundo alguns docentes, não há necessidade de um planejamento anterior para a concretização de tal tarefa, tudo está posto no texto, sem precisar de muito esforço. A narração oral sem o apoio de livros, feita apenas com recursos provenientes do próprio contador, como a voz e o gestual, praticamente inexistia em sala de aula.

Tanto na sociedade, quanto na escola, principalmente nesta, o oral se torna secundário, uma espécie de “coadjuvante”, de “trampolim” para a escrita, que vem ganhando prestígio desde a sua invenção. Segundo Matos (2005), oral e escrito deveriam caminhar em paralelo, auxiliando-se mutuamente, pois se trata de duas competências fundamentais ao exercício pleno da vida em sociedade. Tão importante

quanto à escrita é o saber dizer e o pensar sobre o processo discursivo, uma vez que eles se caracterizam como indispensáveis à formação dos sujeitos.

Para Fox e Girardello (2008),

O conhecimento narrativo é equivalente ao conhecimento científico: cada um abre portas que o outro não é capaz de abrir e nos leva a viajar por um caminho diferente. Embora essas rotas sejam muitas vezes paralelas ou cheias de cruzamentos, ambas são necessárias a uma experiência profunda de mundo (FOX E GIRARDELLO, 2008, p.128).

De acordo com essas premissas, torna-se imprescindível uma reflexão mais profunda sobre o trabalho com a *Hora do Conto* no contexto da sala de aula.

No entanto, ainda nos cabe uma ressalva, embora os estudos e considerações de Bajard (2007) sejam relevantes e importantes, continuaremos a utilizar o termo “leitura em voz alta” para nos referir a essa prática realizada pelas professoras participantes da pesquisa, pois o mesmo foi amplamente ressaltado por elas. Desse modo, por ser familiar tanto para elas, como para nós, faremos uso de tal termo em nossa exposição.

A proposta de pesquisa científica

Como apontado anteriormente, a narração de histórias no cotidiano da escola ainda é vista pela maioria dos docentes como algo que não precise ser estudado e planejado anteriormente.

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos (MATOS, 2005, p.4).

Concordamos que não seja tarefa simples a realização da *Hora do Conto*, vários são os fatores que dificultam sua execução: salas de aula com número excessivo de alunos, professores com um currículo extenso a ser cumprido, muitas vezes, confessando-se não leitores, o que dificulta a ampliação do repertório leitor e, conseqüentemente, a escolha da história a ser narrada. Ademais, a falta de orientação e a

formação adequada para o trabalho com a contação de histórias em séries iniciais contribuem para esta realidade.

A escola, por sua vez, fica com a responsabilidade de suprir e atender a *Hora do Conto*, porém, em muitos casos, a instituição não sabe como lidar com o assunto em sala de aula, na maioria das vezes, não tem conhecimento do que se trata tal momento. Em nosso levantamento bibliográfico, não encontramos pesquisas que, de fato, definam o que seja a *Hora do Conto*. Compreendemos que cada um entende a seu modo.

Portanto, neste estudo, a *Hora do Conto* vai ser entendida como o momento reservado para a transmissão de histórias, lidas ou contadas, não necessitando um espaço específico para que a mesma aconteça. Nesse caso, pode ser realizada dentro da sala de aula, embaixo de uma árvore, no parquinho, na biblioteca, entre outros locais, sendo preciso um contador disposto a encantar e emocionar os ouvintes com suas histórias escolhidas, consciente das técnicas mais apropriadas para a transmissão dessas e, de ouvintes ávidos em escutá-las. As perguntas: “o que contar?” “como contar?” e “pra quem contar?” fazem parte dos aspectos constitutivos desse momento.

Nesse contexto, surgem algumas questões: como a “Hora do Conto” é desenvolvida em sala de aula? Como é o desempenho do professor e de que maneira ele conduz essa prática? O professor mostra-se conhecedor e utiliza técnicas de contação de histórias? Como se dá o ler e o contar em sala de aula? Os professores também são leitores proficientes e autônomos, conhecedores de autores e obras literárias diversas? A *Hora do Conto* se relaciona com a formação de leitores e proporciona um trabalho com oralidade em sala de aula? De que modo?

Diante de tais questionamentos e inquietações, a propositura do projeto de pesquisa tem como objetivo geral:

- refletir sobre como a *Hora do Conto* é conduzida e desenvolvida no cotidiano escolar, tendo como referência a rotina de duas professoras do 2º ano de séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa reflexão, procuraremos compreender se essa prática contribui e se possui alguma relação com a formação do leitor, tendo como objetivos específicos:

- refletir sobre os aspectos e distinções que permeiam o ler e o contar em sala de aula;
- identificar se os professores conhecem e utilizam técnicas de contação, se há um planejamento anterior para essa atividade;

- averiguar se na prática da *Hora do Conto* o docente estimula a oralidade entre os ouvintes e como estes participam deste momento;
- propor uma *intervenção formativa* e comparar a atividade da *Hora do Conto* após tal intervenção, analisando se a capacitação trouxe benefícios no desenvolvimento de sua prática.

Para essa análise, apoiamo-nos em teorias relacionadas à oralidade, contação de histórias, *performance*, leitura e formação do leitor, bem como nos dados coletados em sala de aula durante as observações, intervenção formativa e entrevistas.

A metodologia da pesquisa de campo, ponto chave desta investigação, constitui-se na revisão bibliográfica, que permeia três partes específicas, a saber: em um primeiro momento, observações diretas em sala de aula, entrevistas e, posteriormente, análise dos dados coletados, no intuito de averiguar o nível em que se encontrava o trabalho realizado com a contação de histórias e leitura nas salas de aulas investigadas. Na segunda etapa, a intervenção formativa, na qual os conteúdos ministrados tinham como princípio: solucionar problemas detectados na primeira observação. Por fim, após a intervenção, realizamos nova observação com a intenção de identificar avanços e possíveis mudanças na prática dos docentes observados.

Em relação ao *corpus* da dissertação, no primeiro e no segundo capítulos, fundamentamos teoricamente a pesquisa, dialogando com diversos autores sobre as diferenças entre as sociedades de tradição oral e sociedades letradas, bem como, as distinções entre a palavra oral e a palavra escrita e, como tais distinções são abordadas em contexto escolar. Ademais, fazemos uma reflexão sobre a *performance* e como essa contribui para a narração de histórias.

No terceiro capítulo, considerado o “coração da pesquisa”, apresentamos nosso objeto de pesquisa e os dados coletados na fase inicial das observações feitas em campo. No quarto capítulo, trazemos os aspectos que permearam nossa *intervenção formativa*, como também, a fase final de nossas observações. Por fim, concluímos nossas análises a cerca do que foi investigado e coletado sobre o objeto de estudo, trazendo nossas

considerações finais. Ademais, na sessão de anexos, segue o material utilizado na intervenção formativa e que foi entregue aos participantes deste estudo.

Capítulo 1 - Do oral ao escrito: a trajetória da palavra

A jovem se pôs a ler o conto e logo no começo encantou-se com uma passagem que transcreveu imediatamente no seu caderninho vermelho, onde ela anotava tudo que fosse útil para o seu desejo de saber. (MACHADO, 2008, p.39)

“De repente, os homens atravessaram o tempo, por túneis, pirâmides, caravanas, mares e espelhos. E trouxeram histórias nas linhas das mãos...” (Sisto, 2001, p.29) Para Sisto (2001, p.29), “(...) o mundo é uma grande história que se lê diariamente”. Tal afirmação nos faz pensar na capacidade que nós, seres humanos, temos de nos reinventar a cada dia, embora muitos ainda desconheçam ou estejam distraídos perante tal habilidade. Assim que despertamos, o novo é posto diante de nossos olhos. A famosa “página branca” surge todos os dias para que possamos preenchê-la com diversos enredos, situações, personagens, conflitos e, desse modo, cotidianamente, tornamo-nos autores do grande livro da vida. A cada manhã temos a oportunidade de recomeçar.

Foi desse modo que nossos ancestrais compuseram e perpetuaram a história da humanidade, ecoando no espaço e no tempo as vozes oriundas de épocas anteriores. A cada “a-cor-dar” redigiam trechos e até capítulos inteiros, preenchendo com cores aquilo que um dia faria parte da experiência humana. Dessa maneira, revoluções foram feitas, nações se tornaram independentes, condições melhores de trabalho foram reivindicadas e manifestações em favor dos direitos humanos tomaram as ruas de grandes metrópoles. Assim, linha por linha, parágrafo por parágrafo, sociedades inteiras foram transformadas e reinventadas. Para Silva (2005, p.69),

[...] a existência humana se manifesta, se concretiza através da linguagem. Mas a base ontológico-existencial da linguagem é o *discurso*, ou seja, o “encontro” homem-mundo articulado e expresso através de símbolos. Ora, se o discurso (oral ou escrito) tem uma dimensão de *expressão*, que documenta a vida, ela exige também uma dimensão de *recepção*, que procura interpretar e compreender o que foi documentado.

Ademais, o autor considera que a expressão e a recepção

[...] geram situações de *comunicação*: ao falar e ouvir, o homem comunica-se ostensivamente com o outro na *proximidade*; ao escrever e ler, o homem comunica-se, na *distância*, com as expressões referenciais do mundo (documentos), inscritas por outro numa determinada obra (SILVA, 2005, p.69).

Dentre todas as manifestações ocorridas, a aquisição da linguagem foi a grande protagonista, em especial, a oralidade e o advento da escrita que se tornaram importantes coadjuvantes e, por que não, os principais elos que, de uma forma ou de outra, permitiram aos indivíduos costurar os ditames da própria existência, avançando e tornando possíveis várias conquistas, dentre elas, as mencionadas anteriormente. Tanto a oralidade quanto a escrita permitiram aos seres humanos evoluir. Segundo Patrini (2005, p. 67),

Para observar esse fenômeno da linguagem, é preciso situar emissor e receptor em seu meio social. Ambos devem pertencer à mesma comunidade linguística e a uma sociedade organizada. A troca linguística se torna possível quando os dois indivíduos têm uma relação com um campo definido. A situação social de cada parceiro e as relações com o objeto de discussão determinaram gestos, ou seja, as resistências, os não-ditos, os subentendidos, manifestando uma maneira de ver e conceber o mundo e os homens. Assim, através de seus relatos, ele nos revela, num jogo de frases, as concepções de contador sobre suas ações cotidianas, sobre sua profissão e seu papel social.

O fato é que o conhecimento que temos hoje do que a humanidade já produziu, deve-se às narrativas orais e aos registros escritos dos que vieram antes de nós. Muitas das soluções para problemas cotidianos que consideramos, atualmente, banais, como consertar uma torneira, por exemplo, comprovam nosso argumento. Do mesmo modo que as histórias, os contos orais, as fábulas, os contos de fadas, as narrativas, que desde os primórdios permanecem atuais, encantando e sensibilizando a todos por onde passam. De acordo com Papashvily *apud* Fox e Girardello (2008, p.113), “Uma história é uma carta que chega de ontem para nós. Cada pessoa que a reconta, acrescenta a ela sua palavra e a envia para o amanhã”. Dessa forma, a partir da palavra oral e escrita, os homens se constituíram como sujeitos sociais e históricos.

Embora, igualmente importantes e essenciais para a vida plena em sociedade, Matos (2005) acredita que para a comunicação ser estabelecida com eficiência, o oral e o escrito devem caminhar em paralelo, auxiliando-se mutuamente. Conforme a autora, oralidade e escrita distanciaram-se pelas brumas do tempo e cada época valorizou o

gênero que mais se adaptava às suas necessidades e ideologias. A tradição oral, que por muito tempo ocupou lugar de destaque, com a modernidade passou a perder espaço para a escrita, que desde o seu nascimento ganhou prestígio, sendo esta a que mais atendia às novas precisões do homem moderno.

A sociedade contemporânea ao tornar o oral secundário, uma espécie de assistente, de “muleta” para a escrita, relegou ao passado toda uma herança cultural, nesse caso, a memória e o conhecimento adquiridos nas trajetórias sociais, conquistados e semeados pelos povos orais. À medida que nos distanciávamos desse legado, apartávamo-nos também de nossa essência, daquilo que nos tornava humanos. Ora, não é preciso muito para afirmar que antes de aprender a escrever, o ser humano fala. É nessa palavra oral, nessa interação com o outro que ele se funda e, de signo passa a ser significado.

Assim sendo, a oralidade eterniza nossa história. A respeito disso, Calvet (2011, p.111) assevera que: “[...] o texto da tradição oral, obviamente, está imerso em uma cultura e em uma ideologia que lhe conferem a maioria de suas características. E essas características, por sua vez, relacionam-se diretamente com a história”. Entretanto, não se define como objetivo deste estudo privilegiar um gênero em detrimento do outro, pois se assim o fizéssemos, estaríamos reforçando o que a atualidade já faz diariamente.

Nossa intenção com a pesquisa científica é valorar a oralidade, não no sentido de torná-la superior à escrita, pois apoiadas nos estudos de Ong (1998), ambas, oralidade e escrita, são igualmente importantes. Contudo, nosso propósito é ressaltar e trazer ao conhecimento de muitos, sua importância, desvelando suas contribuições, contribuições essas que são tão imprescindíveis e estão diretamente relacionadas ao ato de contar histórias - nosso principal objeto de estudo.

Num tempo em que se fala tanto em “resgatar a memória”, basta olharmos os projetos culturais desenvolvidos país a fora, sobre isso Gilka Girardello, em entrevista à Revista Família Cristã (2008, p.49), declara: “[...] a contação de histórias tornou-se parte de uma extensa programação cultural nas grandes cidades, estando voltada não apenas às crianças, mas também aos adultos”. Por essa razão, acreditamos que assim como a escrita, o oral precisa ocupar lugar de prestígio, também, nos tempos atuais. Segundo Ong (1998, p.195),

A oralidade não é um ideal, e nunca foi. Abordá-la positivamente não é defendê-la como um estado permanente para qualquer cultura. A cultura escrita abre possibilidades à palavra e à existência humana de uma forma inimaginável sem a escrita. As culturas orais atualmente valorizam suas tradições orais e se angustiam diante da perda dessas tradições, mas nunca encontrei ou ouvi falar de uma cultura oral que não queira atingir a cultura escrita tão logo quanto possível.

O autor, ainda adverte que a oralidade não deve ser menosprezada, uma vez que

[...] é capaz de produzir criações que estão fora do alcance dos que pertencem à cultura escrita, por exemplo, a *Odisséia*. Tampouco a oralidade pode ser completamente erradicada: ler um texto o oraliza. Tanto a oralidade quanto o desenvolvimento da cultura escrita baseado nela são necessários à evolução da consciência (ONG, 1998, p.195).

As definições de ambos os gêneros e suas contribuições ao longo da trajetória humanística são temas a serem abordados nos próximos tópicos do presente capítulo.

1.1 Tradição oral e escrita: raízes profundas no tempo

Os primeiros registros históricos a que temos conhecimento são unânimes: desde o surgimento das antigas civilizações, os indivíduos procuraram uma forma de se expressar e se comunicar e, assim perpetuar a memória coletiva de seu povo. A necessidade de eternizar-se no tempo, de imprimir sua marca pessoal e identidade, levaram os homens a uma busca incessante pela comunicação.

Sociais por natureza, os sujeitos só se desenvolveram a partir da relação com outros sujeitos. Como vimos anteriormente, a linguagem ao ser adquirida permitiu aos nossos antepassados assumirem sua condição social e histórica, desenvolvendo-se como tal, facilitando, naquele momento, a obtenção do conhecimento. Por meio da linguagem verbal, escrita, imagética ou simbólica, os seres humanos começaram a se relacionar, estabelecer vínculos afetivos, experimentar, vivenciar o mundo, situando-se e tornando-se parte integrante dele. Os homens passaram a existir socialmente.

[...] Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio de palavras. No princípio e sempre é o verbo

que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem (COSSON, 2006, p.15).

Não há como negar que a linguagem verbal tenha se tornado condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. A aquisição da fala e, posteriormente, a concepção do diálogo entre os sujeitos possibilitaram a esses a troca de experiências, o vínculo, a aprendizagem, estabelecendo as relações humanas. A respeito disso, Curado (2011, p.2) afirma:

[...] O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, não somente transmite informações; na verdade, mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro.

Contribuindo com as afirmativas anteriores, Siertsema (1995 apud ONG, 1998, p.15) explica que “onde quer que existam seres humanos, eles têm uma linguagem que existe basicamente por ser falada e ouvida no mundo sonoro”. Ong (1998, p.15) reforça, que

[...] Na realidade, a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas – talvez dezenas de milhares – faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita.

E ainda, Cosson (2006, p.16) completa: “[...] Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”.

Nesse contexto, convém mencionar que a tradição oral se constituiu no principal veículo de comunicação entre os indivíduos de culturas orais primárias, ou seja, de culturas que não foram afetadas pela escrita. Nessas sociedades, as pessoas desconheciam inteiramente o gênero escrito. Desse modo, como adverte Ong (1998, p.44), o pensamento apoiado em uma cultura oral estava “[...] preso à comunicação [...]”.

Ainda nessas culturas, os contadores tradicionais, representados na figura de anciãos, griôs, artesãos, conselheiros e pessoas da comunidade, ao transmitirem os contos orais, cumpriam a função de transmissores e receptores dessas histórias. Além de

artistas que refletiam sobre a sua arte, contribuía para a ampliação da consciência humana, tanto para a descoberta do mundo e dos sujeitos em si, como para a orientação da vida em sociedade. Contar histórias, a partir desse momento, tornava-se, então, “[...] um meio de comunicação ancestral.” (Sisto, 2001, p.31). Portanto, toda a memória e identidade coletiva eram armazenadas e conduzidas a gerações futuras por intermédio da fala desses narradores.

Os contos tradicionais, cuja origem parece encontrar-se nos mitos primitivos, que por muitos séculos orientaram os homens em sua busca de conhecimento do cosmo e de si mesmos, não são obra de um só autor. Resultam da produção coletiva de um povo que os cria a partir das representações do seu imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, encontra neles o alimento para nutrir esse mesmo imaginário (MATOS, 2005, p. 2).

Para Busatto (2008, p. 28), o conto de tradição oral

é uma das mais genuínas expressões culturais da humanidade, sem que com isso possamos lhe atribuir paternidade. Saber da sua provável origem mostra-se apenas como curiosidade, porque o conto se molda ao contexto onde ele é narrado e, como um camaleão, vai se adaptando às cores e aos tons de cada povo, de cada corpo as suas emoções. Ele mudou de nome e de roupa, mas a sua essência continua inalterada. O conto de tradição oral é um retrato da magia e do encantamento, uma fantástica criação da mente humana.

A memória, para muitos teóricos, como Matos (2005, p.3), é uma característica significativa, sendo fator condicionante que difere as culturas orais de culturas letradas. Para a autora, nas sociedades ágrafas, “[...] o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus antepassados” e, continua, “[...] na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima”.

Jean Calvet (2011) exemplifica muito bem os parágrafos anteriores, ao citar em seus estudos, o depoimento do griô *Djeli Mamadu Kuyaté*.

Eu sou griô. Sou Djeli Mamadu Kuyaté, filho de Bintu Kuyaté e de Djeli Kedian Kuyaté, mestres na arte de falar. Desde tempos imemoriais, os Kuyaté estão a serviço da princesa Keita do Mandinga, nós somos sacos de falas, somos os sacos que contêm segredos muitas vezes seculares. A arte de falar não é segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos

homens; pela fala, damos vida aos fatos e aos feitos dos reis para as novas gerações (CALVET, 2011, p.7).

Ong (1998), afirma que o conhecimento de um indivíduo do mundo oral está diretamente ligado ao que esse é capaz de recordar. Isso se torna notável na fala de *Kuyaté*, quando ele explica que sem a dinastia de sua família “[...] os nomes dos reis cairiam no esquecimento” (CALVET, 2011, p.7).

A memória, nesse contexto, passa a ser empregada para acessar e transmitir as narrativas populares, que, em princípio, não estavam fixadas em textos. Ainda, de acordo com Ong (1998, p.33), em uma cultura oral, “[...] o conhecimento, uma vez adquirido, devia ser constantemente repetido ou se perderia”, sendo que os padrões de pensamentos fixos e as fórmulas mnemônicas, características dos textos orais, “[...] eram essenciais à sabedoria e administração eficiente” (ONG, 1998, p. 33).

Assim, a mente de uma sociedade oral funcionava como uma espécie de dicionário de expressões que precisavam ser constantemente repetidas e treinadas, no intuito de serem memorizadas, guardadas. O teor acumulativo e repetitivo com que se dá a elocução verbal, somado à expressão corporal e facial e aliado à flexibilidade e à estrutura favorável que permite a interação com o outro, são traços da memória constituída na oralidade.

Os provérbios, histórias e contos que fazem parte do imaginário popular, e dos quais temos conhecimento na atualidade, configuram-se como exemplos do parágrafo anterior. A arquitetura marcada por pontuação rítmica, presente nesses textos, facilitava “[...] ao contador memorizar e ao público compreender.” (CALVET, 2011, p. 51). Em síntese: o pensamento moldava-se e dava-se segundo padrões mnemônicos e a pronta repetição oral dos mesmos.

No caso das culturas letradas, conforme Ong (1998, p.70), a dita memorização não estava mais pautada em fórmulas mnemônicas, e sim, no texto escrito, no qual o memorizador, por sua vez, retornava “[...] tantas vezes quanto necessário para aperfeiçoar e testar o domínio daquela memorização”.

Desse modo, com base nos registros escritos, a consciência humana sofre alterações expressivas. A mente que, antes, mostrava-se conservadora e acumulativa, agora, libertava-se para um pensamento mais original, mais abstrato, possibilitando aos sujeitos refletirem sobre sua própria cultura e a de outros povos. Não havia mais a

necessidade de memorizar, tudo estava posto no texto, o que permitia os indivíduos letrados visitá-lo de acordo com sua necessidade. Por isso, podemos afirmar que a escrita reestruturou a consciência.

Os processos mentais das sociedades que possuem o código escrito

[...] não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita. Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transformou a consciência humana (ONG, 1998, p.93).

Embora, o advento do código escrito tenha acarretado inúmeras contribuições para a trajetória humana, a escrita “[...] no sentido estrito da palavra, a tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno, foi um desenvolvimento muito tardio na história humana” (ONG, 1998, p.99). E mais, consoante Ong (1998), os dados históricos apontam que o aparecimento dos vestígios daquilo que viria a ser a escrita convencional, tal qual a conhecemos hoje, foi desenvolvida pelos sumérios, na Mesopotâmia, por volta do ano 3500 a. C. Antes disso, a pictografia regeu a expressividade de nossos ancestrais.

Para David Olson, em seu livro *O mundo no papel* (1997), o código escrito, além de modificar as estruturas mentais, adquire na modernidade *status* de “*agente transformador social*”, ao permitir a criação de um público que sabe ler e escrever, e capaz de interpretar leis e documentos. Assim, a organização social, ao sofrer mudanças, altera a própria composição do conhecimento e do pensamento. A escrita, neste caso, assume uma função social.

[...] Qualquer que seja seu lugar de nascimento, a escrita foi “inventada” por necessidades práticas (fazer contas, redigir contratos, leis) e não por necessidades literárias: numerosas sociedades tiveram durante muito tempo, somente uma escrita limitada a esses domínios e uma literatura oral (CALVET, 2011, p.122).

Seguindo a linha de pensamento proposta por Olson (1997), alguns teóricos, como Aguiar (2004), acreditam que a escrita seja responsável pelo progresso social e avanço cultural, uma vez que a mesma contribui para o desenvolvimento econômico e

para o pensamento filosófico e científico. Igualmente, evidencia-se que “[...] a arte de escrever está ligada de modo estreito e quase inevitavelmente à urbanização e ao intercâmbio comercial” (OLSON, 1997, p.21).

Por sua vez, Calvet (2011, p.122) afirma que “[...] por conta dessa origem, mas também por conta da evolução das sociedades, a escrita foi inicialmente propriedade das classes sociais que estavam no poder”. É nessa conjuntura, que a crença de que a escrita seja superior à fala passa a adquirir tons e dimensão social.

Indivíduos que interiorizaram a escrita não apenas escrevem, mas também falam segundo os padrões da cultura escrita, isto é, organizam, em diferentes graus, até mesmo sua expressão oral em padrões de pensamento e padrões verbais que não conheceriam, a menos que soubessem escrever [...] uma vez que a organização oral do pensamento não segue esses padrões, os pertencentes à cultura escrita julgaram ingênua essa organização. O pensamento oral, contudo, pode ser bastante sofisticado e, a seu próprio modo, reflexivo (ONG, 1998, p.69).

A partir do momento que o *status* de “superioridade” da escrita emergiu a superfície, os indivíduos considerados letrados se deram o direito de estigmatizar e separar aqueles que não possuíam e não dominavam a habilidade da escrita, daqueles que sabiam ler e escrever. Os sujeitos que não apresentavam a competência da leitura e da escrita eram notados e rotulados, a partir dessa nova nomenclatura, como não civilizados, detentores de inteligência inferior. Na verdade, havia o preconceito velado de que esses cidadãos continuavam em seu grau mais primitivo, ou seja, eram ainda selvagens. Cabe ressaltar, que foi dessa forma que muitas nações foram escravizadas por aquelas que possuíam o conhecimento da escrita.

[...] Afirmar que os povos orais são fundamentalmente não inteligentes, que seus processos mentais são “toscos”, é o tipo de julgamento que durante séculos fez com que estudiosos afirmassem falsamente que, em virtude de os poemas homéricos mostrarem tanta habilidade, deveriam ser essencialmente composições escritas (ONG, 1998, p.70).

Em suma, Olson (1997) explica que não há uma desvalorização da herança oral, e sim, o crédito de que a escrita seja mais significativa que a fala, sendo esta última entendida como pouco convencional e “desleixada”, nas palavras do autor. Não há uma preocupação em se entender os processos que envolvem o dizer, o como é dito e com que intenção é dada a elocução. Escrever, para muitos, segundo o autor, é apenas

transcrever a fala. Com essa última afirmativa, não concordamos. A escrita envolve aspectos muito mais complexos, do que apenas transcrever ou transpor a fala para o papel.

Como enfatizado no decorrer de nossa exposição, o conceito de superioridade de um gênero, neste caso, a escrita, em detrimento da desvalorização do outro, nesta circunstância, a oralidade, não é mérito da atual convenção social. A distinção entre um e outro permanece profundamente arraigada ao passado.

O fato, é que a escrita nasce da oralidade e, na maioria das vezes, esse detalhe, essa minúcia, não é levado em consideração. “[...] O pensamento e a expressão formular orais percorrem as profundezas da consciência e do inconsciente e não desaparecem assim que alguém que a eles se habituou pega uma caneta.” (ONG, 1998, p.35). Até mesmo os textos bíblicos, lidos em cerimônias litúrgicas, confirmam tais argumentos, “[...] pois, sempre se pensa em Deus “falando” a seres humanos, não escrevendo para eles” (ONG, 1998, p.89).

Calvet (2011, p.35) demonstra-se enfático ao atestar que:

[...] todas as sociedades de tradição escrita foram, em algum momento de sua história, sociedades de tradição oral. Os homens falaram antes de escrever e organizaram a sociedade em função da fala. Todas as sociedades de tradição escrita conservam uma parte de oralidade, e essa parte não pode ser considerada um *corpus* fóssil [...] Entretanto, o surgimento da escrita não se limita à transcrição da língua: a escrita reorganiza a sociedade. A fala de certa maneira, rege tudo, ela deu uma resposta aos problemas da sociedade e a escrita, em seu advento, deu outra (CALVET, 2011, p.35).

Igualmente à escrita, de acordo com Ong (1998, p.70), “[...] as culturas orais podem produzir organizações de pensamento e de experiência incrivelmente complexas, inteligentes e belas”. Assim sendo, “[...] As nações orais avaliam a inteligência não sob o aspecto presumido de testes maquinados em manuais, mas dentro de contextos operacionais” (ONG, 1998, p. 70).

Tal informação torna-se relevante ao entendimento dos processos orais. Uma vez que, os sujeitos não letrados vivem em um contexto operacional e situacional diferente dos nossos, ou seja, a fala está diretamente ligada ao contexto em que é dada a elocução. A partir do momento em que é pronunciada, a mesma deixa de existir, o que não acontece com a escrita, que por ser registrada, prevê uma análise futura.

[...] Tente-se imaginar uma cultura na qual ninguém jamais “procurou” algo. Em uma cultura oral primária, a expressão “procurar algo” é vazia: não teria nenhum significado concebível. Sem a escrita, as palavras em si não possuem uma presença visual, mesmo que os objetos que elas representam sejam visuais. Elas são sons. Poder-se-ia “evocá-las” – “reevocá-las”. Porém, não estão em lugar algum onde poderiam ser “procuradas”. Não têm sede, nem rastro (uma metáfora visual, que mostra a subordinação à escrita), nem mesmo uma trajetória. São ocorrências, eventos (ONG, 1998, p. 42).

Isso não quer dizer que as pessoas do mundo oral não sejam inteligentes, apenas não estão familiarizadas aos trejeitos de uma sociedade escrita. Os ágrafos pensam, analisam, mas de forma diferente. São contextos díspares.

O modo de pensar do povo oral não é desorganizado e desconexo como muitos preveem, por exemplo, [...] a *Ilíada* e a *Odisséia* são tão bem estruturadas, tão coerentes em sua caracterização e em geral tão bem-sucedidas como arte, que não poderiam ser a obra de uma sucessão desorganizada de redatores, mas necessariamente a criação de um só homem (ONG, 1998, p.29).

O código escrito, por sua vez, não está ligado a um contexto real, a uma situação, “[...] se pedirmos a um indivíduo para explicar esta ou aquela afirmação, podemos obter uma explicação; se o fizermos a um texto, não obteremos nada, exceto as mesmas, muitas vezes tolas, palavras às quais fizemos a pergunta inicialmente.” (ONG, 1998, p.95).

Do mesmo modo que os indivíduos das sociedades letradas, os sujeitos do mundo oral acreditam na inferioridade da escrita. Para estes, o código escrito destrói a memória e enfraquece a mente. Ong (1998, p.94) salienta que há a crença de que “[...] aqueles que usam a escrita se tornarão desmemoriados e se apoiarão apenas em um recurso externo para aquilo de que carecem internamente. A escrita enfraquece a mente”.

Por ser uma tecnologia, a escrita aumenta a informação, o que não é interessante para os povos de tradição oral. Matos (2005) adverte que para o homem da oralidade, o prazer não está na novidade.

[...] o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro,

os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais, recorrentes (GIDDENS *apud* HALL, 1990, p.37- 38).

Fica-nos claro, diante de tais evidências e argumentos, que a obtenção da linguagem, mais especificamente da oralidade e da escrita, tornaram-se marcos na escala da evolução humana. A altivez da fala e a utilidade do código escrito forneceram subsídios à constituição do homem, como sujeito social e histórico.

Por fim, ainda no que tange as duas sociedades, orais e letradas, Ong (1998) em seus estudos analisa:

Designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão (ONG, 1998, p.19).

Neste ponto, cabe-nos destacar que diante da amplitude do tema da *oralidade secundária*, sendo que ela ocupa lugar de destaque em nossa sociedade atual, como a internet, a televisão, por exemplo. Reiteramos que, sabemos o quanto a cultura digital desmistifica as diferenças entre o oral e o escrito, pondo em cheque algumas afirmativas apontadas neste estudo. Entretanto, não faremos uma reflexão mais profunda sobre o assunto, visto que poderíamos perder o foco de nosso objeto de pesquisa.

Assim sendo, no próximo tópico, elencaremos as diferenças entre palavra falada e palavra escrita.

1.2 Palavra falada e palavra escrita: do som à tecnologização

Hassane Kouyaté, importante contador de histórias africano, em passagem pelo Brasil como palestrante do evento “*Boca do Céu*” – *Encontro Internacional de Contadores de Histórias*, realizado na cidade de São Paulo, no ano de 2010, revelou de forma contundente o efeito que as palavras, quando proferidas, evocavam naqueles que se mantinham em posição de escuta. Segundo ele, “*dizemos que as palavras que vêm da boca tocam as orelhas. E as palavras que vêm do coração tocam o coração. A palavra*

pertence metade àquele que fala e metade àquele que a escuta. Um vai de encontro ao outro e assim se faz a palavra” (Kouyaté, palestra, 2010).

Não é ao mero acaso e, de acordo com a assertiva de Kouyaté, que nossos antepassados de tradição oral acreditassem que as palavras fossem dotadas de grande poder. O ato de pronunciá-las, muito mais que um evento e uma ocorrência, significava a comunhão com o sagrado, com o ritual, com a magia. Ao evocá-las, reevocava-se também a humanidade, contida nas entrelinhas sociais e humanas. “[...] em virtude dessa relação que se tem com a palavra, nas sociedades africanas a mentira é considerada uma lepra moral. Quem falta com a palavra rompe com a unidade sagrada, reflexo da unidade cósmica, criando assim a desarmonia em si e em torno de si” (MATOS, 2005, p.13).

Deste modo, ao escutar o outro, compartilhamos de sua essência, da mesma maneira que o outro, ao nos ouvir, recebe um pouco de nós. Busatto (2008, p.16) salienta que nos encantamos com os contos por que um dia nos encantamos com a voz da nossa mãe, ainda no ventre materno. Para Fox e Girardello (2008, p.122), “a narrativa falada exerce poder sobre as crianças – elas querem a história, e querem ouvi-la bem contada, sem distrações. Elas estão do lado do narrador, e isso é algo que os contadores iniciantes logo percebem”.

Segundo Matos (2005),

A criança assimila a percepção auditiva ao aconchego anunciado pela voz materna, ouvida no contato íntimo do corpo, que aquece e produz sensações musculares relaxantes – ou à austeridade protetora da lei significada pela voz do pai. Assim, a imagem da voz, escapando das fórmulas conceituais, mergulha suas raízes numa zona do vivido, e que se pode apenas pressentir: existência secreta, sexuada, com implicações de tamanha complexidade que fazem transbordar todas as manifestações particulares (MATOS, 2005, p.71).

É claro que tal fato não é mérito só do passado. Embora vivamos em uma época, em que a escrita está em toda parte, fazendo-se presente em nossa rotina, desde a hora em que acordamos até o deitar. Se nos detivermos a observar, hábito comum dos nossos ancestrais da cultura oral, boa parte das pessoas com as quais nos relacionamos diariamente acreditam no “poder” intrínseco das palavras.

Não basta ir muito longe, para logo nos depararmos com alguém que diga “cuidado ao pronunciar isto, as palavras têm poder” ou “fale coisas positivas, elas trarão

coisas especiais a você”, ainda, “te dou minha palavra”, simbolizando que um acordo está firmado, não sendo necessário algo escrito para confirmar sua existência. Quem nunca ouviu o célebre ditado: “as palavras promovem tanto a paz quanto a guerra”?

A religião é um desses casos. Em uma cerimônia católica, por exemplo, as palavras pronunciadas pelos sacerdotes e, que são retiradas da Bíblia, significam para os ouvintes um bálsamo, um alento para a alma que os impulsionam a transformarem suas vidas, trazendo respostas às suas inquietações. É como se “Deus” estivesse ali dialogando com elas, as aconselhando “faça isso”, “faça aquilo”.

Dentre essas e outras, é que afirmamos: sim, as palavras têm poder! Tanto a falada, e por que não a escrita, a primeira, pelo imediatismo, já a segunda, pelo registro. Mas, nas duas situações, elas regem o pensamento, o conhecimento, o comportamento e a imaginação dos sujeitos. Somos feitos de palavras, de fragmentos de palavras de outros, isso é fato, não há como negar.

Neste contexto, destacamos a seguir um trecho de um dos contadores entrevistados por Matos (2005), em sua pesquisa, e que comprova as afirmativas anteriores. No excerto, tal contador salienta, que:

Eu falo sobre a força da palavra mesmo. Nós somos aquilo que falamos e nos tornamos aquilo que falamos (...) aquilo que a gente fala volta de uma maneira assim impressionante (...) imagina que tem um elástico preso na sua língua e a palavra é uma pedra que você atira, então eu mando (...) levantem bem a boca para cima e falem: flores. Imagina que o elástico vai esticando com toda força na outra ponta. O que vai acontecer quando o elástico chegar no ponto máximo da tensão dele? Ele vai voltar. Ou seja, vai cair um tanto de flores na sua cabeça. Agora falem bosta (...) você imagina o que vai acontecer (...) Então, a palavra tem essa capacidade de construir e destruir. E a verdade é que nós acreditamos naquilo que queremos também (MATOS, 2005, p.30).

No entanto, diante da amplitude do tema, poderíamos ficar a discorrer inúmeras páginas sobre o assunto, porém, para o nosso estudo, cabe-nos focar nas diferenças entre oralidade e escrita e nos recursos e mecanismos que lhes atribuem. A esse respeito, as observações de Marcuschi (2001, p.17) demonstram-se pertinentes:

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. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora não se limitem a som e grafia.

Neste contexto, Cosson (2006, p.16) retrata muito bem o que demonstramos nos parágrafos anteriores,

[...] As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano.

De acordo com a afirmativa, somos enfáticos ou até mesmo redundantes em atestar que a linguagem, seja ela verbal ou escrita, estabelece as relações humanas, e instaurando essas relações, a linguagem reflete diretamente na conduta e no pensar, como comprovam os estudos teóricos. O “outro”, sem sombra de dúvida, define o princípio dialógico e, é na interação dialogal que os sujeitos se constituem como sujeitos. Até mesmo nos textos escritos existe uma relação, pois há um autor que se quer fazer entender a seus leitores, que quer comunicar seu estilo pessoal e sua visão de mundo, mesmo que não esteja presente fisicamente.

Que a palavra oral é dinâmica, todos nós já sabemos, destacamos isso inúmeras vezes no tópico anterior. Todavia, poucos têm conhecimento de que os processos orais unificam, centralizam e interiorizam por causa do som.

Em virtude de sua constituição física como o som, a palavra falada origina-se do interior humano e revela seres humanos a outros seres humanos como interiores conscientes, como indivíduos; a palavra falada agrupa os seres humanos de forma coesa. Quando um orador se dirige a um público, os ouvintes normalmente formam uma unidade, consigo mesmos e com o orador. Se este pede ao público para ler um folheto que lhes foi fornecido, assim que cada leitor penetra em seu próprio mundo privado da leitura, a unidade do público é desfeita, restabelecendo-se somente quando o discurso oral recomeça. A escrita e a impressão isolam. Não há um nome ou um conceito coletivos para leitores que corresponda a “público”. (ONG, 1998, p.88).

Segundo Ong (1998, p.43), tal evidência não poderia ser diferente, pois a enunciação oral, o som que reside no interior dos organismos vivos “[...] é dinâmico”.

[...] O som sempre exerce um poder. Um caçador pode ver um búfalo, cheirar, sentir seu gosto e tocá-lo quando o búfalo está completamente inerte, até mesmo morto, mas, se ouve um búfalo, é melhor tomar cuidado: algo está acontecendo (ONG, 1998, p.43).

Em relação à narração de histórias, Busatto (2008, p.18) ressalta que um conto nunca provocará o mesmo efeito nas diversas pessoas que o escutam. Para a autora, as vivências e experiências pessoais de cada um que determinarão.

com que cores e com que música ele vai soar [...] os sons que permeiam um conto serão mais ou menos ameaçadores, de acordo com o estado de ânimo de quem os ouve, e as mensagens contidas neste conto irão ativar diferentes afetos, quão diferente é a realidade interna de cada pessoa. Cada conto terá seus contornos definidos e influenciados pelo acervo de imagens visuais inerentes a cada ouvinte.

Parafraseando Matos (2005), a diferença entre a palavra oral e a palavra escrita é que quando a comunicação se dá por meio da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo, o que nos proporciona a experiência da unidade. E, quando essa experiência é bem feita, torna-se significativa, porque estamos no centro do campo sonoro, da energia vital, “[...] a voz humana vem do interior do organismo humano, que fornece as ressonâncias vocais” (ONG, 1998, p.85). Já na palavra escrita, o centro de percepção é o visual, o que separa, isola. Quando mergulhamos nessa experiência, separamo-nos do mundo, nossa viagem é solitária e associa-se à ideia do indivíduo em sua introspecção e reflexão analítica, “[...] a vista isola; o som incorpora. A visão situa o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte” (ONG, 1998, p.85).

É bem verdade que em uma sociedade organizada e desenvolvida a partir do código escrito, o modo de dizer de forma escrita é muito diferente do modo oral. Este tipo de modalidade, a escrita, depende exclusivamente de recursos linguísticos, obrigando-a a uma maior explicitude verbal, diferenciando-a das modalidades de tradição oral, que se baseiam em outros recursos. Nesse caso, extralinguísticos, como entonação da voz, gestos, expressão. Segundo Cosson (2006, p.16),

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada

passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado, com o locutor que lê um texto escrito. É assim com práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras [...] essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.

De fato, e de acordo com Ong (1998, p.122), que ao se tratar da prática discursiva, as palavras escritas refinam a análise. Desse modo, ao escrever um texto e para se fazer compreender, há uma exigência maior das palavras individualmente.

[...] Para nos fazermos entender sem gestos, sem expressão facial, sem entoação, sem um ouvinte real, temos de prever cuidadosamente todos os significados possíveis que uma afirmação possa ter para qualquer leitor possível, em qualquer situação possível, e temos de fazer com que nossa linguagem funcione de modo a se tornar clara apenas por si, sem nenhum contexto existencial. A necessidade desse cuidado excepcional transforma a escrita no trabalho angustiante que geralmente é.

Contudo, a fala está intimamente ligada a um contexto, esse é fundamental ao ouvinte, que, por sua vez, compreende o seu interlocutor. Na oralidade, uma série de sentidos, dentre eles, os que já foram referidos anteriormente, como gestos, expressão facial, o olhar e a entonação, auxiliam o outro na interpretação. Já na escrita isso não é possível, pois a mesma não dispõe de outros elementos que não sejam os linguísticos.

Falar faz parte do cotidiano, porém, do mesmo modo que a escrita nem sempre se torna tarefa fácil. O que é dito e como é dito vai muito além da mera colocação de palavras. A consciência entre o dizer e como dizer possibilita ao indivíduo, além da fala, transformar o que foi dito, ampliando sua competência discursiva. A oralidade se constrói e se semantiza, como já mencionamos, com base no contexto imediato, ela é condensada, sintética. A ação reflexiva, centrada no dizer, ou seja, o que e como se faz, também permite ao indivíduo refletir, não somente relatar.

Desse modo, quanto maior a consciência sobre o processo discursivo, maior a excelência, a qualidade do texto. O grau de consciência é adquirido a partir de práticas discursivas, ou seja, vivenciando-as. A compreensão constrói o repertório, ela se põe como atividade dialógica, que se dá na relação com o outro e com o mundo.

A palavra, por sua vez, é fluída. Não se pode, ao mesmo tempo, aprender o fluxo presente e aquilo que ainda vai se desenrolar. Já que as palavras se apresentam em sucessão, deslocamentos de sentido são possibilitados por variações lingüísticas frequentemente até imperceptíveis. Inversamente ao olhar, o ouvido não pode perceber concomitantemente dois ou mais termos. A escrita ao se apresentar em sua totalidade, permite comparar os diversos usos de um mesmo elemento revelando suas variações. A capacidade do leitor de manter duas proposições sob o mesmo olhar, possibilita-lhe tratá-las simultaneamente e, a partir delas, deduzir logicamente uma terceira. O silogismo, assim como a lógica e a filosofia, nasce da escrita (BAJARD, 2001, p.18).

Neste contexto e, de acordo com os teóricos citados, fica evidente que o significar pela escrita é diferente do significar pela oralidade. O oral, assim como o código escrito, faz-se presente, permitindo organizar e transformar o pensamento, “[...] mesmo em culturas que conhecem a escrita e dela dependem, mas conservam um contato vivo com a oralidade primitiva – isto é, conservam um alto grau de resíduo oral – a própria enunciação ritual muitas vezes não é tipicamente literal” (ONG, 1998, p.78), como os já citados textos bíblicos.

No ambiente escolar, produzimos um texto oral com influência e com base no texto escrito, pois, a escola dá ênfase à escrita, de modo que coloca em segundo plano a oralidade. Portanto, quando pensamos em uma atividade oral, visualizamos as palavras. E o mesmo se dá ao contrário, pois “[...] Um registro escrito, no sentido de uma escrita genuína, tal como entendido aqui, não consiste em meros desenhos, em representações de coisas, é a representação de uma *elocução*, de palavras que alguém diz ou imagina que diz” (ONG, 1998, p.99). Ambos os gêneros estão interligados, tanto um como o outro estabelecem uma relação de interdependência.

[...] A mente não tem inicialmente recursos propriamente quirográficos. Rabiscam-se em uma superfície palavras que se imagina dizer em voz alta em uma situação oral imaginável. Apenas muito gradativamente a escrita torna-se composição escrita, um tipo de discurso – poético ou não – que é construído sem uma sensação de que quem está escrevendo está realmente falando em voz alta (como os primeiros escritores podem ter feito ao compor) (ONG, 1998, p.36).

Nessa mesma linha de pensamento, Olson e Torrance (1997, p.8) contribuem:

[...] O discurso oral refere-se, com freqüência, a textos arquivados: como consultá-los, interpretá-los, criticá-los, parafraseá-los e,

finalmente, criá-los, sempre com algum propósito. É esse discurso oral referente aos textos escritos que acarreta terreno fértil para o pensamento moderno, cético e interpretativo.

O código escrito, por ser diferente da linguagem natural, oral, caracteriza-se como uma atividade reflexiva de modo pleno e constante, pressupondo ações de planejar, analisar, revisar, elaborar estratégias, reescrever. Além disso, disciplina o pensamento e ao reescrevê-lo, o organiza.

[...] Com a escrita, as palavras, uma vez “proferidas”, exteriorizadas, postas na superfície, podem ser eliminadas, apagadas, mudadas. Não existe um equivalente para isso em uma apresentação oral, nenhum meio de apagar uma palavra falada: as correções não removem uma frase infeliz ou um erro, elas meramente complementam-nos com negativa e remendo (ONG, 1998, p.121).

Diferentemente da palavra falada, que “[...] é sempre um acontecimento, um movimento no tempo, completamente desprovido do repouso coisificante da palavra escrita ou impressa” (ONG, 1998, p.89). Por ser artificial, não há como se escrever naturalmente, o código escrito é definido como uma tecnologia, tecnologia essa que desde a sua invenção acentuou a vida humana.

[...] No entanto, a escrita (e especialmente a alfabética) é uma tecnologia, exige o uso de ferramentas e outros equipamentos: estiletos, pincéis ou canetas, superfícies cuidadosamente preparadas, peles de animais, tiras de madeira, assim como tintas e muito mais (ONG, 1998, p.97).

Embora muitos a considerem desumanizante por ser artificial, Ong (1998, p.97) contrapõe, ressaltando que “[...] a artificialidade é natural aos seres humanos”. E endossa: “[...] O uso de uma tecnologia pode enriquecer a psique humana, ampliar o espírito humano, intensificar sua vida interior. A escrita é uma tecnologia ainda mais profundamente interiorizada do que a execução de um instrumento musical” (ONG, 1998, p.99).

Ainda, segundo Ong (1998, p.98),

[...] Dizer que a escrita é artificial não é condená-la, mas elogiá-la. Como outras criações artificiais e, na verdade, mais do que qualquer outra, ela é inestimável e de fato fundamental para a realização de potenciais humanos mais elevados, interiores. As tecnologias não constituem meros auxílios exteriores, mas, sim, transformações

interiores da consciência, e mais ainda quando afetas à palavra. Tais transformações podem ser enaltecidas. A escrita aumenta a consciência.

O autor finaliza fazendo a seguinte distinção: “[...] A escrita, ou registro escrito, como tal, difere da fala pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente” (ONG, 1998, p. 141). E complementa, “[...] a escrita reconstituía a palavra originalmente oral, falada, no espaço visual. A impressão encerrou a palavra no espaço de modo mais definitivo” (ONG, 1998, p. 141).

De fato, a invenção da imprensa e o seu *status* tecnológico e informativo promoveu a globalização da palavra, ampliando suas possibilidades e difundindo-a no tempo e no espaço. Ora, “[...] o que o leitor está vendo nesta página não são palavras reais, mas símbolos codificados pelos quais um ser humano adequadamente informado pode evocar na sua consciência palavras reais, num som real ou imaginado” (ONG, 1998, p.89). Assim sendo, reforçamos que

[...] A situação das palavras em um texto é muito diferente da sua situação na linguagem falada. Embora se refiram a sons e não tenham sentido até que possam ser relacionadas – externamente ou na imaginação – aos sons ou, mais precisamente, aos fonemas que codificam, as palavras escritas estão isoladas do contexto pleno no qual as palavras faladas nascem. As palavras, em seu habitat natural, oral, são parte de um presente real, existencial. A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas, em um contexto simplesmente de palavras (ONG, 1998, p.118).

Como vimos, o diálogo só faz sentido na compreensão, que é determinado por um contexto sócio-histórico. A construção do conceito, da significação não é meramente linguística, ela vem carregada dos significados que lhe atribuem o social, o cultural e o histórico. O repertório que o indivíduo adquire ao longo de sua experiência faz com que a elaboração de ideias ao se produzir um texto seja mais refinado, tornando possível ao indivíduo contribuir com um pouco de si e ser sujeito do seu texto. “[...] No entanto, as palavras estão sozinhas em um texto. Além disso, ao compor um texto, ao “escrever” algo, aquele que produz a enunciação escrita está igualmente sozinho” (ONG, 1998, p.118).

Concluimos, então, e de acordo com Silva (2005, p. 63), que “[...] a oralidade é o universo de referência da escrita, porém não se pode pensar a escrita como sendo uma simples transposição desse universo”. Bem sabemos, “[...] que a escrita não fixa linguagem oral, mas a transforma profundamente – o próprio autor, ao acabar de escrever seu texto morre como autor e transforma-se, ele próprio num leitor”. Assim, torna-se possível ao ser humano comunicar suas experiências.

Entretanto, ainda, segundo o autor,

Com o advento da escrita, favorecendo a difusão e o alcance do discurso, o homem passa de *ouvinte* a *leitor*. Ao lado do mundo da oralidade, caracterizado pelos atos de falar e ouvir, surge o mundo da escrita, caracterizado pelos atos de escrever e ler. Se no mundo da oralidade o homem se comunicava através do discurso falado (com a presença ostensiva de dois ou mais interlocutores), no mundo da escrita a comunicação se estabelece a partir de documentos escritos e leitores. Mais do que o oral, o texto escrito se oferece como informação “acabada”, na qual a defasagem de tempo entre a produção e recepção tende a dissolver a possibilidade de diálogo (SILVA, 2005, p.63).

Para Benjamin (1986), tal evidência comprova que com o advento da imprensa houve um silenciamento da enunciação oral e, concomitantemente, um desaparecimento da figura do narrador. Isso por que a nova configuração da comunicação, proporcionada pela escrita, a seu modo, substitui a oralidade, sendo a informação, não a longínqua, mas a que acontece de perto, a sua colaboradora mais expressiva.

Assim sendo, por se relacionar com assuntos pertinentes à oralidade e à escrita, faz-se necessário uma análise mais profunda sobre a prática da contação de histórias, desvelando suas dimensões, concepções e possíveis diálogos ao longo da trajetória humana até chegar aos dias atuais. A própria prática da contação de histórias não seria isso, “[...] dialogar em várias direções: na da arte, na do outro, na nossa”? (SISTO, 2005, p. 95).

Capítulo 2 - Bendita palavra, palavra bem dita: concepções, diálogos e dimensões sobre a palavra contada

Era a parte em que uma velha contadora de histórias transmitia à sua neta o conhecimento ancestral das mulheres de sua família, todas elas contadoras de histórias há muitas gerações.
(MACHADO, 2008, p. 38)

Walter Benjamin (1986), na época em que escreveu o seu célebre *O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow*, prenunciava com certo pessimismo o desaparecimento da arte de narrar. Baseado no contexto vivido pelos europeus no período do Pós-guerra, Benjamin acreditava que a figura do narrador, proveniente da tradição oral, estaria completamente extinta nas décadas que se seguiam. Segundo ele, “o narrador – por mais familiar que este nome nos soe – de modo algum conserva viva, dentro de nós, a plenitude de sua eficácia. Para nós ele já é algo distante e que ainda continua a se distanciar” (BENJAMIN, 1986, p.57).

O emudecimento ocasionado pelo Pós-Guerra, em uma Europa afligida pela destruição e, a invenção da imprensa que, por sua vez, difundiu a informação, sendo essa a concorrente mais explícita do ato narrativo, contribuíram para que Benjamin fosse tão enfático em suas argumentações e cético perante a continuidade de tal arte. Segundo o autor (1986), o narrador autêntico, com raízes fundadas no oral, cumpria a função de dar conselhos ao ouvinte, o que só era possível a partir de uma relação direta com o outro, imediata, o que permitia a troca de experiências entre ambos.

De acordo com Fox e Girardello (2008, p.142),

[...] Walter Benjamin dizia que nas sociedades tradicionais havia dois tipos básicos de narradores: a pessoa que viajou muito – como o marinheiro – e que, por isso, tem muito o que contar, e a pessoa que nunca saiu de onde nasceu como o camponês que conhece profundamente as histórias de seu lugar.

Cabe destacar, que a diminuição da “imediatez da experiência” (BENJAMIN, 1998, p.59) da relação com o outro, evocada por Benjamin (1986) e, que é fruto das sociedades contemporâneas, especifica-se no ponto central, essencial, ao entendimento

das argumentações do autor. Com tal redução, perdemos uma das principais habilidades humanas: a escuta. Para saber narrar, para aconselhar, é preciso, em primeira instância, saber ouvir. Os indivíduos só se abrem aos conselhos, se permitem serem aconselhados, a partir do momento em que verbalizam sua situação a um outro que, por sua vez, mostra-se disponível a recebê-la.

[...] Mas se hoje “dar conselhos” começa a soar nos ouvidos como algo fora de moda, a culpa é da circunstância de estar diminuindo a imediatez da experiência. Por causa disso não sabemos dar conselhos nem a nós, nem aos outros. O conselho é de fato menos resposta a uma pergunta do que uma proposta que diz respeito à continuidade de uma história que se desenvolve agora. Para recebê-lo seria necessário primeiro de tudo, saber narrá-la (BENJAMIN, 1986, p.59).

É bem verdade que o período relatado pelo autor, tornava-se favorável a qualquer tipo de ceticismo. Entretanto, convém destacar que embora a Teoria Benjaminiana tenha sido escrita no século passado, muitos de seus argumentos permanecem atuais nos dias de hoje. Como por exemplo, Ribeiro (2011), que vai ao encontro das proposituras benjaminianas, ao apontar que a crença no término de uma arte desenvolvida há séculos não é característica somente dos estudos de Benjamin (1986), outros autores, em épocas peculiares, também anunciaram, a seu modo, a ruptura e o silenciamento do ato de narrar. Segundo a autora,

Muitas são as vozes que deram notícias sobre o fim de certa experiência narrativa, fundada na oralidade, o contar histórias, vindas como ecos de diferentes épocas e lugares [...] no Brasil, Cascudo (2006) lembra os serões de histórias que existiam até os anos 20 e que findos os anos 80 haviam sido silenciados pela televisão, escola e pelo emergir dos grandes centros urbanos (MATOS, 2005; LIMA, 2005); nesses entremeios, em África, do Mali, Hampatê Bá (2008) lamenta o fim de uma escuta e, com ela, a ruptura na linha de transmissão das histórias (RIBEIRO, 2011, p.2).

Hoje, sabemos que embora os fatores demonstrassem favoráveis e, uma ruptura se tornasse evidente, a arte de narrar não chegou ao fim como previa Benjamin (1989). Nesse ponto, Matos (2005), ao publicar o livro *A palavra do contador de histórias*, traz algumas contribuições, vislumbrando com certo otimismo o retorno dessa arte milenar. Para a autora, “[...] em torno dos anos 1970, vários países foram surpreendidos por um fenômeno urbano, no mínimo curioso, numa sociedade essencialmente tecnológica: a volta dos contadores de histórias (MATOS, 2005, p.12)”.

Colaborando com as colocações de Matos (2005), Patrini (2005) salienta que, a partir da década de 70, um movimento crescente pela renovação do conto oral, pela emergência de uma prática fundada na oralidade culminou no retorno dos contadores de histórias, que haviam diminuído desde a Revolução Industrial. Ao analisar a antiga prática do conto à luz de uma sociedade contemporânea, tendo como referencial a realidade francesa, em especial a *performance* de seus contadores, a autora mostra-se enfática ao afirmar que,

[...] A década de 70 foi o momento em que o conto saiu da marginalidade para onde a sociedade de massa o havia exilado. Os ecos das palavras de Liberdade deram ao conto uma impulsão para reaparecer e se apresentar sob uma nova roupagem, como produto de nossas sociedades. Assim, o conto toma outra forma, uma forma recriada pelos bibliotecários, centros de animação cultural e entretenimento e movimentos artísticos livres. Esta reabilitação do conto, realizada por projetos culturais, restabeleceria o uso da oralidade pela qual se concretiza a prática social do contar (PATRINI, 2005, p.47-48).

No Brasil, segundo Matos (2005), por volta dos anos 1990, foi possível identificar o reaparecimento dos contadores de histórias, principalmente nos grandes centros urbanos. Ao citar a capital mineira, Belo Horizonte, como exemplo das transformações e mudanças ocorridas na década de 90, no que concerne ao retorno da prática de tais contadores, a estudiosa afirma que festivais, encontros, sessões de contos, bem como, oficinas e ateliês foram criados no intuito de formar, promover e divulgar essa nova demanda de profissionais.

Podemos dizer, que, nos anos 90, a necessidade de se discutir sobre a prática oral adquiriu força. Para tanto, vários eventos, como os citados no parágrafo anterior, foram criados a fim de discutir sobre a temática e reunir a nova geração de contadores de histórias tanto nacionais, como internacionais.

O fato é que “As pessoas nunca pararam de contar histórias” (GIRARDELLO *apud* REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ, 2008, p.48). Eis um ponto central em nosso estudo.

Houve um tempo em que homens, mulheres e crianças se reuniam para contar e ouvir histórias de bruxas, fadas, heróis, vilões, bichos falantes e muitos outros personagens. Esse tempo ainda existe. A arte de contar histórias nunca acabou, embora muitos apostassem que ela não teria lugar no mundo contemporâneo, marcado por uma

sofisticada tecnologia no campo da comunicação e pelo frenético ritmo de vida da família moderna. O homem, porém, não abandonou a condição de ser humano, e a necessidade de contar e ouvir histórias, sem dúvida, faz parte de sua natureza (BARBOZA, in: REVISTA FAMÍLIA CRISTÃ, 2008, p.48).

Como já mencionado no capítulo anterior, o ato de narrar, desde os primórdios das civilizações de tradição oral, faz parte da experiência humana, sendo essencial ao seu desenvolvimento, “[...] as origens do contar histórias são muito antigas – tanto quanto o homem – e atravessaram os tempos” (SISTO, 2001, p.35). De fato, e segundo Busatto (2008), antigamente, os contadores tradicionais estavam por toda parte “[...] eram simples camponeses, lavadeiras, amas, pescadores” (BUSATTO, 2008, p.24), que alimentavam a alma e enterneciam o coração de quem estivesse pronto a ouvir.

É bem verdade, que hoje, de acordo com Sisto (2001, p.21), “[...] não há mais a fogueira e o ritmo da noite, aconchegando ouvintes em torno dos acontecimentos guardados na memória do narrador tradicional”, muito menos, “[...] a música do tear entrelaçando as histórias que se contavam como cânticos de trabalho”. Conforme Benjamin (2008, p.63), “[...] o homem de hoje não trabalha mais naquilo que pode ser abreviado. Na verdade ele conseguiu abreviar até a narrativa”.

Para tanto, Bajard (2007), apoiado nas pesquisas de Patrini (2005) sobre a renovação do conto oral, endossa que “[...] se o contador tradicional era um homem do campo que recorria a uma língua puramente oral, o contador atual é urbano e, muitas vezes, recompõe seu conto a partir da escrita. O repertório dos contadores de nossos dias é, sem dúvida, heterogêneo” (PATRINI, 2005 *apud* BAJARD, 2007, p. 28).

Em suma, Patrini (2005, p.60-61) visualiza no contador contemporâneo uma resistência da arte da narração oral,

Apesar de inúmeras possibilidades ofertadas por uma sociedade moderna, o homem tem a necessidade de manter viva a oralidade. Hoje, os contadores e os ouvintes crêem no contato através da voz viva. Considero esta presença do contador urbano uma resistência da arte oral, seu retorno ou sua reabilitação chega para confirmar um apelo da própria sociedade. Atualmente, a prática social de contar se manifesta entre os limites de dois universos: o da escrita e o oral.

Diante de tal fato, torna-se evidente que o ato de contar histórias moldou-se aos novos preceitos da modernidade, adaptando-se aos padrões contemporâneos da nova organização social. Para Hall (2003), a contemporaneidade fez com que o homem se

encontrasse imerso num contexto histórico-social totalmente adverso das sociedades de tradição oral. Segundo o autor, as sociedades atuais caracterizam-se pela “[...] mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2003, p.14). E conclui, “[...] as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter (*ibid.*, pp.37-8)” (HALL, 2003, p.15).

De acordo com a afirmação, fica-nos claro que as sociedades, agora, organizam-se de forma a acompanhar as novas mudanças e, fatores, como a vida agitada, a globalização, as mídias de entretenimento, a tecnologia e o bombardeamento cotidiano de informações tornam-se características determinantes da *nova ordem social*.

Contudo, Patrini (2005) vê a dita *nova ordem social* com bons olhos. Com a expansão dos meios de comunicação em massa, segundo a pesquisadora, é bem provável que a oralidade possa ser mais difundida e, conseqüentemente, possa recuperar a humanidade dos indivíduos.

A oralidade existe desde os primórdios e persiste até hoje, sendo ampliada pelos recursos dos meios de comunicação de massa. Há, sem dúvida, uma recuperação com a atualização, daí a historicidade do fenômeno que o mantém vivo até hoje. No mundo contemporâneo, em nossa era tecnológica em que as pessoas se isolam atrás das máquinas, a oralidade volta para reunir as pessoas e recuperar o clima de aconchego. Neste sentido, a prática social de contar é uma via que possibilita este encontro. Se observarmos transformações, evoluções e momentos de ruptura, o essencial é que no ato de transmissão oral do conto o fundo narrativo continua a fazer parte integrante da vida do homem (PATRINI, 2005, p.27).

Desse modo, a narrativa oral que, até então, permanecia arraigada no interior das comunidades orais, geração após geração, com a contemporaneidade, dilata suas fronteiras e seu horizonte de possibilidades. A narrativa oral atinge outros espaços, que antes não seriam possíveis sem o advento da escrita e a espacialização da palavra, sendo a última proposta por Ong (1998) e, mencionada no tópico *Palavra falada e palavra escrita: do som à tecnologia* (p.38).

De acordo com Sisto (2001, p.74), no que concerne à contação de histórias,

[...] a procura maior por esse tipo de trabalho tem sido, sobretudo, de bibliotecários, de recreadores, de professores de educação infantil, de professores de língua portuguesa e de alguns poucos atores e alunos das escolas de formação de professores. À medida que o mercado vem

se abrindo para essa linguagem, começa a ocorrer uma procura mais acirrada dos atores por esse novo ofício.

Ademais, a disseminação das bibliotecas, denominada por Patrini (2005) como *templo da escrita*, tanto no Brasil quanto no exterior, contribuiu para a ascensão da narrativa oral. Nesse ponto, o contador de histórias passa a ser visto também como *promotor da leitura*, buscando na fonte literária o seu repertório.

A partir dos anos 80, no Brasil, os bibliotecários desenvolveram um trabalho sobre o conto e a arte de contar. A “hora do conto” ganhou grande impulso nas bibliotecas públicas e escolares, bem como nas salas de leitura. No entanto, nesta época, a transmissão e a recepção do conto oral tinham como objetivo principal aproximar a criança do livro. Estas atividades nas bibliotecas eram realizadas por bibliotecários, estagiários e estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Comunicações, e, também, por professores, arte-educadores, artistas de teatro etc (PATRINI, 2005, p.21).

Neste contexto, Sisto (2001, p.60) atesta que o aumento do interesse pelo trabalho oferecido pelos contadores de histórias, deve-se em grande parte a essa disseminação de bibliotecas no país e no reconhecimento de que este espaço não poderia ser apenas destinado ao depósito de livros. Pelo contrário, contar histórias, nesse ambiente de promoção à leitura, se tornaria eficaz, também, à conquista de novos leitores. Assim sendo, “[...] o contar histórias ficou associado à ação da bibliotecária” (SISTO, 2001, p.60).

No que tange aos apontamentos anteriores, Bajard (2007, p.28) acrescenta:

[...] No entanto, uma nova geração de contadores de histórias relançou, a partir dos anos 1960, a prática do conto nas bibliotecas das grandes cidades americanas e européias. Diferentemente dos antigos contadores, que recolhiam seu repertório de histórias da boca dos mais velhos, os novos contadores acrescentaram à tradição oral a fonte escrita presente nas bibliotecas (BAJARD, 2007, p.28).

Sisto (2001) explica que com a fomentação e urgência de políticas públicas de leitura, ocorridas em âmbito nacional desde a década de 1990, “[...] os contadores de histórias começaram a extrapolar o espaço da biblioteca, principalmente pela redescoberta de que contar histórias era algo que podia interessar a todo tipo de público: crianças, jovens e adultos” (SISTO, 2001, p.61).

Os contadores, em vias de formação, ganharam outros espaços, confirmando que poderiam sim, estimular e promover a leitura. A partir dessa percepção, os contadores urbanos passaram a se preocupar com os meios com que essa prática oral era desenvolvida, no intuito de oferecer um trabalho mais qualificado à população, “[...] enfim, conquistou a noção de técnica e o *status* de artista. Aprendeu a preparar-se para o ato de contar através do ensaio e elaboração de sua performance” (SISTO, 2001, p. 32).

Desse modo, os narradores ocuparam

[...] os auditórios, os teatros, os saguões dos centros culturais, os parques, os museus, os hospitais, as livrarias, e até voltaram para as salas de aula, já com a consciência de que há uma técnica – não no sentido de única -, e conseqüentemente um compromisso estético de quem conta histórias (SISTO, 2001, p.61).

E ainda, no que concerne a arte de contar histórias,

[...] o contador, informal e tradicional, levantou o corpo, pôs-se de pé, foi para o centro da audiência e começou a usar o corpo inteiro para contar; modulou a sua voz para criar toda espécie de clima necessário a melhor recepção da história; passou a preocupar-se com a sua dicção e linguagem; aprendeu a sugerir com gestos os elementos constituintes da ação, da construção de personagens e cenários; exercitou o controle da emoção e a sua necessária dosagem; entregou-se a plateias mais numerosas que a familiar ou a da sala de aula; desafiou os aparatos da informação rápida e digestiva do nosso fim de século (SISTO, 2001, p.62).

Cabe ressaltar, que embora as citações evidenciem o ressurgimento de uma prática oral, em especial, sua expansão para outros espaços e a sua ligação direta com a promoção da leitura, que, por sua vez, relaciona-se diretamente com a tecnologia da escrita. É preciso lembrar, que ambas as linguagens, orais e escritas, diferem-se em suas estruturas e no contexto em que são produzidas. Desse modo, é preciso estar atento também às distinções e especificações que envolvem o ler e o contar. Para Sisto (2001, p.32-33),

[...] é necessário sublinhar as diferenças de naturezas do texto escrito e da narração oral: a do primeiro aponta para o consumo solitário, a do segundo para o consumo solidário. A transposição de um meio para outro vai determinar outras exigências; não mais a descrição, mas a síntese: não só a palavra, mas o gesto, as pausas, os silêncios, os movimentos corporais e as expressões faciais (SISTO, 2001, p.32-33).

Contar requer uma relação direta com o seu público que, no caso, é manifestada por recursos internos, como as emoções, os afetos, as vivências pessoais e recursos externos, entre eles, o gestual, a voz entonada, a expressão corporal do narrador.

As expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentidos às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto [...] na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa. No caso do contador de histórias, esse é um aspecto importante para ter em conta (MATOS, 2005, p.8).

O contador, por sua vez, precisa ter em mente que tais recursos é que vão ditar e estabelecer o vínculo com o outro. A existência do outro é condição *sine qua non* para que o contar aconteça. Já o ler, por ser uma atividade mais individual, não necessariamente precisa de um público, de um ouvinte para que a experiência aconteça. Nesse caso, e no que diz respeito ao ato de ler, a existência de um leitor, torna-se fundamental para que o diálogo com o texto seja estabelecido.

Assim sendo, Matos (2007) ao trazer em seus estudos as diferenças entre ler e contar, comprova os parágrafos anteriores. Para a autora,

Sim, existe diferença entre contar e ler uma história, porque também existe uma diferença entre palavra oral e palavra escrita. Quando a comunicação se dá através da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo. Uma característica da percepção auditiva é que ela nos proporciona a experiência da unidade. O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro [...] Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa “viagem” é solitária [...] (MATOS, 2005, p.6-7).

No entanto, cabe ressaltar, que assim como o contar, a leitura pode proporcionar aos indivíduos momentos de prazer e de catarse. Por fim, “[...] vimos que o ato de ouvir e o de ler exercem sobre nós funções diferentes e também acionam em nós faculdades diferentes. É fácil concluir que ambas (ouvir e ler) são experiências importantes” (MATOS, 2005, p.8).

Matos (2005) conclui:

[...] a arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório (MATOS, 2005, p.9).

No ambiente escolar, na maioria das vezes, o ato de contar histórias está mais ligado ao código escrito, à leitura do que a oralidade, diferenciando-se da narração oral genuína, ou seja, aquela que caracteriza os contadores tradicionais. Até mesmo os contos de tradição oral não são tão difundidos entre os alunos. Por sua vez, os contadores contemporâneos, neste contexto, também podemos considerar os docentes em sala de aula, têm mais acesso à leitura e à escrita, o que não acontecia em épocas anteriores.

A escola, apesar de ser a instituição que se propõe a apresentar à criança o patrimônio cultural coletivo de forma sistemática, vem negligenciando um tipo de saber que pode ser construído ou transmitido oralmente – a tradição oral – além de não reconhecer a oralidade como conteúdo de ensino. E isto tem ocorrido por uma preocupação (e uma maior atenção) com as questões relativas ao código escrito (BELLO, 2004, p.36).

Para Patrini (2005, p.69), o fato é que a prática da narrativa oral da nova geração de contadores reflete diretamente na prática realizada com a oralidade na instituição escolar, isto é, “[...] a palavra movente do conto se transforma e se adapta, exigindo do contador uma nova prática”. Contudo, a prática oral que chega à instituição escolar, na maioria das vezes, encontra-se negligenciada e distorcida.

De qualquer maneira, o conto transmitido através da oralidade contemporânea não têm as mesmas funções de antigamente. O contador é mais solitário em sua errância, menos portador de sabedoria e vive, a cada encontro com o seu público, um sentimento de estranheza. Além da simples apreciação estética, o conto tem funções mais amplas e a prática do contador é, assim, renovada (PATRINI, 2005, p. 69).

De acordo com Bello (2004), do mesmo modo que não há uma clareza do que seja o caráter educativo da narração, no contexto da sala de aula, quando esta aparece,

[...] quase nunca é tratada como foco de um trabalho, como o próprio conteúdo, mas como veículo de conteúdos escolares ou morais, ou ainda visto como momento lúdico. Portanto, com caráter utilitário, conforme o tratamento em geral dado à literatura (BELLO, 2004, p.38).

É bem verdade, que muitos quiseram a contação de histórias esquecida, outros acreditaram que com o advento da escrita, a invenção da imprensa e a difusão da informação, a arte de narrar se perderia ou se encerraria. O fato é que em pleno século XXI, a oralidade resiste bravamente, invadindo outros espaços que dantes não eram imaginados. Embora a modernidade ofereça toda uma gama de atrativos e, existam muitos atributos e possibilidades efêmeras de viver a vida, possibilitando um negligenciamento da ancestralidade oral, a necessidade de mantê-la viva nos dias de hoje torna-se evidente e urgente.

Os dias, meses, anos passam com velocidades assustadoras. O consumismo mostra que o “ter” é melhor que o “ser”. As semanas transformam-se em eventos. Vivemos uma época da informação. O mérito da informação acaba reduzido ao instante em que ela era nova, passado o tempo – acaba-se. Seu frescor, seu sabor perdem o gosto. O que não acontece com a narrativa, que se reinventa a cada frase contada. E assim, vamos vivendo cegos ao que realmente somos e às nossas potencialidades.

A arte da narração oral, ao agregar o outro pela troca de experiências mútua, une o coletivo que, por sua vez, possibilita a construção de uma identidade, tão fragmentada nos dias de hoje. Contar histórias remenda essas fragmentações, proporciona respiro à ansiedade latente, que descentraliza os sujeitos e à distração que impede que esses indivíduos tenham metas, focos. A contação de histórias existe e re-existe às novas transformações.

Os aspectos que envolvem o contar histórias, em especial, sua relação direta com a *performance*, bem como o trabalho com os gêneros orais e escritos e a prática da leitura em voz alta feita pelo professor no cotidiano da sala de aula serão abordados nos tópicos seguintes.

2.1 O oral e o escrito em sala de aula: a narrativa velada

De acordo com Silvestre e Silva (2013, p.51),

As atividades de leitura e contação de histórias ganham um espaço significativo nos estudos voltados para os campos da Pedagogia, da Arte e da Literatura. Há a preocupação de pesquisadores e professores em teorizar, problematizar e encontrar caminhos que possibilitem a formação de leitores críticos e competentes.

Alguns órgãos e instituições de âmbito nacional e internacional, fomentadoras da leitura, como a ALB (Associação de Leitura do Brasil), detectaram pelo mundo uma crescente preocupação de diversos países em identificar e compreender as relações estabelecidas entre os leitores e o material escrito.

Pesquisas mais recentes, como a de Souza (2006), buscam desvendar os processos em que se dá a leitura e como essa é realizada e apreendida pelos leitores, levando em consideração a metodologia utilizada no processo de ensino e de aprendizagem e os aspectos nela envolvidos. Assim, tais estudos pretendem contribuir para a formação de um leitor experiente, autônomo, que sente necessidade de ler e faz uma leitura polissêmica, compreendendo todas as situações que o texto apresenta.

Nesse contexto, não é ao mero acaso que o desempenho leitor de alunos de escolas públicas e particulares tem ocupado lugar de destaque no cenário mundial dos estudos sobre leitura. Nos últimos anos, o Brasil encontra-se nas últimas colocações entre os países participantes de tais estudos, o que preocupa as autoridades competentes. Embora haja investimento em programas de fomento à leitura e, políticas públicas destinadas à formação de leitores, os índices ainda não são satisfatórios e os objetivos de formar leitores qualitativamente melhores não são atingidos.

Para Silva (2005, p.49), o problema é que

as pesquisas educacionais brasileiras voltadas à problemática da leitura deixam muito a desejar – quantitativamente falando, existe escassez de investigações; qualitativamente falando, com raras exceções, existem levantamentos superficiais, ônticos, constatando o óbvio, ou seja, que são poucos os leitores neste país. Assim por falta de dados teóricos e empíricos mais iluminadores, perde-se ou esvai-se a possibilidade de uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nas escolas.

Ademais, o ranço proporcionado pela falta de estudos mais relevantes sobre a leitura, segundo o autor, permanece “[...] contrabalançada pela ausência de bibliotecas escolares *devidamente equipadas*, isto é, com local apropriado, bibliotecário formado e atualização do acervo” (SILVA, 2005, p.49). Dessa forma, o jargão “*hábito da leitura*”

fica impelido ao “[...] nível do idealismo pela falta de livros e profissionais que atendam aos leitores” (SILVA, 2005, p.49).

Para tentar solucionar os baixos índices de desempenho nas últimas pesquisas do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) e do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas escolas brasileiras, projetos como a *Hora do Conto* e a *Sala de Leitura* têm sido utilizados, no intuito de estimular e fornecer subsídios à população discente. Eles são considerados valiosos instrumentos que validam a formação de leitores.

De fato, e segundo Aguiar (2004, p.61), “a leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida. Normalmente, à escola cabe a nossa introdução no mundo das letras”. Para Cosson (2006), a leitura se constitui um ato solitário, pois lemos individualmente e; um ato solidário, uma vez que, o indivíduo ao ler tem a possibilidade de interpretar coletivamente. O ensino da literatura em sala de aula é essencial, pois abarca em si um potencial social e humanizador.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Não é novidade que a leitura, filha da escrita, encontra-se presente em todos os níveis educacionais, bem como os sociais das comunidades letradas. Já nos anos iniciais escolares, as crianças estabelecem contato com o alfabeto, o que as leva “[...] a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita” (SILVA, 2005, p.49). Ainda, Silva (2005, p.45) conclui que os propósitos fundamentais da leitura se justificam em “[...] compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”.

Ao decodificar as primeiras letras dá-se início ao conhecimento do “[...] patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade que se encontra fixado em diferentes tipos de livros” (SILVA, 2005, p.49). Desse modo, os considerados

analfabetos são impossibilitados de usufruírem dos bens culturais, do patrimônio literário produzido pela humanidade.

A instituição escolar, por sua vez, torna-se a principal, e em alguns casos, a única responsável, pelo ensino do registro verbal (leitura e escrita). Desse modo, o livro didático é visto “[...] como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor” (SILVA, 2005, p.31).

Segundo Silva (2005), não há como conceber uma escola onde o ato de ler não esteja presente, sendo o material escrito condição mister a uma possível experiência em sala de aula e, se “[...] a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo” (SILVA, 2005, p.32).

De fato, a escrita é imprescindível nos tempos atuais, não queremos tirar o seu valor, porém, a escola limita-se apenas ao ensino do código escrito e da leitura, esquecendo-se, por inúmeras vezes, dos processos orais. Da mesma forma que “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural” (SILVA, 2005, p.41) - mediado pelo livro, e que permite os sujeitos se situarem com os outros, refletindo o potencial humano - a oralidade é tão importante quanto.

A escola parece não acreditar que a oralidade e suas práticas tenham um valor verdadeiro. Para não receber críticas ou ser chamada de conservadora, a instituição escolar acolhe a oralidade no seu cotidiano, mas como algo que é ou pode ser descartado a qualquer instante, e para que isto aconteça basta que haja uma reunião inesperada ou ausência de um professor. O motivo pode variar do super importante até o mais insignificante. Uma atividade de língua oral pode sempre ficar para um outro dia. Na escola ela sempre cede passagem, ela sempre pode ser remanejada (PATRINI, 2005, p.30).

É verdade que alguns educadores sentem a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre a língua falada em sala de aula, salientando que o ensino, baseado somente na escrita, não contempla o desenvolvimento total da competência linguística do aluno e, como consequência disso, os resultados não são satisfatórios. Entretanto, na maioria das vezes, o oral, no contexto escolar, ainda é visto com um simples assistente da escrita.

A escola privilegia a escrita e avalia a capacidade do aluno para produzir uma narrativa escrita. Devemos nos perguntar por que a escola continua a ignorar as capacidades para desenvolver uma narrativa oral de alunos de um país como o Brasil, cuja oralidade é

ainda viva e fortemente dominante em certas regiões (PATRINI, 2005, p.20).

A ênfase dada ao ler e ao escrever é fruto de uma sociedade crédula de que essas habilidades se constituem fundamentais para os indivíduos viverem equilibradamente em sociedade. A “[...] leitura como um recurso humanamente utilizado é um conceito comum, esparsamente distribuído na sociedade, historicamente construído e, por isso mesmo, parte da vida em comunidade” (SILVA, 2005, p.85).

Embora a leitura e a escrita sejam importantes e, mais uma vez, não se quer tirar o seu mérito, é preciso refletir sobre quais as competências e habilidades são imprescindíveis ao cidadão que se quer formar. Será que a leitura e a escrita suprem todas as necessidades dos sujeitos, visto que, como mencionado anteriormente as relações humanas são todas baseadas na interação dialógica, ou seja, na comunicação? O dizer não se caracteriza como competência relevante à formação dos sujeitos?

Em relação ao estudo sistemático da língua falada, Beserra e Lima (2012, p.57) atentam:

Por diversas razões, o estudo sistemático da língua falada não foi, durante muito tempo, preocupação da escola e, por isso, esteve ausente das salas de aula e das atividades de língua portuguesa. No geral, professores e educadores acreditavam que, se o aluno já sabia falar, ele estava pronto para executar eficazmente qualquer tarefa que envolvesse a modalidade falada da língua. Nesta perspectiva, trazer para a sala de aula atividades que objetivassem o desenvolvimento da expressão oral dos alunos significava total perda de tempo [...] além disso, era também generalizada a crença de que a fala, diferentemente da escrita, era desprovida de regras e, por isso mesmo, simples demais para ser ensinada. Assim, por muito tempo e por motivos diversos, a supervalorização conferida à escrita acabou por menosprezar a fala, como objeto de ensino (BESERRA; LIMA, 2012, p. 57).

Não nos convém aprofundar essa questão, já que ela não se especifica como objeto central de nossa reflexão. Mas, é primordial entender, compreender de fato, que o oral é extremamente essencial à formação dos indivíduos, como sujeitos históricos e sociais, em vias de formação. Tão importante quanto o ler e o escrever, é o dizer. Não podemos distanciá-los, não há uma dicotomia entre eles.

A respeito disso, Brenman (2005) enfatiza:

No ensino, por exemplo, a oralidade e a escrita figuram, quase sempre, como duas senhoras rabugentas que mal se olham. A

primeira, raquítica, subdesenvolvida, pouco consciente de sua gloriosa tradição. A segunda, muitas vezes, condenada à solidão em razão da empáfia que seu ego inchado sempre sustentou, sobretudo diante de alunos, sobretudo diante de crianças pobres (BRENMAN, 2005, p.12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa enfatizam o trabalho com os textos orais, evidenciando a importância do domínio da linguagem culta, tanto discursiva quanto cognitiva, o que acaba por fornecer aos indivíduos subsídios necessários à participação plena da sociedade em que vivem. O acesso à informação, ao conhecimento, à expressão de opiniões, à defesa de pontos de vista e, principalmente, à possibilidade de vivenciar, construir e partilhar suas impressões acerca do mundo que os cercam são benefícios da prática discursiva.

Ademais, o ensino pode ser construído de forma dialógica entre docentes e alunos, facilitando a troca de experiências, permitindo uma avaliação dos processos pedagógicos com vistas a contemplar ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, torna-se possível aos sujeitos, processualmente, ampliar sua competência discursiva e aprender a pensar e a falar a própria linguagem.

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos (BRASIL, 1998, p.24).

Silva (2004) contribui com essa afirmativa de forma direta, ressaltando que, mesmo em uma sociedade grafocêntrica, a oralidade se faz presente, principalmente no processo de alfabetização da criança, sendo esse requisito fundamental ao seu desenvolvimento. Segundo a autora, a escrita, ao ser lida, converte-se, mesmo que mentalmente, em som, portanto é coerente afirmar que a língua escrita é dependente da língua falada.

Para Kleiman (1995, p.18, grifos do autor), as crianças consideradas não letradas possuem táticas orais letradas.

Uma criança que compreende quando adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um *evento de letramento* (por que já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade

começa ter características da oralidade letrada, uma vez que junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.

Nesse contexto, Silvestre e Silva (2013) ressaltam a importância da contação de histórias em ambiente escolar, em especial, a dos contos tradicionais, pois além de estimular os processos orais, eles difundem a ancestralidade da tradição oral, disseminando o acúmulo de saberes da humanidade e sua essência.

Contar e ler contos tradicionais no espaço escolar diz respeito às atividades significativas e de extrema importância para a criança, visto que ela pode viver experiências alheias ao participar do evento literário, pois lhe é permitido simbolizar e articular as ações das personagens fictícias às suas necessidades internas (SILVESTRE e SILVA, 2013, p.52).

Infelizmente, o conto na escola, para alguns educadores, ainda é visto como uma solução imediata para certos problemas de aprendizagem, enquanto que para outros, há certa desconfiança em tal prática. O fato é que, nas últimas décadas, a compreensão da instituição escolar a respeito da arte de ouvir e contar histórias pode ser considerada muito rasa, superficial. A escola ainda não compreende que tal atividade possa ser significativa para os indivíduos, para a cultura e para o exercício da cidadania.

É verdade que as práticas da escrita transformaram os sistemas de percepção do mundo e as relações sociais e hierárquicas entre os homens. Elas permitiram a constituição de um saber separado da prática. Então, caberia à oralidade, através de suas vozes, possibilitar uma presença no mundo da escrita solitária, resgatando um repertório cultural quase esquecido. Por outro lado, a presença do contador de histórias pode manter vivos na instituição escolar outros repertórios conhecidos das crianças e dos professores. Além disso, esta presença valorizaria as solicitações para escrever, já recebidas pelos alunos fora da instituição escolar e o domínio da língua oral (PATRINI, 2005, p.24).

Matos (2005), ao trazer as considerações de Sylvie Loiseau (1992), complementa e revela de modo contundente as afirmativas anteriores.

Para Sylvie Loiseau, que vê nos contos um recurso muito mais rico do que tem pretendido a escola, abandoná-los ou relegá-los a um “recurso a mais” significa para o professor “privar-se de um instrumento pedagógico rico e, ao mesmo tempo, privar as crianças de uma

iniciação completa à natureza humana” (1992:9) (MATOS, 2005, p.135).

E ainda, segundo Loiseau (1992) *apud* Matos (2005), “contar é constituir o grupo em torno da palavra do mestre, é escolher colocar em cena uma pedagogia da língua que ultrapassa o campo do utilitarismo imediato, e é também promover a função imaginativa (Loiseau, 1992:11).” (MATOS, 2005, p.136).

Matos (2005) adverte, “[...] entretanto, à parte a visão utilitarista e imediatista comum a muitas escolas, ainda é esse o único espaço em que muitas crianças poderão ter contato com essa palavra” (MATOS, 2005, p.136). A autora destaca que, a seu modo, as crianças encontram meios de apreciar essa palavra da melhor forma possível, seja ela lida ou contada.

Prática comum em sala de aula, a leitura em voz alta, ainda é vista como a principal via de acesso dos alunos às mais diversas histórias, sendo ela a mais utilizada pelos professores para transmissão de histórias. Diante de tal assertiva, apoiamo-nos nos estudos de Brenman (2005) para refletir sobre essa prática docente. De acordo com seus estudos, o autor nos traz considerações importantes e didáticas que facilitam nossa compreensão a respeito do termo “leitura em voz alta”.

Conforme o estudioso, o livro, ao ganhar outros atributos, ou seja, “[...] de receptáculo de textos, a serem memorizados e conservados, para um objeto destinado à leitura, ao estudo e à reflexão” (BRENMAN, 2005, p.47), proporciona e incentiva o surgimento de uma nova modalidade de leitores. O teórico explica, que “[...] esses novos leitores aparecem nas ilustrações de achados arqueológicos daquela época. Eles não eram leitores solitários, viam-se sempre rodeados por outras pessoas, mostrando que a leitura de livros era uma prática social compartilhada” (BRENMAN, 2005, p.47).

O fato da existência de poucos exemplares de livros que, no caso, eram manuscritos e, de certa, forma raros, além da possibilidade de uma maior compreensão do texto e a grande quantidade de analfabetos do mundo ocidental contribuíram para a credibilidade e expansão da leitura em voz alta. “Para os leitores daquela época, ler significava o ruminar de uma sabedoria e apenas a emissão do som; a vocalização do texto permitiria uma apreensão verdadeira de sua mensagem” (BRENMAN, 2005, p.49). Desse modo, o leitor social adquiria *status*, “[...] até o final do século XVIII, a leitura em voz alta era prática comum mesmo nas famílias alfabetizadas. O livro e seu

leitor reuniam pessoas ao seu redor: memorizar, recitar, emocionar” (BRENMAN, 2005, p.50).

A seguir abordaremos questões relativas aos aspectos que envolvem a *performance*, contribuinte direta ao ato de contar histórias. A contação de histórias na sala de aula também será aludida no próximo tópico.

2.2 Contar histórias na instituição escolar: a narrativa como *performance*

Em seu artigo *Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura*, presente no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2000), Marisa Lajolo nos brinda com um trecho da obra de Monteiro Lobato escrita em 1957, *Dom Quixote das crianças*. Na passagem escolhida, Dona Benta lê para o pessoal do *Sítio do Picapau Amarelo* o clássico de Cervantes em seu formato original de Portugal, o qual narra as aventuras do cavaleiro andante *Dom Quixote de La Mancha* e seu fiel escudeiro *Sancho Pança*. Apresentamos o excerto a seguir.

(...) *Dona Benta começou a ler:*

- *Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor.*

- *Ché! – exclamou Emília. Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim. Lança em cabido, adarga antiga, galgo corredor... Não entendo estas viscondadas, não... (p.11) (LOBATO, 1957, apud, LAJOLO, 2000, p. 98)*

Dona Benta, ao receber os protestos e perceber que poderia perder seu público, desenvolve outra estratégia:

(...) *esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler, vou contar a história com palavras minhas.*

- Isso! – berrou Emília. Com palavras suas e de tia Nastácia, e minhas também – e de Narizinho – e de Pedrinho – e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevezado lá entre eles. Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido (p.12) (LOBATO, 1957, *apud*, LAJOLO, 2000, p. 98).

Fica-nos claro que os fragmentos apontados evidenciam um Lobato preocupado em transmitir em seus textos uma linguagem que seja acessível e de fácil entendimento aos seus leitores, visto que, até então, os livros produzidos não se destinavam ao público infantil. Ao trazer a personagem *Dona Benta* como uma leitora madura, competente e com experiência suficiente para detectar o desejo de seus ouvintes e relacionar as tramas ao cotidiano deles, criava-se um vínculo, ao mesmo tempo, *distante*, pois a personagem não estava presente fisicamente e, *próximo*, pois a forma como as palavras são colocadas no texto ganham vida, como se saltassem das páginas, personificando a figura da avó que conta histórias.

Desse modo, *Dona Benta* “torna a si a tarefa de apontar à sua plateia os elementos necessários ao fortalecimento da verossimilhança, da compreensão, do envolvimento” (LAJOLO, 2007, p.100). Essas características, além de enriquecer e colorir as narrativas, imprimiam em sua *performance* originalidade, confirmando, assim, seu estilo pessoal, o que fica comprovado no trecho: “- Num ápice estava no ponto de onde vinham os gritos. Que vê lá? Um menino, assim um pouco maior do que Pedrinho, amarrado a um tronco de árvore e a receber uma tremenda sova de correia” (p.28) (LOBATO, 1957, *apud*, LAJOLO, 2000, p. 98)

De fato, ao criar a personagem de *Dona Benta* e tantas outras, Lobato critica a sociedade da época, demonstrando sua insatisfação com o mercado editorial brasileiro que, constantemente, preocupava-se em traduzir livros europeus para crianças, que, em sua maioria, nada se assemelhava ao cotidiano delas. Na obra de Lobato, meninos, meninas, mulheres e, por que não, as ilustrações passam a ter *vez e voz*.

Nesse contexto, o patriotismo exacerbado de Lobato suscitou enredos com tons acentuados de brasilidade, dialogando frequentemente com: a literatura universal, a mitologia, os quadrinhos e o cinema. As figuras tipicamente brasileiras, os costumes da roça, as lendas do folclore nacional e as crendices que fazem parte do imaginário popular distinguem suas tramas e personagens. Seu título mais famoso, *O sítio do*

Picapau Amarelo, de 1935, atravessou os tempos e, até hoje, por onde passa, as histórias de *Emília* e sua trupe encantam a todos.

O hibridismo de sua obra, - obra essa que se relaciona abertamente com outras expressões artísticas -, a preocupação com a linguagem e sua contextualização, o estímulo ao imaginário e a leitura e sua vivacidade criadora de vínculos fazem com que as personagens Lobatianas possuam características que se referem diretamente com o ato de contar histórias, em especial *Dona Benta*, como já citada anteriormente e, *Tia Nastácia*. Na maioria das histórias do *Sítio* é por intermédio dessas duas personagens que as narrativas chegavam aos ouvidos da população do sítio.

A regionalidade, contida na voz de *Tia Nastácia* e, a norma culta, impressa na fala de *Dona Benta*, fazem com que a primeira retrate o contador tradicional, com raízes fundadas no oral, enquanto a segunda personifica o contador contemporâneo, que além de trazer em sua essência vestígios orais, - pois, como vimos anteriormente, à medida que esses interlocutores não entendem o que está escrito no livro, *Benta* conta com suas palavras a mesma história, valendo-se da memória - possui conhecimento da leitura e da escrita. “O contador moderno assume então duas posturas: a épica, em relação ao público, e a dramática, em relação à história que conta, quando faz as vozes de personagens, gestos, movimentos” (SISTO, 2001, p.47).

Assim sendo, de um lado temos a ancestralidade e as credices do imaginário popular, e do outro, o domínio cultural do que já foi produzido pela humanidade. Podemos afirmar que *Dona Benta*, ao construir um repertório baseado na leitura, está para a escrita, do mesmo modo que *Tia Nastácia*, ao se valer de um repertório abalizado pela escuta, está para a oralidade.

Alguns estudos, como os de Ribeiro (2011), apontam para uma supervalorização da personagem *Dona Benta* e para os saberes possibilitados pelo advento da escrita e, para desqualificação dos saberes populares constitutivos de *Tia Nastácia*, além do silenciamento de sua fala, o que exemplifica e corrobora para algo que já vimos relatando no decorrer deste estudo, ou seja, a desvalorização dos processos orais em detrimento dos escritos.

Embora, seja pertinente, não entraremos no mérito da questão, pois isso nos distanciaria do foco almejado com este tópico. Nossa intenção, ao trazer à baila as duas personagens, é provocar a reflexão da *performance* dos contadores tradicionais e

contemporâneos, relacionando-a com a prática docente em sala de aula. Esclarecimentos feitos, prosseguiremos com nossas colocações.

Como salientamos no tópico anterior, contar é diferente de ler. O primeiro relaciona-se diretamente à memória, aos aspectos constitutivos da *performance* e necessita de um outro para que a comunicação aconteça, estabelecendo uma relação direta com este. O segundo, por ser um ato solitário, relaciona-se com os processos pedagógicos que envolvem a escrita, não precisando necessariamente de um interlocutor, de um ouvinte para que o mesmo aconteça. De fato, a narrativa oral está associada à memória. Essa, por sua vez, é a capacidade épica por excelência: - musa da narrativa. Segundo Walter Benjamin (1986, p.66), “[...] só graças a uma memória abrangente pode a épica, por um lado, apropriar-se do curso das coisas e, por outro, fazer as pazes com o desaparecimento delas.” O autor finaliza:

A *lembrança* instituiu a corrente da tradição que transmite o acontecido de geração à geração. Ela é musa da épica em sentido lato. Abarca o conjunto das formas singulares do épico inspiradas por ela. Entre estas figuras, em primeiro lugar, a que o narrador encarna. Ela funda a rede que todas as histórias interligadas formam no final. Uma história emenda na outra, como os grandes narradores, sobretudo os orientais, tinham gosto em mostrar. Em cada um deles vive uma Scheherazade, a quem em qualquer ponto de suas histórias, ocorre uma nova. Esta *memória* é épica – o elemento de musa que impele a narrativa (BENJAMIN, 1986, p.67).

Segundo Sisto (2001, p.47), contar histórias é “[...] assumir uma forma épica, uma vez que o contador escolhe como ‘interlocutor único e privilegiado o espectador’”. Porém, o autor adverte que, o espectador não pode ser passivo em relação ao que é contado, pelo contrário, o público é constantemente convidado a construir junto com o narrador, as imagens mentais das histórias transmitidas. Desse modo,

[...] quem conta não pode entregar tudo “mastigado”, nem texto, nem gesto, nem expressão alguma. Texto, gestos e expressões devem funcionar apenas como esboço, a fim de ser completado por esse espectador que queremos tão particular (SISTO, 2001, p. 47).

Para Busatto (2008, p.9), contar histórias é uma arte, “[...] uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador um artista que tece fios invisíveis desta teia que é o contar”. *Dona Benta*, ao ler os livros para seus interlocutores, realiza uma leitura

em voz alta, a não ser algumas vezes em que utiliza sua memória e conta com suas palavras, sem o auxílio do livro, realizando uma narração oral.

Nesse caso, a personagem de *Dona Benta* nos faz lembrar o professor em sala de aula, que pertence à tradição escrita e, utiliza o livro como auxílio na *Hora do Conto*. Lobato, ao fazer menção do personagem de *Dona Benta*, de certa forma, ensina-nos como ler em voz alta para as crianças, endereçar o que está escrito aos ouvintes, pois há um cuidado com a linguagem e em explicar a obra de diversas maneiras. A leitura em voz alta possibilita a experimentação das palavras, à medida que lemos, as palavras vão aguçando as imagens, a imaginação.

Bem sabemos, que muitos professores em sala de aula ao lidar com as histórias, assemelham-se e muito à *performance* da personagem lobatiana. Entretanto, em alguns casos, não tão expansivo como a personagem, alguns docentes ficam aprisionados ao livro como único recurso disponível e a uma leitura em voz alta superficial e empobrecida, que não envolve em nada seus alunos. Além disso, muitos não sabem realizar a atividade de outra forma. Esses e outros aspectos prejudicam o trabalho com as histórias em ambiente escolar, principalmente, o desenvolvimento da *Hora do Conto*. A falta de conhecimento mais aprofundado sobre o que seja e o que envolve tal prática comprovam nossas afirmativas.

Segundo Sisto (2001, p.59), “[...] É no mínimo estranho que num país como o Brasil, fértil em misturas culturais, as pessoas tenham a dificuldade em entender o que fazem os contadores de histórias”. Para o autor, nossa herança oral é tão rica que se

[...] pinçarmos da nossa História, a contribuição cultural, principalmente dos índios e negros, com certeza não será difícil lembrar que os índios se reuniam em ritual de círculo, para socializarem suas histórias, crenças, tradições, suas descobertas, suas experiências cotidianas contadas em forma de narrativa” (SISTO, 2001, p.59).

Conforme Patrini (2005), a instituição escolar ainda não compreende a função de uma prática de contação de histórias na sala de aula e, por não possuir esse entendimento, invariavelmente, relaciona tal prática a possíveis soluções de problemas de aprendizagem, nesse caso, a leitura e a escrita, como explicitado no trecho a seguir:

[...] o conto na escola oferece, para certos professores, uma solução imediata para os problemas de aprendizagem, enquanto para outros o

sentimento de desconfiança é evidente: vêem o conto como uma novidade que está na “moda” e dá mais trabalho. Podemos concluir que, nestas últimas décadas, a instituição escolar pouco compreendeu o que a prática de contar e ouvir histórias pode significar para os homens, para a nossa cultura e, obviamente, para o exercício de nossa cidadania (PATRINI, 2005, p.23).

De acordo com Fox e Girardello (2008, p.122), mesmo com as adversidades, o valor social da narração de histórias na sala de aula não é algo novo, sendo uma prática reconhecida há muito tempo.

[...] em 1910, Sara Cone Bryant escreveu que as histórias relaxavam “a tensa atmosfera da escola”, estabelecendo “uma relação feliz entre a professora e as crianças”. Esse senso de confiança e de estabilidade social, tão importante em qualquer sala de aula, era igualmente necessário às culturas do passado, que definiam sua identidade em parte através das histórias que contavam a si mesmas. O contador e a contadora de histórias eram particularmente respeitados, já que o acampamento ou a tribo nômade precisava ser sustentada por histórias poderosas e bem contadas.

Umbelino (2005), em seus estudos, aponta que no Brasil, o pioneiro a tratar do assunto e relacioná-lo aos processos educativos foi Malba Tahan (1957), ao lançar o livro *A arte de ler e contar histórias*, na década de 1950. Segundo Umbelino (2005), o autor “[...] destaca a importância das histórias para as crianças e incentiva o uso das narrativas na educação como uma contribuição para a sua formação” (UMBELINO, 2005, p.10). Em se tratando de pioneirismo, cabe ressaltar ainda, o livro de Betty Coelho (1986), *Contar histórias: uma arte sem idade*, com técnicas e sugestões que auxiliam o narrador na transmissão de histórias em sala de aula.

Diante do exposto, Ortiz (2002) evidencia que, “[...] a criança aprende a respeitar a palavra do outro quando escuta, ao falar aceita outras opiniões e reivindica a sua” (Ortiz, 2002, *apud* GIRARDELLO, 2008, p.104). Já Sisto (2001, p.100) reafirma que a arte de contar histórias em sala de aula, dentre todos os benefícios que ela proporciona, pode estimular a leitura fazendo com que os alunos se aproximem dos livros.

Uma história bem contada deixa marcas profundas em seus ouvintes. A história não termina de se expandir quando a sua narração se encerra. Ela fica lá, volteando pelos meandros do ser humano, fazendo contato com outras histórias pessoais, revelando coisas adormecidas,

levantando outras experiências similares, até se depositar no fundo e se misturar com tantas outras que já ocupam um espaço no interior de cada um (SISTO, 2001, p.76).

Nesse contexto, e também por ser considerada como uma arte, uma expressão artística que dialoga em várias direções, faz-se necessário um estudo mais aprofundado do que diz respeito à sua *performance*.

Narrar não é só uma arte, é também um mérito, e no Oriente até mesmo um ofício. Acaba em sabedoria, assim como tantas vezes, ao contrário, a sabedoria nos chega sob a forma de um conto. O narrador é, portanto, alguém que sabe dar conselhos e que para fazê-lo tem que saber relatá-los (BENJAMIN, 2008, p.109).

A propósito da *performance*, Matos (2005) nos brinda com algumas contribuições. Segundo a autora,

Pensando na *performance* da palavra poética como um evento que se desdobra num tempo e num espaço comum aos atores que o produzem, partimos da ação comunicativa do contador, que por meio de seu corpo (gestos e voz) busca o envolvimento com sua assistência, para com ela configurar o evento da *performance* [...] a implicação ativa da assistência não é nem de longe menos importante que o desempenho gestual e vocal do contador. O que ele vê e como ele vê, o que ele ouve e como ele ouve não são fatores desprezíveis (MATOS, 2005, p.76)

Diante de tais argumentos, manteremos nossa direção em relação ao docente em sala de aula. Embora, não seja tarefa fácil a *Hora do Conto*, no cotidiano escolar, por conta de adversidades oriundas do próprio ambiente, como salas de aula com número excessivo de alunos, professores com um currículo extenso a ser cumprido, falta de orientação e formação adequada para o trabalho com a contação de histórias em séries iniciais, entre outros, como explica Sheldock (1915) *apud* GIRARDELLO, 2008, p.20):

Compreendo como é difícil para as professoras dedicarem o tempo necessário para o aperfeiçoamento das histórias que contam em sala de aula, já que esse é apenas um dos muitos conteúdos que precisam trabalhar, dentro de um currículo já sobrecarregado (SHELDOCK *apud* GIRARDELLO, 2008, p.26).

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades apontadas, um estudo mais aprofundado, um planejamento anterior por parte dos docentes, das histórias a serem lidas ou contadas, tornam-se fundamentais.

[...] sem deixar de levar em conta os acontecimentos fortuitos do ato de contar, a *performance* do contador em uma história deve ser resultado da sua leitura em profundidade, seu estudo e preparação para trazer a público a história de forma mais expressiva possível e mais plurissignificativa (SISTO, 2001, p.111, grifos nossos).

Segundo Coelho (1989), a escolha de uma boa história, adequada à faixa-etária e aos interesses dos ouvintes, além de ser extremamente importante, é o primeiro passo, pois é ela que fornecerá subsídios necessários à *performance* do contador de histórias. Uma vez escolhida a narrativa, a mesma precisa ser estudada – entender o enredo, identificar a introdução, o clímax e o desfecho -, e planejada, ou seja, escolher o recurso, a técnica mais adequada para apresentá-la. “Estudar uma história é, 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, isto é, que constituem a sua estrutura” (COELHO, 1989, p. 21).

Para Sisto (2001, p.117), “uma história boa para ser contada, define-se pelo conflito ou problematização. O argumento possui uma progressão provocada por conflitos que são resolvidos depois”, e ressalta: “[...] o estudo de uma história permite ao contador levantar questões que levam à compreensão do tema, das personagens, do enredo e, conseqüentemente, a uma contação coerente” (SISTO, 2001, p. 117).

De acordo com Fox e Giradello (2008, p.148), “[...] assim como o uso da voz, o uso dos gestos e expressões faciais pelo contador deve vir de dentro para fora – eles não podem ser deliberadamente programados”. O docente, por sua vez, é aquele que cria o contexto da narração,

[...] a ocasião para a narração, de sugerir formas de contar, ouvir e explorar as histórias. Sem dúvida, sua dedicação em escolher e preparar carinhosamente cada história que for contar é fundamental, para que seus alunos vivam com a maior intensidade possível a viagem imaginária a que cada história convida (FOX, GIRARDELLO, 2008, p. 130).

Desse modo, há a necessidade de um treinamento que possibilite ao contador de histórias uma fluidez de gestos que dialoguem diretamente com aquilo que é narrado. O domínio corporal e as expressões, realizados durante as contações, auxiliam indiscutivelmente na visualização do que é contado, permitindo ao público criar imagens mentais.

[...] o corpo do contador está para a narração oral, assim como as ilustrações estão para o texto na página. Mas não é só. Uma boa ilustração não se limita a reproduzir o que o texto diz. Assim, o corpo, na narração oral, também não pode se limitar a ilustrar as palavras que são ditas, sob o risco de redundâncias insuportáveis (SISTO, 2001, p.112-113).

Ainda a esse respeito, a atenção dos ouvintes pode facilmente ser desvirtuada por movimentos repetitivos e sem finalidade, que ao invés de informar, contribuem para uma poluição visual que só atrapalha a *performance*.

Embora a arte do contador seja a arte da palavra por excelência, não pode subestimar a importância da expressão corporal para o sucesso da narração. Como muletas de linguagem: né...então...af..., que podem desviar a atenção do ouvinte, também temos automatismos gestuais que podem colocar a perder a narrativa [...] andar de um lado para outro sem que isso tenha relação com o que se está narrando ou mover as mãos de forma compulsiva são automatismos bem frequentes (MATOS e SORSY, 2007, p.150)

É preciso dar uma atenção especial ao gestual, pois enquanto narramos, nosso corpo pode contar outra história, causando confusão a quem escuta. Assim,

A arquitetura do corpo é hereditária, e todo o arsenal de gestos que usamos no nosso dia a dia é marcado cultural e socialmente [...] quando o movimento do corpo resulta de um movimento da alma (emoção), o gesto é verdadeiro [...] quanto mais sairmos dos gestos corriqueiros comuns [...] mecânicos e explorarmos gestos que sejam a nossa expressão pessoal daquilo que dizemos, mais instigante, artística e bonita será a contação (SISTO, 2001, p.50).

Desse modo, apoiadas em tais informações, podemos concluir que o corpo “[...] molda o discurso, com os gestos que engendra no espaço, explicitando, num desenho em movimento, a forma externa do poema. É essa forma que subsistirá na memória depois que as palavras se calarem” (MATOS, 2005, p.65).

Outro aspecto a ser levado em conta pelo narrador é a voz. Ter consciência da voz é importantíssimo ao contador, pois é ela que materializa todo enredo e as situações propostas pelo texto, possibilitando aos ouvintes elaborarem e visualizarem as imagens mentais, criando suas próprias histórias, o que estimula a imaginação e a criatividade. A voz do narrador precisa estar dotada de intenções e significados do que se quer comunicar ao outro, e não repleta de entonações vazias que nada acrescentam, “O

contador de histórias deve encarar a voz como um prolongamento do corpo, como um membro a mais. Com a voz também se toca, se tateia, se abraça, se soca, se afaga, se acaricia, se...” (SISTO, 2001, p. 48).

Umbelino (2005), ao fazer uma reflexão sobre os estudos de Machado (1989) a respeito da temática da voz, destaca que

A autora afirma que, no momento da narração feita por pais e professores ou professoras, não é ouvida a mesma voz do dia-a-dia, aquela que chama a atenção, dá ordens ou faz cobranças: a relação modifica-se e os sentimentos acabam sendo um elo de ligação entre as pessoas (UMBELINO, 2005, p.24).

Umbelino (2005) ainda reforça o debate, explicitando um trecho do trabalho realizado por Machado (1989). Tal excerto será apontado a seguir.

A mãe que se relaciona quase todos os dias com seu filho através de palavras de ordem (...) aparece de outra forma para as crianças quando, à noite, senta-se em sua cama para ler ou contar uma história. É uma outra voz, que se torna mais tranquila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso. Da mesma maneira, quando um professor se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, poderíamos dizer, de imaginação para imaginação, no qual esta mesma qualidade viva se apresenta de modo insubstituível (MACHADO *apud* UMBELINO, 2005, p.25).

Matos e Sorsy (2007) concluem: “mudar a voz imitando os personagens quebra a monotonia. Variar a tonalidade, abaixando-a ou levantando-a. Falar lentamente ou acelerar o ritmo, dependendo da situação descrita na história. Tudo isso traz vida à narração” (MATOS e SORSY, 2007, p.142).

Parafraseando Sisto (2001), além dos cuidados com a voz, é preciso ainda atentar para o fato de que o trabalho de contar obriga um outro olhar sobre o texto. Olhar este, que segundo Machado (2008, p.49),

[...] Os olhos do contador de histórias estão onde a história está. Se os olhos do narrador estão vendo a história, quem está escutando também vê. Se ele respira a história, todo mundo respira junto. A respiração suspende e sustenta o fio da narrativa acima e além do tempo, no instante em que as horas param.

Dentre esse e outros detalhes que permeiam a *performance* do contador de histórias, cabe, ainda, salientar que “[...] não existe um único jeito de ser um bom contador de histórias. Cada um de nós tem seu estilo pessoal, em termos de histórias que escolhe e da maneira de contá-las” (SISTO, 2001, p.145). Sisto (2001, p.145) enfatiza: “é possível ajudar os contadores dando retorno sobre o que funciona e o que não funciona na narração, mas essencialmente o contador principiante deveria ser auxiliado a desenvolver uma ‘voz’ individual, seu modo de contar histórias”.

Para Fox e Girardello (2008, p.120),

A história pode ser contada por uma só pessoa, ou compartilhada por dois ou três narradores a partir de diferentes pontos de vista. Uma narração íntima, minimalista, pode trazer um conto “aos olhos do espírito” de meia dúzia de crianças que o escutem à luz do fogo; outra narração pode se valer de gestos amplos e uma sugestão de figurino ou adereços para envolver uma plateia de duzentas crianças sentadas em fileiras no auditório de uma escola.

E, no espaço escolar, a descoberta desse estilo pessoal torna-se eficaz no momento em que assegura aos ouvintes que a história está para começar.

Cada contador deverá conhecer seus talentos e buscar seu estilo próprio. Há contadores que são músicos e usam canto, instrumentos, ritmos musicais para incrementar o conto; outros têm talento para envolver a plateia num jogo interativo em torno do que estão contando; outros, ainda, contam sem utilizar nenhum recurso além da própria voz. Todos eles podem ser igualmente muito bons no seu “jeito” de contar. Independentemente do estilo, o bom contador é aquele que nos emociona, nos faz refletir, nos diverte, sabe plantar em nosso coração a semente dos sonhos (MATOS e SORSY, 2007, p.140).

Algumas técnicas e recursos materiais podem auxiliar o contador de histórias em sua prática com a contação de histórias. Dentre algumas técnicas mais utilizadas, Coelho (1989) salienta a *simples narrativa*, a *narrativa com o auxílio do livro*, *com o uso de gravuras*, *com o flanelógrafo*, *com desenhos* e, *com interferências do narrador e dos ouvintes*. Cabe-nos destacar que, as técnicas sugeridas pela autora servem de base para a criação de outras técnicas, bem como as dicas de escolha das histórias, e o contador, por sua vez, é livre para adaptá-las ao seu contexto e aos seus ouvintes.

Com certeza, tais recursos são benéficos. Entretanto, torna-se fundamental que o figurino e o cenário estejam condizentes com a história narrada, formando uma unidade. Conforme Fox e Girardello (2008, p.132),

O importante é que esses recursos sejam usados com naturalidade: que o efeito se estabeleça fluidamente, sem correremos o risco de que algum adereço mais complicado afaste nossa atenção e a das crianças do mais importante, a história [...] é importante que os elementos cênicos utilizados estejam em harmonia com o universo simbólico do conto [...] uma antiga moeda tirada do bolso pode ser um bom ponto de partida para um conto [...] como Dona Baratinha [...] Uma pequena onça ou tamanduá escavado em madeira pode ajudar as crianças a entrarem no mundo do conto indígena.

Ademais, os autores salientam que, um detalhe no figurino

[...] é suficiente para sugerir que o contador está prestes a se transformar em alguém diferente, assumindo um personagem diferente para contar a história. Esse recurso pode ser especialmente útil quando a contadora é a própria professora de classe: “Vou dar uma saída da aula – quando voltar, não vou ser eu, e sim... bem, vocês vão ver quem eu vou ser” (FOX, GIRARDELLO, 2008, p.149).

Nesse contexto, Matos (2005) salienta que, em se tratando da percepção e impressão dos ouvintes, os elementos visuais desempenham um papel importante.

[...] Além do corpo que fala, o cenário e tudo o mais que atrai os olhos corrobora para que o assistente-ouvinte mergulhe na temporalidade outra, diversa desta da realidade concreta. *Momentum* capaz de interromper o fluxo da existência histórica para arremessá-lo a uma dimensão de criação capaz de encadear numa ativação simultânea todos os sentidos (MATOS, 2005, p.68).

Antes de findarmos este tópico, vale enfatizar, que além do que já foi evidenciado sobre a *performance* dos contadores de histórias, convém mencionarmos três momentos importantes no ato de narrar, a saber: o *aquecimento*, a *introdução* e a *finalização*. Tais etapas fazem a diferença, auxiliando diretamente nas transmissões de histórias feita pelos narradores.

Consoante Matos e Sorsy (2007), antes de iniciarmos uma narrativa é necessário unir o grupo para a contação, transportando-os do mundo real ao mundo da imaginação. Tal intervenção, que pode ser feita a partir de brincadeiras, cantigas, frases de

encantamento que tenham ou não a ver com a trama escolhida, acalma e prepara os ouvintes, motivando a curiosidade desses para a hora da narração. Segundo as autoras,

Numa sessão de contos, o aquecimento faz a ligação entre dois mundos e dois tempos. De um lado, o mundo da realidade física, concreta e tangível, onde o cotidiano tece nossa existência num tempo demarcado entre passado, presente e futuro. De outro lado, o mundo do maravilhoso, construído com a mesma substância dos sonhos, onde personagens surpreendentes nos levam a atravessar fronteiras além da realidade (MATOS e SORSY, 2007, p.128).

Além disso, as autoras endossam que, para nos transportarmos a esse universo, ou seja, ao mundo da imaginação, há a necessidade de uma preparação, uma espécie de ritual de passagem. Desse modo,

[...] O aquecimento terá por objetivo cuidar dessa preparação, colocando os ouvintes num estado de predisposição, catalisando sua atenção, convidando-os a evadir-se do mundo da realidade concreta, abrindo as portas da imaginação [...] como fazê-lo? Não há uma regra. É importante que cada contador, utilizando-se de seus talentos, encontre o próprio estilo (MATOS e SORSY, 2007, p.128).

Entre os exemplos de *aquecimento* citado pelas autoras, destacamos:

Em certas regiões o aquecimento é uma espécie de brincadeira. No Samo, por exemplo, alguém do público interpreta um outro dizendo:

- Onde você colocou meu anel?

Ele responde:

- Eu o passei a fulano.

O anel simbólico passa pelo público até que alguém diga:

Eu o dei a fulano.

Esse é o candidato designado para começar a contar (MATOS e SORSY, 2007, p.131).

Para iniciar a contação, as autoras sugerem uma “introdução”. Ela se caracteriza como uma fórmula inicial da narrativa, ou como alguns preferem, são frases de encantamento que evidenciam que a história está prestes a começar, como o famoso “Era uma vez...”. “É esse o tempo mágico do ‘Era uma vez...’, tudo é possível, os desejos se realizam, não há esforço que não tenha sua justa recompensa, os vilões são vingados, os heróis conquistam suas metas pelo merecimento e a ajuda sempre lhes chega quando necessitam dela [...]” (MATOS e SORSY, 2007, p.134).

Entretanto, cada contador pode criar suas próprias introduções de acordo com as histórias selecionadas ou conforme seu estilo pessoal. A exemplo disso, tratando-se de

contos orais, podemos iniciá-los com frases de encantamento que evidenciam a forma como as sociedades repassaram suas histórias de geração à geração: “Essa história quem me contou foi minha mãe, quem contou pra minha mãe foi minha avó, quem contou pra minha avó foi a mãe da minha avó...” ou “Muito antes da época em que os bichos falavam...” ou “Essa história correu de vale em vale e vou deixá-la aqui pra vocês...”.

No que diz respeito à *finalização*, o contador, assim como na introdução que inicia com uma frase de encantamento, indicando que a narrativa irá começar, no fim da narrativa, ele pode utilizar o mesmo recurso, possibilitando ao ouvinte identificar que a trama chegou ao fim. O popular “E foram felizes para sempre...”, constitui-se de uma finalização, como salientam as duas autoras, mas também podemos utilizar outras frases, por exemplo, “O conto que contei, se é doce ou não, leve com você...” ou “Foi assim que me contaram, foi assim que te contei, quem quiser que conte ao rei...”. Essa última é muito utilizada por nós, em nossas contações. Matos e Sorsy (2007, p. 152) explicam que “[...] finalizar o conto é trazer os ouvintes de volta à terra firme, é lembrá-los de sua existência [...]”.

Como toda expressão artística, a arte de contar histórias necessita de vivência e experiência que só são adquiridas ao longo do tempo, somente dessa forma é que o trabalho com os contos sofrerão um salto qualitativo. Com o passar dos anos é possível adquirir uma identidade que caracteriza o narrador, enquanto contador de histórias. Cada sujeito tem um estilo pessoal, e é com o tempo que essa originalidade se intensifica no corpo desse contador. As possibilidades de se contar histórias em sala de aula são infinitas, porém requerem tempo, dedicação, planejamento, treino e estudo. O contar bem não acontece de uma hora para outra.

As culturas orais, evidentemente, não carecem de originalidade própria. A originalidade narrativa reside não na construção de novas histórias, mas na administração de uma interação especial com sua audiência, em sua época – a cada narração, deve-se dar à história, de uma maneira única, uma situação singular, pois nas culturas orais o público deve ser levado a reagir, muitas vezes intensamente. Porém, os narradores também introduzem novos elementos em velhas histórias (ONG, 1998, p.53).

Para cada história a ser contada é necessário um planejamento anterior. É preciso que haja uma identificação com o texto narrado e isso só é possível a partir do estudo. Assim, saberemos qual técnica utilizar, quais acessórios, as ênfases e entonações a

serem dadas no texto. Os ouvintes precisam acreditar que o narrador vivenciou ou vivencia aquilo que se conta, o que só é possível a partir desse planejamento. Se não gostamos da história é aconselhável não contá-la, pois os ouvintes são muito sábios e perceberão, de imediato, que não estamos à vontade com determinado enredo.

Diante de tal fato, é fundamental que o narrador se identifique com o texto, o que facilitará a interpretação e vivência das personagens da trama, tornando a contação mais interessante e fidedigna e, concomitantemente, de fácil compreensão para as crianças. O contador tem que ter percepção, direção, noções de tempo e espaço, ritmo, força, energia, estar vivo e assim tornar a narrativa também viva, perceber cada passagem da trama, senti-la como parte integrante de sua essência.

São essas identificações entre narrador x conto narrado que fazem a diferença; ou existe essa integração, ou a narrativa deixa de ser uma experiência compartilhada, e passa a ser um simples repasse de informação, e nesse caso a história nem precisaria ser contada (BUSATTO, 2008, p.48).

E assim, “[...] os jovens ouvintes tornam-se jovens contadores. Ao ouvir histórias bem contadas, as crianças aprendem como os fatos e personagens podem ser encadeados e recriados para a informação e satisfação dos outros” (FOX e GIRARDELLO, 2008, p.127). Nesse contexto, segundo Lobato (1935), o *pó de pirlimpimpim* continuará a transportar crianças do mundo inteiro, não apenas ao *Sítio do Picapau Amarelo*, mas também a lugares, onde não há horizontes limitados por muros de concreto e ideias tacanhas. Essa não é a função do contador de histórias?

Capítulo 3 – O fio de Ariadne: procedimentos e métodos

“Os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz. Em meio ao zum-zum das crianças, forma-se um círculo, no fundo da sala, em cima de um tapete ou de almofadas de algodão que passaram a manhã tomando sol no beiral da janela. Com olhos arregalados e risadinhas, as crianças se aconchegam e escutam a voz da moça de jeans ou vestido florido – a professora. Entram na história que ela conta, quase fecham os olhos, feito estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgam um corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali” (GIRARDELLO, 2014, p. 9).

3.1 O ponto de partida: a entrada no labirinto

Diz a mitologia que, *Teseu*, jovem herói ateniense, ao descobrir que a cidade de Creta pagaria um imposto anual ao temido e insaciável *Minotauro*, devorador de carne humana, enviando jovens ao sacrifício, resolveu alistar-se para ser um desses jovens. *Ariadne*, apaixonada por *Teseu*, dá-lhe um novelo de lã para que o mártir possa desenrolá-lo ao entrar no labirinto, onde habitava o monstro e, assim, encontrar a saída. No desenrolar da narrativa, *Teseu* adentra o labirinto, mata o *Minotauro* e, com a ajuda do fio que *Ariadne* lhe dera, encontra o caminho de volta. *Teseu* retorna a Atenas levando consigo *Ariadne*.

Na trama mitológica, a entrada no labirinto significava para *Teseu*, não só a possibilidade de matar e livrar Creta do tão temido *Minotauro*, mas também a oportunidade de mergulhar em uma jornada interior de autoconhecimento, em que pistas são reveladas a todo o momento, sendo preciso sabedoria para compreendê-las e decifrá-las. Ao refletir sobre tais vestígios, *Teseu* pode, então, saber o momento exato de avançar e retroceder quando necessário, em sua busca para liquidar o monstro e encontrar o caminho de volta. No entanto, o herói ateniense não estava completamente sozinho, havia o novelo de *Ariadne* que lhe transmitia segurança, guiando-o nessa busca. Não é por acaso que a metáfora ariádica ilustra inúmeras pesquisas científicas, sejam elas no campo das ciências humanas, exatas ou biológicas.

Se compararmos as personagens da saga à realidade da pesquisa científica, *Teseu* pode ser considerado todo pesquisador, que ao embrenhar-se pelo labirinto do seu objeto de pesquisa, precisa estar atento a todos os detalhes e pormenores do contexto estudado. Entretanto, e assim como o personagem, o pesquisador não está sozinho nessa jornada, o novelo de *Ariadne*, entendido aqui como a metodologia que irá conduzi-lo em todas as etapas de investigação, o auxiliará em suas necessidades e colaborará para o sucesso da pesquisa. Segundo Dias (2000), “labirintos, é claro, não têm saída, a menos que encontremos o seu segredo, reconhecamos as suas encruzilhadas e tenhamos o fio que nos conduza por seus trajetos” (DIAS, 2000, p. 2).

Desse modo, após escolher o tema e delimitar os objetivos, precisávamos, então, de uma embarcação que nos levasse ao cais, de um novelo metodológico que atendesse aos nossos propósitos. Todavia, não poderia ser qualquer embarcação, mas sim, uma que primasse pelo encontro, pela troca de olhares, pelo compartilhar, pelo vínculo, características essas essenciais ao ato de contar histórias e que são também fundamentais às relações que se estabelecem em ambiente escolar. Diante de tais circunstâncias, o desígnio dos métodos não poderia fugir a esses preceitos.

Dentre as metodologias existentes, a abordagem qualitativa, mais especificamente, o estudo de caso qualitativo, que compreende a observação participante, nos pareceu o mais pertinente. Uma vez que permite a aproximação do pesquisador com o objeto investigado, sendo possível o compartilhar de experiências entre ambos, possibilitando, assim, uma análise ampla, mais profunda de características e situações constituintes de determinado fenômeno, sem isolar as variáveis.

Perspectivas de tipo qualitativo, por abrangerem os sujeitos em sua totalidade, promovem a interpretação do fenômeno observado, e não simplesmente análises quantitativas, que não fornecem subsídios humanísticos para tal estudo. Segundo Goldenberg (1997):

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 1997, p.53).

Ainda, de acordo com Lüdke e André (1986), estudos com esse teor trazem à tona um novo formato para a pesquisa científica, principalmente no que concerne à relação entre *pesquisador*, *pesquisa* e *objeto de estudo*. Trabalhos dessa espécie desmistificam as situações de hierarquia existentes entre os participantes e o pesquisador, coloca-os frente a frente, sem desmerecer este ou aquele por ser detentor de mais ou menos saberes que outrem e vice-versa.

[...] o que predominava entre as pesquisas educacionais até bem pouco tempo atrás, era a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo. Acreditava-se então que em sua atividade investigativa o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas ideias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

Metodologias anteriores à qualitativa propunham que ao promover o distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado, garantiriam a *objetividade* da pesquisa, uma vez que os dados seriam apresentados da maneira como estão dispostos no contexto em que estão inseridos, sem sofrer interferências “[...] o conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.4).

É fato, e não podemos fugir disto, isto é, que as vivências e preferências do pesquisador, assim como sua visão de mundo, contribuam e norteiem a propositura do projeto de pesquisa, tais como, os caminhos a serem percorridos e os métodos a serem escolhidos. Porém, igualmente ao objeto investigado, é preciso levar em conta o ambiente em que o pesquisador está localizado, pois o mesmo pertence, há um tempo, a uma sociedade e momento históricos, e não há como deixar de ser influenciado por eles.

Deste modo, manter-se em posição de neutralidade se torna praticamente impossível e, é justamente neste quesito de não neutralidade, do confronto de ideias, que se processa o conhecimento e a disseminação dos saberes acumulados. Como bem salientam Lüdke e André (1986):

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este, os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir

o conhecimento sobre o fato pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

As autoras endossam que “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.4). Mediante essa troca é que se estabelece a relação entre *pesquisador*, *pesquisa* e *objeto pesquisado*, ela se torna condição *sine qua non* ao fazer acadêmico, sendo esse o fator que o justifica.

Alguns aspectos distinguem os estudos qualitativos, por isso é preciso estar atentos a eles, pois além de essenciais, eles são responsáveis pelos rumos que a investigação irá tomar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11), a pesquisa qualitativa caracteriza-se em cinco pontos principais: tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, e o pesquisador, como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Outro fator condicionante diz respeito ao caráter dinâmico que constitui o fenômeno educacional, sendo esse “[...] situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5). Tal contexto não pode ser desprezado nos procedimentos metodológicos, pois os sujeitos observados são predominante e diretamente influenciados por ele, quer queiram ou não. Não há como tratá-los de forma estanque, ambos se complementam e revelam dados preciosíssimos à pesquisa.

A assertiva a seguir evidenciava, já na década de 80, o grande objetivo a ser obtido ao se tratar da pesquisa em educação: “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5). De lá pra cá, mesmo com os avanços educacionais conquistados, tal afirmativa mostra-se pertinente também nos dias atuais.

Ainda, segundo as autoras, as pesquisas qualitativas podem ser do tipo *etnográfico* ou de *estudo de caso*, sendo o último mais pertinente à proposta metodológica da presente pesquisa, por se constituir de uma unidade dentro de um

sistema mais amplo. “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Ao delimitar o objeto, assim como o contador de histórias, que “[...] pode se deleitar com detalhes precisos, como a cicatriz em uma face, a cor branca nas juntas dos dedos de um punho fechado, o vermelho brilhante da crista de um galo” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 147), o pesquisador, ao se ater às minúcias, torna sua pesquisa única, do mesmo modo que a narrativa.

Ademais, bem como o contador que “[...] precisa ouvir a trilha sonora e ajudar os ouvintes a ouvi-la também” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p.147), para o pesquisador é preciso refinar o escutar, estar atento a todas as vozes que surgem no contexto estudado, pois é compreendendo o objeto de pesquisa em sua amplitude, que se interpreta o objeto.

André (2005) atenta para as inúmeras possibilidades que os estudos de caso fornecem por se constituírem uma gama de técnicas de coleta de dados, dentre elas, entrevistas, observações, gravações e anotações de campo.

Em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.9).

Uma das principais características que permeia os estudos de caso refere-se ao fato de que esses trabalhos apontam para a descoberta e, o pesquisador, embora esteja munido previamente de pressupostos teóricos, precisa estar ciente de que, principalmente, quando se trata de pesquisa a campo, novos elementos poderão emergir a qualquer momento e esses aspectos poderão se revelar condicionantes na interpretação dos dados obtidos.

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre

buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

Diante de tais pressupostos, a escolha pela pesquisa qualitativa no presente estudo não foi ao mero acaso. Nas orientações, vislumbramos em sua metodologia a possibilidade de uma investigação mais precisa e eficaz, condizente com a nossa proposta, ou seja, fazer um recorte dentro de um contexto mais amplo, neste caso, o educacional. Além disso, deve-se analisar todos os pormenores da realidade escolhida e, que nos seriam revelados a cada dia. Deste modo, refletir sobre o objeto de pesquisa só seria possível a partir da pesquisa participante.

Metodologia escolhida, faltava traçar as estratégias para alcançar os objetivos, etapa por etapa. No projeto inicial, em um primeiro momento, faríamos um levantamento bibliográfico acerca do tema, o que possibilitaria identificar o que já foi produzido sobre o objeto de estudo em questão. Depois disso, seria feita a seleção da escola que, nesse contexto, seria de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Presidente Prudente/SP, tendo como critério de escolha, que a instituição de ensino já desenvolvesse projetos, como *Hora do Conto* ou *Sala de Leitura*.

Escolheríamos salas de 2º ano, devido a essa faixa etária compreender a fase em que o leitor se familiariza com o texto verbal, ampliando o vocabulário léxico e polissêmico, fundamental à compreensão leitora. Tal faixa etária abrange os alunos de 7 e 8 anos. Após um processo seletivo, seriam realizadas entrevistas com docentes e alunos, a fim de analisar em que nível se encontrava o projeto *Hora do Conto* e com que frequência era realizado. Além disso, por meio das entrevistas, ser-nos-ia possível identificar e traçar o perfil leitor dos professores e alunos e, como eles se relacionam no momento de contação.

Após essa etapa, observaríamos os momentos de *Hora do Conto*, atentando-se para o modo como o docente conduz essa atividade e seu entendimento sobre a oralidade, ou seja, seu preparo intelectual para a concretização de tal tarefa e; em relação aos alunos, como esses participam desse momento e, se são estimulados a discutir, oralizar, analisando esses momentos como compreensão do lido.

Depois da etapa de verificação, proporíamos uma intervenção - uma oficina de contação de histórias - a esses professores no intuito de solucionar problemas detectados na primeira observação e para que eles pudessem colocar em exercício o que

aprenderam sobre oralidade e *Hora do Conto*. Posteriormente, faríamos uma nova observação, a fim de verificar o que mudou em sua prática.

Por fim, por esta pesquisa se configurar como uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se ainda como um estudo de caso, seria feita uma análise a partir dos dados coletados durante a observação e a intervenção, somando-se a eles as entrevistas com os professores e estudantes, para isso levaríamos em consideração o levantamento bibliográfico, realizado anterior a essa análise. Assim, seria possível assimilar a teoria à prática, o que culminaria na elaboração e redação da dissertação.

Tínhamos um plano e isso é fato. No entanto, embora tenhamos traçado metas a serem atingidas, é preciso levar em conta as mudanças e interferências que o próprio objeto de pesquisa apresenta, como bem reforçam Lüdke e André (1986):

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos (Stake, 1978) que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Desse modo, ao elaborar o cronograma inicial desconsideramos algumas questões cruciais ao desenvolvimento da pesquisa. Uma delas diz respeito à dinâmica da própria instituição escolar que, neste caso, possui ritmo e compromissos particulares que precisam ser levados em consideração. Assim, algumas adaptações foram necessárias, o que não impediu que realizássemos as etapas da pesquisa, mesmo que fora do tempo predito.

Fizemos as observações, entrevistas e a oficina como previa o projeto, aprofundando temas que durante a observação apareciam equivocados pelas professoras, dentre eles: as diferenças entre contar e ler histórias, a escolha do repertório, o planejamento das histórias e a *performance* do contador de histórias. A seguir, o detalhamento das etapas mencionadas anteriormente e as dificuldades encontradas.

3.2 (Re) Conhecendo o território: levantamento bibliográfico

Segundo Lüdke e André (1986, p. 01), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. O conhecimento produzido “[...] é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em comunicação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.02).

Toda investigação, por menor que seja, precisa iniciar e estar apoiada em fundamentos teóricos já existentes, que “tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.02).

Assim, para dar subsídios teóricos e alavancar nossa proposta metodológica, a primeira etapa a ser realizada compreendia o levantamento bibliográfico do que já havia sido publicado a respeito do objeto de estudo. Motes relacionados às palavras-chave: Literatura Infantil, Contação de Histórias, Formação do Leitor, Prática Docente, Oralidade, Tradição Oral e Escrita, *Performance*, Técnicas de Contação de Histórias, Hora do Conto e Memórias de Leitura, tornavam-se objeto de nosso desejo. Diante das requisições apontadas, foram pesquisados livros, artigos, teses e dissertações nos bancos de dados e acervos das principais universidades do país, dentre elas, USP, UNICAMP, UNESP, UFSC, bem como em periódicos eletrônicos em sites reconhecidos pela comunidade acadêmica, nesse caso CAPES e SCIELO.

A partir do que foi levantado e diante da amplitude do tema na contemporaneidade, já mencionada em capítulos anteriores, percebemos a existência de poucas pesquisas acadêmicas que se preocupam, de fato, em investigar os momentos de *Hora do Conto*, como essa atividade é desenvolvida e oferecida à população discente. Embora, tal prática já exista há bastante tempo e, muito se fale dela, parece-nos que sua execução dentro do espaço escolar ainda é regada a muito mistério e pontos obscuros. Não há uma clareza do que seja essa atividade, sendo muitas vezes confundida com outras práticas dentro do espaço pedagógico.

É claro que em relação à narração de histórias surgiram inúmeros trabalhos, porém, em boa parte deles a ênfase era dada à utilização de narrativas, seja para

recuperar pacientes em hospitais e consultórios terapêuticos, ou para tratar pessoas vitimizadas por algum tipo de violência, ou como “pretexto” para a aprendizagem do código escrito e práticas de leitura em matérias escolares. Cabe, ainda, destacar o uso de contos como estímulo à imaginação e ao brincar, ponto esse bem recorrente durante o levantamento bibliográfico, contudo, sua evidência era mais frequente fora do ambiente escolar, como por exemplo, projetos sociais e de extensão.

Ficou-nos claro que o enfoque permanecia muito mais nas histórias, ou seja, nas contribuições significativas e transformadoras que as narrativas geram nos indivíduos, o que já é um fator muito positivo e não podemos e nem queremos negar a sua importância, do que na prática, isto é, no como contar. Poucos são os olhares voltados para a instituição escolar e para esse contar, ou seja, como prática que precisa ser investigada, planejada e estudada. Faz-se necessário, também, entender a narração oral de histórias à luz de nosso tempo, à luz de uma sociedade grafocêntrica, como repositório fidedigno de longa tradição oral, tendo como essência a oralidade.

Dos estudos existentes encontrados e que marcham para essa questão, destacamos duas dissertações de mestrado, que por serem semelhantes à nossa proposta científica, elucidaram pontos cruciais ao entendimento de nosso objeto de pesquisa e seu contexto. Na primeira, *Quem conta um conto... A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas*, de Sérgio Carneiro Bello (2004), o autor busca fundamentar teoricamente e refletir sobre os aspectos que permeiam a narração de histórias em ambiente escolar, trazendo à baila o depoimento de seis educadores que fazem o uso dessa prática em seu cotidiano.

No segundo, *A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura*, de Janaína Damasco Umbelino (2005), a autora analisa, assim como Bello (2004), a narração de histórias “[...] em um contexto em que ela é praticada de forma institucionalizada em uma escola, compondo o quadro de disciplinas” (UMBELINO, 2005, p.6). Além disso, a pesquisadora discute de forma contundente a importância das relações entre narrador e ouvintes “[...] - e de todo o contexto da narração – para o significado da experiência” (UMBELINO, 2005, p.6).

Cabe salientar, que o contexto estudado por Umbelino (2005) diz respeito ao Projeto Pró-Leitura, desenvolvido na Escola de Aplicação do Instituto Estadual de Educação da cidade de Florianópolis/SC, tendo como enfoque as crianças que participam dessa atividade desde a Educação Infantil, bem como as que já passaram

pelo projeto e estão em outras séries escolares, nesse caso, Ensino Fundamental e Médio. Ambas as dissertações fazem parte do acervo da biblioteca digital da Universidade de Santa Catarina – UFSC.

Contudo, para que o *corpus* de nossa pesquisa tivesse ainda mais consistência, com suporte teórico pertinente, tornou-se necessário apoiar-nos em obras que tratam de aspectos relacionados às diferenças entre o oral e escrito e sua trajetória ao longo da história da humanidade. Ponto primordial à compreensão de outros elementos que compõem o objeto de pesquisa.

Dentre os autores e obras escolhidas, destacamos *O mundo no papel e Cultura escrita e oralidade*, de David Olson (1997); *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*, de Walter Ong (1998) e; *O narrador*, de Walter Benjamin (1986). Tais obras elucidaram os apontamentos feitos no parágrafo anterior. Embora tenham sido escritas em épocas antecedentes à nossa, as discussões constituintes dos estudos mencionados permanecem atuais, relacionando-se diretamente com o objeto em pauta.

Outras obras e autores também merecem o seu crédito e, de certo modo, tratam de assuntos pertinentes à nossa temática. Maria de Lourdes Patrini (2005) e o título *A renovação do conto oral* evidenciam a profissão do contador de histórias, os contadores tradicionais e os contadores contemporâneos; Anatol Rosenfeld (1965), com *O teatro épico*, traz um estudo sobre o gênero narrativo; Stuart Hall (2003), em *Identidade cultural na pós-modernidade*, ajuda-nos a compreender as sociedades pós-modernas e a questão de pertencimento dos indivíduos; Jean Calvet (2011), no título *Tradição oral & Tradição escrita*, faz um importante estudo etnográfico que traça um paralelo dessas duas tradições: oral e escrita e; Daniel Pennac (1993), no livro *Como um romance*, de forma lúdica traz à tona, entre outras questões, as diferenças entre contar e ler histórias.

Outros títulos ligados à *performance* e a técnicas de contação também foram utilizados, dentre eles: *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*, de Cléo Busatto (2003); *Contar histórias: uma arte sem idade*, de Maria Betty Coelho (1986); *A palavra do contador de histórias* e *O ofício do contador de histórias*, de Gislaíne Avelar de Matos e Inno Sorsy (2005); Celso Sisto (2001), com *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*; *Baús e chaves da narração de histórias*, de Gilka Girardello (2008); *A letra e a voz* e *Performance, recepção e leitura*, de Paul Zumthor (2000). Cabe-nos destacar, que esses autores, tirando Paul Zumthor, são contadores de histórias que ao

longo de sua prática adquiriram algumas técnicas sobre a arte de narrar e, então, expuseram-nas em suas obras.

Em relação à leitura em voz alta, muito presente em nossas observações, para compreendê-la, apoiamos-nos nos livros: *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito* e *Da escuta de textos à leitura*, ambos de Élie Bajard (2007), pesquisador dessa área, bem como Ilan Brenman (2005), que escreveu *Através da vidraça da escola*. Documentos oficiais também fazem parte de nossas referências, dentre eles, os *PCNs de Língua Portuguesa* e o *Programa Ler e Escrever*, do Governo do Estado de São Paulo, pois todos eles regem e fazem parte do cotidiano escolar, sendo esses norteadores de práticas pedagógicas aos docentes das escolas públicas paulista. A presença desses documentos na prática escolar foram frequentes em nossa pesquisa de campo. No que compreende à formação do leitor, utilizamos obras de autores, como Vera Teixeira Aguiar (2004), Ezequiel Theodoro da Silva (2005), Marisa Lajolo (2000) e Rildo Cosson (2009).

Na medida em que avançávamos em nossos estudos e, por sugestão das bancas examinadoras que avaliavam o nosso trabalho, além dos congressos em que participamos, outras obras foram inseridas e estão presentes no *corpus* dos capítulos. Não se diz que, quem conta um conto aumenta um ponto? Foi o que fizemos.

3.3 O novelo nos aponta uma direção

A escolha da escola nem sempre é tarefa fácil, para nós foi diferente. Em novembro de 2012, direcionamo-nos à Secretaria de Educação de Presidente Prudente (SEDUC) para uma conversa com a supervisora responsável pelo Ensino Fundamental do município, visto que trabalharíamos com turmas de 2º ano das séries iniciais.

Durante o encontro, foram expostos os pontos a serem percorridos pela pesquisa e a sua estrutura metodológica. Enfatizamos nessa reunião que era preciso encontrar uma escola que já trabalhasse com a *Hora do Conto* ou *Sala de Leitura*. Prontamente, a supervisora nos apontou algumas possíveis instituições, mencionando a não possibilidade de algumas delas, por já participarem de outras pesquisas em andamento, informando que nessas não tínhamos a autorização da direção.

Restaram-nos então duas instituições. Uma localizada mais ao centro e outra mais ao norte da cidade. Tratavam-se de duas escolas com bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocupando 1º e 2º lugares, respectivamente, e com projetos que condiziam com nossa procura. Ao ligar para as escolas, ainda no processo de escolha e, explicar a proposta, obtivemos autorização da instituição segunda colocada no IDEB.

O IDEB avalia a qualidade da educação, mais especificamente, o desempenho dos estudantes no que se refere à aprovação e média escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em uma escala que vai de zero a dez. Segundo o site do Ministério da Educação, os indicadores são calculados a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) e Prova Brasil. Assim, para que o IDEB de uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.

A diretora da instituição escolar, que fez parte do nosso estudo, mostrou-se, nesse primeiro contato, bastante receptiva e disposta a colaborar com a pesquisa. Mencionou que a contação acontecia sempre no início da aula, e que haviam duas professoras responsáveis pelo 2º ano, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

A supervisora do município reiterou que a escola em questão atendia crianças do 1º ao 5º ano, sendo o espaço físico pequeno, porém, bastante aconchegante e acolhedor. Ressaltou, ainda, que os projetos relacionados à leitura, oriundos dessa escola, eram bem relevantes e alcançavam bons resultados às vistas da Secretaria de Educação do município. Tanto que a afirmação é comprovada pelos índices avaliativos do IDEB.

Diante desses pressupostos, a escolha era evidente. A instituição escolar possuía requisitos essenciais aos nossos objetivos. Etapa concluída, ficamos de voltar em março de 2013. Momento em que pretendíamos entrevistar os docentes e observá-los.

3.4 O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar

É sabido que a observação faz parte do comportamento humano. Estamos o tempo todo observando coisas, lugares, pessoas e até a nós mesmos. É a partir da

observação cotidiana que encontramos novos olhares, novos gestos, novos sabores, novas ações e reações, novos aromas, no intuito de atender as nossas necessidades mais evidenciadas.

Foi também observando, que os indivíduos descobriram que precisavam se locomover mais depressa e inventaram a roda, perceberam que necessitavam se comunicar com lugares cada vez mais distantes e inventaram o telefone, descobriram que careciam de se expressar, e inventaram a linguagem. Tudo o que a humanidade produziu historicamente está ligado à observação. Ao fazer parte da vida, o ato de observar nutre nossa curiosidade, sendo essa a mola propulsora das mudanças, das criações e, principalmente, da pesquisa.

Quando se trata de pesquisa científica, em especial, a qualitativa, a observação se torna fator condicionante. Entretanto, é preciso entender que “os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30).

Essa afirmativa nos faz pensar no espaço privilegiado que a observação ocupa nos dias de hoje, principalmente, no que confere às novas abordagens de pesquisa educacional.

[...] Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Ao assumir tal posição, em março de 2013, mais precisamente, na penúltima semana do respectivo mês, procuramos a escola selecionada para dar início às observações. A instituição participante da pesquisa, como já mencionado no tópico *O novo nos aponta uma direção* (p.90), pertence à região norte do município de Presidente Prudente, região que compreende a zona periférica e, portanto, mais afastada da área central da cidade.

O bairro em que está localizada a escola, é muito antigo e, nos últimos anos, devido à expansão habitacional, bairros novos e condomínios foram e estão sendo criados em seu entorno, ampliando consideravelmente o número de moradores. Dessa

forma, investimentos por parte do poder público em relação à mobilidade urbana, como implantação de ruas e avenidas para facilitar o acesso às imediações e áreas centrais da cidade, tornaram-se visíveis. Além disso, várias empresas do segmento de bens e serviços instalaram-se no local com vistas a atender as necessidades da população, que, agora, não precisava se deslocar até o centro.

Cabe destacar ainda que, o bairro fica próximo a um grande shopping e dois hipermercados e conta com duas creches que atendem a Educação Infantil. Todos esses fatores contribuíram para a sua expansão, porém, ainda há muito a ser feito, o que pode ser comprovado pela não existência de uma Unidade Básica de Saúde. Motivo de queixa entre os residentes e nas reuniões de associação de bairro, sendo essa associação bastante presente e atuante na busca por melhorias para a comunidade.

É preciso salientar que as mudanças causadas pelo crescimento populacional não afetaram somente a estrutura do bairro. Ambas as transformações refletiram diretamente na instituição escolar, neste caso, a selecionada para nossas observações. Com todo esse aumento no número de moradores, a escola em questão, que até então atendia alunos provenientes do próprio bairro, passou a receber a clientela de bairros adjacentes, contribuindo para a ampliação considerável de sua demanda. Os alunos que frequentam a unidade encontram-se na faixa etária dos seis aos dez anos.

Atualmente, a instituição atende as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e da EE – Educação Especial, porém, devido à falta de infraestrutura que comporte tal demanda, os estudantes especiais são recebidos em outras unidades escolares. Segundo a direção, para acolher tais estudantes seria necessária a contratação de outros funcionários. Solução, até então, descartada.

Com mais de quinze anos de existência e de trabalhos prestados à comunidade escolar, a instituição participante da pesquisa, devido à municipalização do ensino em 2009, passou a ser mantida e subsidiada pela prefeitura municipal de Presidente Prudente. Desse modo, funcionários municipais passaram a atuar na escola. Além disso, nos anos de 2011 e 2012, o corpo docente sofreu alterações. Os professores que dantes eram efetivos, sendo a permanência desses uma importante característica dessa instituição, deixaram de fazer parte da equipe escolar.

De acordo com a direção, existe agora uma rotatividade anual de professores, ou seja, a cada ano letivo, novos profissionais são contratados. Tal rotatividade dificulta e prejudica a concretização do projeto político pedagógico, uma vez que impede o

estabelecimento de vínculos mais duradouros entre esses profissionais e a escola, comprometendo também a formação em ambiente escolar. Esse fato é mencionado pela responsável pela biblioteca em uma de nossas visitas a campo.

Na ocasião, a responsável lamenta-se ao dizer que com essa rotatividade, os alunos são menos estimulados a ler e pegar livros.

Esse ano mudou muito, os professores que estão agora, não incentivam tanto, só a turma do 4º ano que lê bastante, o restante não. No ano passado as crianças vinham à biblioteca e liam mesmo, elas chegavam aqui e me contavam as histórias lidas, aí eu sabia de várias, mesmo que não tinha tempo de ler, facilitava o meu trabalho e eu podia indicar para os outros alunos (Responsável pela biblioteca, pesquisa de campo, 2013).

Outro fator importante, e bastante presente em nossas observações, refere-se às famílias dos alunos. Conforme a equipe gestora, tais famílias podem ser consideradas o apoiador mais direto de atividades e projetos que a instituição oferece, sendo bastante participativas. Esse aspecto é mencionado na entrevista por uma das professoras observadas. Na ocasião, perguntamos à docente sobre o que os pais falavam a respeito dos projetos de leitura que a escola oferece. Segundo ela, os pais apreciam as atividades propostas aos filhos, estimulando-os a ler também em casa. Ao longo dos últimos anos, a instituição vem demonstrando capacidade em unir comunidade e escola em torno de objetivos comuns, alcançando-os gradativamente.

Os pais gostam bastante né? Tem pais que falam assim “ah, não pega livro muito grande”, pra eles (alunos) poderem ler. Então assim, já vai auxiliando eles (alunos) em casa também. Lá no 5º ano, eles (alunos) já pegam o livro né? Depois eles (alunos) renovam o livro. É livro grosso (Professora Laura³, pesquisa de campo, 2013).

Consta ainda no projeto político pedagógico da escola que, embora a maioria dos pais estejam empregados e possuam casa própria, o nível socioeconômico ainda caracteriza-se pela baixa renda, sendo que 60% das famílias recebem até três salários mínimos. Em relação ao nível educacional desses pais, a maioria concluiu o Ensino Médio e, boa parte possui Ensino Superior, havendo apenas uma mãe analfabeta.

³ O anonimato dos envolvidos foi preservado, por essa razão, os nomes das docentes e dos alunos são fictícios.

Quanto ao espaço físico da escola em relação às demais instituições escolares da cidade, podemos considerá-lo pequeno, porém, caracteriza-se por ser muito aconchegante e familiar, como já nos haviam informado. A escola dispõe de cinco salas, uma secretaria, uma biblioteca, um refeitório, uma quadra poliesportiva, diretoria, sala dos professores, sala de informática, pátio, bebedouro, banheiros e um playground. As paredes da escola são decoradas com temas e personagens da Literatura Infantil e dos filmes da Disney. Há, no pátio, também, um bebedouro para beija-flores e um espelho no tamanho das crianças.

Antes de realizarmos os momentos de observação, encontramos-nos com a diretora e com a coordenadora pedagógica da instituição escolar para tratar dos combinados, agora de modo contundente. Uma vez que “[...] O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.29). Portanto, foi o que fizemos. Todos os trâmites da pesquisa, bem como a participação dos sujeitos, foram tratados às claras.

A conversa nos animou muito. Percebemos que a escola, assim como já havíamos notado em um primeiro contato, em novembro de 2012, período da seleção da escola participante, leva a temática da leitura a sério, tornando-se questão primordial do projeto político pedagógico.

Tanto que pode ser comprovado pela existência de dois projetos que se relacionam à temática da leitura e a da Literatura Infantil. No intuito de fomentar a utilização do espaço da biblioteca escolar e o empréstimo de livros pelos educandos, foi instituído na escola, o projeto “*Para gostar de ler!*”. Criado em 2005, tal projeto visa estimular nos alunos o gosto pela leitura e pela pesquisa, oportunizando a esses, o acesso a títulos literários e outros materiais que a biblioteca disponibiliza. Assim, torna-se possível aos educandos ampliar o conhecimento e explorar o espaço da biblioteca, familiarizando-se a ele.

Semanalmente, os docentes responsáveis por cada sala de aula levam seus alunos à biblioteca para que os mesmos possam pegar livros, sendo reservado também nessas visitas, um momento para leitura de gibis e revistas conhecidas do público infantil, como as publicações *Recreio*, *Ciências Hoje*, *Nosso amiguinho*. Cada professor fica responsável em anotar os empréstimos em uma folha de controle e aos alunos é disponibilizada uma semana para fazer a leitura dos livros emprestados e,

posteriormente, sua devolução. Além disso, a esses educadores fica atribuída a função de, segundo o projeto, contar histórias em sala de aula.

No início do projeto, segundo a gestão escolar, a falta de investimentos por parte do poder público municipal, a escassez de livros e de títulos infantis e a falta de recursos humanos qualificados para cumprir a função de cuidar e organizar a biblioteca prejudicavam o seu andamento. Houve épocas em que, pela falta de livros, diretora e coordenadora pedagógica em conjunto com os professores confeccionavam livros com histórias retiradas do livro didático. Segundo elas, tais histórias eram coladas em papel de pão e posteriormente em pedaços de papelão “*para ficar firme*”. Desse modo, professores e alunos podiam manuseá-los e, assim, permaneciam um bom tempo sendo utilizados até a sua deteriorização. “*Esses eram os livros que as crianças liam*” (pesquisa de campo, 2013), complementa a diretora.

Nos últimos anos, muitas coisas mudaram, principalmente no que diz respeito à aquisição do acervo que, por sua vez, tornou-se maior. De acordo com a gestora,

... a SEDUC manda muitos livros de Literatura Infantil pra gente, mas muitos são repetidos. Às vezes a gente consegue trocar... Nós recebemos muitas doações também... A escola compra também, sempre que temos dinheiro em caixa investimos nisso. Investimos bastante na formação continuada dos professores. Se eles precisam de algum livro infantil em sala de aula a gente compra. A única coisa que eu não nego é a compra de livros... (Gestora, pesquisa de campo, 2013).

Porém, pelo que pudemos observar, a presença de poucos títulos de autores renomados da Literatura Infantil continua notável no acervo mencionado. Boa parte desse acervo constitui-se de coleções paradidáticas e adaptações de clássicos, em sua maioria, as adaptações feitas pela Disney. Muitos livros estão em estado precário, dificultando o manuseio por parte das crianças.

Outros quesitos, como a falta de um profissional qualificado a cumprir todas as funções existentes na biblioteca, também se tornam motivo de preocupação. Embora haja na escola, atualmente, uma funcionária destinada a cumprir tal tarefa, evidenciamos que a mesma não possui formação nessa área, cursando, no momento, a licenciatura em Pedagogia. Além de ser responsável pelo local, ela acumula o posto de serviços gerais. Em uma de nossas observações, enquanto acompanhávamos a visita à biblioteca da sala da professora Rose, tivemos a oportunidade de conversar com essa profissional.

Conforme a servidora, e por conta de sua aposentadoria que se aproxima, ela alega estar muito cansada e “*relaxada*”, não tendo mais estímulo para ocupar a função de “bibliotecária”.

A funcionária mencionou, ainda, estar “*empurrando com a barriga*” e por conta de tal aposentadoria, não há motivação para separar e etiquetar os livros nas estantes e fazer as leituras. Desse modo, e por não conhecer as histórias dos livros, devido à falta de leituras, a responsável pela biblioteca tem dificuldade em indicar títulos aos frequentadores do espaço. Muitas das crianças, por não terem esse norteamento, acabam selecionando livros que não condizem com sua faixa etária. Enquanto observávamos, um dos alunos escolheu a versão em espanhol de *A roupa nova do Imperador*, de Hans Christian Andersen.

A escolha do livro caracteriza-se como um dos objetivos específicos do projeto, sendo esse o momento em que os educandos manuseiam livremente os livros e realizam as escolhas das obras que mais lhes interessam. Quando chegam à biblioteca, os alunos são separados em grupo de cinco e cada grupo direciona-se a uma mesa, onde estão dispostas revistas para a apreciação. Aos poucos, cada grupo é chamado pela professora para que seja feita a escolha dos títulos a serem emprestados e esses estão localizados em uma estante. Cada estante corresponde a uma série escolar, ou seja, os alunos do 2º ano só podem pegar livros respectivos a essa faixa etária. Mesmo que queiram pegar de outra estante, não recebem autorização.

Então, tem tudo isso que eu já falei pra você. Os alunos vão até a biblioteca, então tem vários livros na estante, eles folheiam um pouco assim e escolhem um pra levar pra casa e fazer a leitura... Toda semana. (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Em uma dessas visitas à biblioteca, tomamos a liberdade de sugerir para os alunos alguns títulos literários disponíveis na estante, porém não obtivemos sucesso. Os estudantes se interessaram mais pelos clássicos e adaptações paradidáticas. Algumas crianças nos relataram que leem os livros levados para casa a seus pais. Mencionaram ainda, que gostam de pegar livros e de quando a professora faz a leitura em voz alta de títulos infantis no começo da aula.

Outro projeto fomentador da leitura existente na escola e que se relaciona ao projeto discutido até o momento, fazendo parte do plano de trabalho para o Ensino Fundamental, recebe o título de “*Literatura Infantil – 1º ano*”. O projeto tem como

objetivo oferecer aos alunos do 1º ano, a oportunidade de conhecer o espaço e o acervo literário de outras bibliotecas do município, dentre elas, a Biblioteca Municipal da cidade de Presidente Prudente e a biblioteca infantil do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”, da FCT/ UNESP, também na cidade de Presidente Prudente, sendo esse o local que deu origem à presente dissertação.

De acordo com os escritos do projeto político pedagógico da instituição observada, a Literatura Infantil auxilia positivamente no processo de formação da criança e na aprendizagem dos conteúdos escolares, auxiliando-a no processo de alfabetização. Além disso, amplia a gama de conhecimento dos educandos, sendo essa uma das responsáveis pela construção crítica dos alunos. Portanto, a leitura precisa estar presente no cotidiano infantil desde a mais tenra idade e sempre que possível, os educandos necessitam visitar e conhecer outros espaços que se dedicam à leitura.

A importância do projeto desde o 1º ano é ressaltada pela professora Rose em entrevista concedida à nossa pesquisa. Ao questionarmos a docente, o fato de seus alunos prestarem bastante atenção no momento em que ela realiza a leitura em voz alta de livros de Literatura Infantil, sendo também bastante participativos, a educadora responde:

É, mas isso é uma coisa da escola. Desde a 1ª série, eles (alunos) são estimulados e, se você for ver em outras séries (da escola), é muito mais aguçado. Já é uma estrutura da escola que é muito organizada né? Eles (alunos) não são muito barulhentos, né? (referindo-se a sua sala) Um ou outro assim. Não é a grande maioria. Eles (alunos) escutam mesmo. Eles se envolvem também, né? (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Não só os professores mencionam e endossam as contribuições significativas de ambos os projetos, como também os alunos, a seu modo, mesmo não entendendo de fato a grandeza de tais ações, revelam-se, no dia a dia, satisfeitos com as atividades proporcionadas. O contentamento ao ouvir uma história, os olhos brilhantes ao adentrar o espaço da biblioteca escolar, escolher os livros a serem lidos e a satisfação de conseguir fazer a leitura de um texto com fluência sem a ajuda do professor comprovam tais afirmativas.

Num dos dias em que observávamos a sala da professora Laura, uma de suas alunas, com quem havíamos estabelecido vínculo desde o primeiro dia de observação, aproximou-se com um livro nas mãos, que retirou da estante, localizada ao fundo da

sala de aula, e que possui vários títulos infantis. A garota nos mostrou o livro intitulado *A vaquinha*, mencionando que também possui o exemplar em casa. Ela abriu o livro e fez a leitura em voz alta para nós, do mesmo modo que a professora. A cada página lida exclamava: “*Olha como eu leio bem... Eu leio bem, né? Eu escrevo bem também...*”. Tais indicativos reforçam e justificam a permanência dos projetos até os dias de hoje.

Além disso, e para corroborar com os apontamentos anteriores, tanto a diretora, quanto coordenadora pedagógica mencionaram em nossa conversa, que nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que é realizado o planejamento das atividades dadas em sala de aula, semanalmente, às segundas-feiras, elas reforçam junto às docentes a importância do ato de ler e sua relevância para a população discente. Sempre no início das reuniões que perduram quatro horas, sendo duas para a formação continuada e duas para o planejamento das atividades escolares, coordenadora pedagógica e diretora compartilham, em forma de roda de leitura, diversos textos e até algumas histórias da Literatura Infantil, por vezes, lendo em voz alta para as professoras, outras vezes, permitindo que as docentes o façam.

As profissionais salientaram, ainda, que nessas ocasiões sugerem títulos de livros infantis a serem trabalhados durante a semana no momento de “contação”. Durante as observações, percebemos que esse momento no HTPC se trata de uma leitura em voz alta, abrindo espaço para que as docentes também compartilhem, sendo possível trocarem entre si outras sugestões de autores e livros que já leram e pertencem aos seus gostos pessoais. Algumas vezes, também, e segundo as gestoras, aconteceu de determinada docente contar histórias sem o auxílio do livro para as outras. Dessa forma, possibilita-se um intercâmbio de informações, o que amplia o repertório leitor dessas docentes.

Fato que é mencionado por uma das educadoras observadas durante a entrevista. Ao ser questionada a respeito de como selecionava os livros para serem trabalhados em sala de aula e qual era o seu planejamento para a atividade, a docente salienta que é “*De acordo né? Com os conteúdos que a gente tem no momento da HTPC, onde nós fazemos o plano de aula e vai de acordo com os conteúdos trabalhados*”(Professora Rose, pesquisa de campo, 2013). Ainda, quando perguntamos se na escola existem projetos de leitura ou *Hora do Conto* e como os mesmos funcionam, a professora responde:

Aqui tem. Como eu entrei nesta escola, a orientação é que tem que ser pra essa leitura permanente, que é um tema que a orientadora te dá. É atividade permanente. É a leitura. Ela (referindo-se à coordenadora pedagógica) apresenta os livros que vão ser utilizados durante a semana e geralmente os livros são da biblioteca da escola. Aqui tem livros ótimos. Hoje a professora da manhã deixou alguns livros pra mim. Nunca dava certo de ela deixar os livros, hoje ela deixou. Eu comecei a coleção dos Sentimentos. Eu peguei alguns livros da outra escola também, mas aí eu acabei vendo o que tinha lá também (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

A *leitura permanente*, mencionada no relato da docente, diz respeito à leitura em voz alta de livros de Literatura Infantil feita todos os dias pelo professor no início das aulas, sendo as observações desses momentos o alicerce para nossas análises. A partir das conversas com as professoras participantes da pesquisa e o contato com o semanário de cada uma, ou seja, o caderno de planejamento semanal dos conteúdos a serem dados em sala de aula, foi possível notar a frequência da atividade. Além disso, essa *leitura permanente* é vista aos olhos da equipe escolar como o momento de *Hora do Conto*, tempo reservado para a transmissão das mais diversas histórias. Ademais, uma vez por semana, é disponibilizado aos alunos exemplares de revistas, jornais, gibis e o livro de textos cedidos pelo *Programa Ler e Escrever* para que façam a leitura silenciosa dos mesmos. Aspecto presenciado em nossas observações.

O momento dessa *leitura permanente* é respeitado, sendo diferente do tempo dedicado à lição. Desse modo, no período em que a atividade ocorre, não é permitido deixar materiais escolares ou qualquer outro tipo de objeto que perturbe e promova a dispersão dos alunos. Esses objetos devem estar alocados embaixo das carteiras.

A *leitura permanente* tem como embasamento teórico e didático o *Caderno do Professor*, o *Livro de Textos do Aluno*, a *Coletânea de atividades* e o *Guia de Estudos para a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*, todos pertencentes ao *Programa Ler e Escrever*, da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. Há também o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador*, sendo esse específico para cada série escolar. No caso das professoras observadas, as mesmas utilizam o guia referente ao 2º ano. Cabe salientar, que os materiais são utilizados nas reuniões de HTPC, orientando os professores no planejamento de suas atividades escolares, bem como na realização dessa *leitura permanente*.

Segundo o exposto pelo *Programa Ler e Escrever*, os periódicos mencionados anteriormente

[...] compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 2º ano na HTPC com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente (PROGRAMA LER E ESCREVER, 2012, p.7)

Ainda neste quesito e, de acordo com Vinhal (2013, p.53), o programa, com início em 2007,

[...] volta-se para a formação, elaboração e disposição de materiais pedagógicos; por essa razão constitui-se em uma política pública para o ciclo I (FDE, 2012). Seu principal objetivo em 2010 era o de conseguir alfabetizar todas as crianças de até oito anos de idade (2ª série/3º ano) das escolas do Estado de São Paulo, além de recuperar a aprendizagem dos alunos das outras séries.

Cabe-nos relatar, que durante o período da primeira fase de observação não foi possível a participação em uma dessas reuniões de HTPC, visto que as responsáveis pela escola trabalhavam nesse período com questões relativas à matemática, no intuito de atender as avaliações do IDEB. Portanto, não se utilizava a prática da roda de leitura entre seus participantes, desse modo, não recebemos autorização para frequentá-la. A preparação para o IDEB também interferiu em nossa proposta de *intervenção formativa*, fato que será aludido mais tarde, no tópico *Sobre a intervenção formativa* presente no capítulo IV dessa dissertação (p.126).

A importância e interferência das avaliações educacionais permeiam a atividade escolar, sendo isso confirmado por trechos presentes no projeto político pedagógico da unidade escolar em que o índice avaliativo (IDEB) é frequentemente citado. Abaixo um desses excertos:

Das diversas formas existentes de se apurar o desempenho escolar, destaca-se o IDEB, criado pelo MEC com esta finalidade. Por tratar-se de um instrumento oficial citaremos aqui os resultados obtidos até então: em 2007 a escola alcançou o índice de 5,2, em 2009 alcançou 6,0 (índice já considerado adequado) e em 2011 o resultado foi de 6,2, superando assim as metas estipuladas pelo próprio governo. Nosso desejo e o nosso esforço será sempre para melhorarmos cada vez mais até o ponto de alcançarmos um ensino de excelência para os nossos alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.4).

Outra questão pertinente e, que não poderíamos deixar de abordar, refere-se ao fato da coordenadora pedagógica preferir, ela mesma, conversar com as professoras participantes sobre a pesquisa e perguntar se essas gostariam de colaborar. Segundo ela, colaborar em estudos como este não pode ser visto como algo imposto pela escola, a decisão de aceitar ou não tem que partir das próprias docentes. Tal atitude pode ser explicada, devido a outras pesquisas que já foram realizadas nessa instituição escolar, não havendo devolutiva do que foi constatado, deixando direção e docentes um tanto inseguras em relação a este tipo de investigação. Quanto a isso, não fizemos nenhuma objeção.

Com o aceite das professoras, na semana seguinte, começamos as observações. Por acontecerem sempre no início de cada aula, tornou-se possível observar as docentes concomitantemente, em seus respectivos horários de trabalho, todos os dias letivos, durante um mês. Cada observação tinha em média cinquenta minutos de duração. Em alguns casos excepcionais, a atividade se estendia um pouco devido a visitas à biblioteca, eventos – como o “Dia do Desafio” -, ou à empolgação da professora com a leitura.

Os momentos de leitura em voz alta feito pelas professoras compreendiam no máximo quinze minutos, o restante ficava no intuito de perceber a assimilação da história lida por parte das docentes e, principalmente, das crianças, isto é, se surgia algum comentário, alguma reação pós-história.

Inicialmente, realizamos uma observação que foi dividida em duas partes: na primeira, uma observação piloto, na qual, no período de três dias, observamos, no intuito de conhecer melhor docentes e crianças e sentir o contexto em que o trabalho era desenvolvido, sem nos preocuparmos com anotações de campo. A observação piloto tornou-se essencial, permitindo traçar algumas estratégias e identificar melhor o objeto de estudo. Posteriormente a essa identificação, demos início às observações de fato, agora, com anotações de campo em um *diário de bordo*. Esses apontamentos foram consentidos pelas docentes.

A sala em que aconteciam esses momentos possui decoração com motivos pedagógicos, dois armários e uma estante ao fundo com alguns livros de Literatura Infantil dos próprios alunos. O local se encontra no piso superior da escola, visto que essa possui dois andares, sendo revezado pelas duas docentes, uma o utiliza no período matutino e a outra, no período vespertino.

A turma da manhã, o 2º ano A, constitui-se de trinta crianças com idade entre sete e oito anos, e a turma da tarde, o 2º ano B, é formado por 29 crianças na mesma faixa etária. Em ambas as turmas, a população discente é oriunda do próprio bairro e adjacências em que está localizada a escola, por isso constatamos certa afinidade e relações de amizade existentes entre os alunos para além-escola.

Quando chegamos à unidade escolar no período da manhã para dar início às observações na sala do 2º ano A, fomos recepcionadas pela diretora que nos aguardava. A gestora fez questão de subir conosco e fazer as devidas apresentações à professora Laura e aos seus alunos. Ao adentrar a classe, percebemos que as crianças estavam alvoroçadas. O motivo de tanta agitação devia-se ao fato de um beija-flor ter entrado pela porta da sala de aula naquele exato momento e as crianças, por sua vez, tentavam ajudá-lo a encontrar a saída. Por não conseguir sair, e assustado com a excitação dos alunos, o passarinho voava de um lado a outro batendo suas asas involuntariamente e com certa velocidade.

A diretora, no intuito de conter a euforia das crianças, explica com voz doce e suave aos presentes que, pelo fato da instituição estar localizada em uma área arborizada “*esses animaizinhos podem aparecer*” e por isso, atitudes como as que os alunos demonstravam naquele momento, ao invés de tranquilizar o passarinho, acabavam por assustá-lo. Fez-se o silêncio. A fala da gestora e o tom de sua voz permitiram que as crianças se acalmassem. Mesmo assim, os olhares curiosos e ávidos por uma solução persistiam. O beija-flor, angustiado, não conseguia sair. Depois de certo tempo e exausto, o passarinho desmaia causando comoção entre os alunos. Desse modo, os funcionários da escola conseguem capturá-lo e devolvê-lo ao seu *habitat* natural.

Tal acontecimento nos faz lembrar a crendice popular dos mais antigos de que quando um beija-flor aparece, visitas estão prestes a chegar. Talvez seja por isso que o passarinho tenha aparecido naquele dia, justo no primeiro dia da maratona de observações. Desconfiamos.

Laura, docente responsável pelo 2º ano A, durante todo o período em que foi observada iniciava a rotina escolar com a oração⁴ do *Pai Nosso*. Em seguida, entoava junto com as crianças a música *Sete dias a semana tem*. Música essa que mencionava os dias da semana na sequência com que aparecem no calendário. No decorrer da atividade

⁴ Na escola observada era comum as docentes iniciarem a rotina escolar com orações, nesse caso a prática funcionava como uma espécie de ritual que dava início às atividades do dia.

e devido ao grau de participação dos alunos e a familiaridade com a canção, ficou-nos claro que a prática já acontecia há muito tempo. A afirmativa é comprovada pelo fato das crianças valerem-se da memória para pronunciar os versos da melodia sem precisar que a composição estivesse escrita na lousa ou no caderno. Tal canção é composta da seguinte maneira: “*Sete dias a semana tem, quando uma vai, a outra logo vem. Domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado são os dias que a semana tem*”.

Feito isso, a educadora dedicava-se à leitura do livro de histórias que, na maioria das vezes, tratava-se de um exemplar retirado do acervo da biblioteca da própria escola ou do acervo pessoal da docente, que segundo ela, possui vários títulos infantis. Durante uma de nossas observações, ao mostrar a capa do livro *Animais: Megapôsteres*, da editora Ciranda Cultural, Laura informa aos alunos que comprou o exemplar há dois anos no *Salão do Livro* promovido pela Secretaria de Cultura e Turismo do município de Presidente Prudente. Cabe-nos ressaltar que, anualmente, as escolas levam seus alunos ao evento e, os educandos, recebem um cheque-livro no valor de R\$6,00 e os professores, no valor de R\$25,00, para a compra de obras disponíveis no salão.

A paixão de Laura por coleções fizeram-se presentes no decorrer de todo o período observado, sendo essa característica, fator relevante em seu semanário de planejamento. A docente optava por determinada série de livros e os trabalhava durante toda a semana. Tais coleções utilizadas pela professora, em sua maioria, caracterizavam-se pelo cunho paradidático, ou seja, os títulos escolhidos possuíam o intuito de transmitir conhecimento e informação ao abordar temas relacionados ao comportamento e à conduta dos indivíduos em sociedade, trazendo nas entrelinhas certa moral implícita.

É o caso da série de livros sobre os sentimentos humanos da autora Trace Moroney (2007), publicado pela editora Ciranda Cultural, editora essa, bastante recorrente nas escolhas de Laura. Em cada livro, sentimentos diferentes eram abordados, dentre eles, inveja, medo, raiva, tristeza, felicidade, no intuito de auxiliar as crianças a refletirem como se sentem ao vivenciarem tais sentimentos em seu cotidiano. Paraphraseando Moroney (2007), ao compreender melhor suas emoções, os pequenos ganham mais autonomia e passam a entender que é normal, de vez em quando, sentir-se triste, com medo e etc...

Dentre os títulos utilizados por Laura e que pertencem a essa coleção, destacamos: *Quando me sinto feliz, Quando me sinto irritado, Quando me sinto com*

inveja, Quando me sinto triste, Quando me sinto amoroso, Quando me sinto com medo e Quando me sinto bondoso. É importante salientar, ainda que além dos livros mencionados anteriormente, presenciamos a utilização de uma série de livros que abordavam curiosidades sobre animais exóticos existentes tanto no fundo do mar, como terrestres, tais como *Criaturas do mar* e *Animais Megapôsteres* (livro mencionado em parágrafos anteriores), também publicados pela editora Ciranda Cultural.

Sempre posicionada à frente da lousa, a professora dava início à leitura em voz alta do livro escolhido, sem se preocupar com alguma frase introdutória, ou seja, alguma frase de encantamento que indicasse que a narrativa iria começar, como por exemplo, o popular “*Era uma vez...*” ou “*A história que a professora vai contar hoje...*”. Em alguns casos, quando o livro proporcionava uma intervenção anterior ao início da leitura em voz alta, Laura não começava a narrativa abruptamente, como é o caso de quando utilizava livros da *Coleção Quando me sinto* (2007), referida nos parágrafos anteriores, sendo que a coletânea possibilitava tal intervenção.

Antes da leitura dessa série de livros, a docente fazia perguntas e expressões faciais que condiziam com o sentimento abordado nessas tramas no intuito de que as crianças adivinhassem do que se tratava o título. Numa dessas histórias, enquanto fazia uso do livro *Quando me sinto feliz*, Laura indaga aos alunos sobre o que seria tal sentimento. Prontamente, as crianças respondem: “*é amor!*”, “*o que agente tá sentindo*”, “*fica no coração*”.

Não satisfeita com as respostas, a professora introduz: “*Então vamos ver quem adivinha só pelo meu rosto, pela minha expressão, de qual sentimento fala o livro?*”. Nesse momento, e para que as crianças visualizem a expressão referente ao sentimento de felicidade, a docente sorri, fazendo cara de feliz. Ao notarem tal gesto, os alunos respondem: “*feliz*”, “*felicidade*”. Laura, então, mostra a capa do livro, informa o título e autor. Ao fazer isso, novamente questiona: “*Quando vocês estão felizes, como vocês demonstram?*”. Alguns educandos se manifestam: “*eu dou risada*”, “*eu abro os braços*”, “*eu pulo de alegria*”.

Por diversas vezes, durante ou após o término dos enredos, presenciamos momentos em que a docente pedia a opinião das crianças sobre a história lida, com o objetivo de inseri-las ao contexto da narrativa. Entretanto, e na maioria das vezes, a professora não conseguia conduzir tal prática de maneira organizada e o debate constantemente gerava tumulto. A qualquer questionamento por parte da professora, o

alvorço tornava-se evidente. Os alunos falavam ao mesmo tempo, o que acabava por chatear consideravelmente a educadora que, por sua vez, tolhia qualquer investida de tais alunos.

Quando a sala silenciava e Laura finalmente continha a agitação, e o anúncio de uma possível organização tomava forma, a docente permitia que apenas alguns falassem e muitas das respostas surgidas não eram por ela, levadas em consideração. Ao término de cada narrativa, a professora dizia *fim* e não se falava mais no assunto da história. Dava-se início à rotina do dia, com a escrita do cabeçalho na lousa.

Em relação à *performance* de Laura durante as histórias lidas, percebemos que os gestos, bem como sua expressão corporal, eram pouco utilizados e, quando esses aconteciam, apareciam de maneira rígida, engessada, não havendo liberdade em seus movimentos. Enquanto lia, sua fala permanecia linear do começo ao término da narrativa, com poucas variações de voz, nuances e entonações mais precisas. Em virtude disso, as crianças facilmente dispersavam, fazendo com que, em muitos momentos, Laura interrompesse abruptamente a narrativa, chamando a atenção dos alunos e anotando seus nomes na lousa.

Ao mostrar as ilustrações contidas nos livros, a educadora percorria somente o espaço pertencente à frente da lousa, ou seja, não se deslocava entre os corredores em que estavam dispostas as fileiras de carteiras. Desse modo, a visualização das imagens por parte dos alunos ficava comprometida e não contemplava a sala toda. O distanciamento entre professora e alunos tornava-se evidente a cada virar de páginas. Poucas vezes, a docente buscou o olhar das crianças, direcionando-as para o contexto da narrativa. Seu olhar estava sempre aprisionado ao livro, não estabelecendo vínculo com os ouvintes.

Uma vez ou outra, quando acontecia de olhar para as crianças durante a história, o fazia de modo a repreender os alunos que causavam tumulto e chamá-los a atenção. A falta de controle durante a leitura e a não exploração da narrativa em sua totalidade, evidenciavam que a educadora não havia se preparado anteriormente para a concretização de tal tarefa. Durante as observações, outras técnicas de contação de histórias não foram utilizadas por Laura, sendo a atividade conduzida apenas com o auxílio do livro.

Entretanto, em um dos dias observados, Laura nos surpreendeu com sua prática. A docente que, até então, pouco se divertia com as tramas e mostrava-se insegura e

preocupada com nossa presença em sala de aula, buscando por diversas vezes nosso olhar de aprovação, nesse dia, estava mais à vontade com a história escolhida. A narrativa em questão tratava-se de *Pandolfo Bereba*, da escritora Eva Furnari. Na trama de Furnari, *Pandolfo Bereba* era um príncipe diferente de todos os outros. Segundo a autora, todos esperam que os príncipes sejam lindos, encantadores e perfeitos, porém, *Pandolfo* não possuía nenhuma dessas qualidades. Não era lindo, nem encantador e muito menos perfeito, porém, queria que os outros fossem, e isso acabava sendo uma tremenda injustiça, que durou até o dia em que algo inusitado aconteceu em sua vida.

Ao revelar aos alunos qual seria a história do dia, Laura informa que o livro escolhido para a leitura em voz alta foi escrito por uma autora que ela admira muito, sendo a trama, uma de suas preferidas. Por se tratar de uma narrativa de gosto pessoal, a docente menciona que a leu por mais de 100 vezes. Segundo a docente, em toda sala em que deu aula, falou ter feito a leitura do livro. Além disso, salientou, que “*Em 2008, quando comecei a dar aula nesta escola, na turma do 4º ano, eu fiz um teatro com esta história*”. Laura explicou ainda, que faria a leitura até a metade e depois continuaria a narrativa na próxima quinta-feira, após o feriado, “*Eu sei que vocês vão ficar curiosos, mas eu só vou terminar na quinta*”. Nesse momento, algumas crianças presentes expressaram um sonoro “*Eita!*”.

Ao mostrar a capa do livro, comunicando o título e o nome da autora, Laura questionou os alunos: “*Pela capa do livro, vendo a capa do livro, do que será que fala a história? Quem é o Pandolfo Bereba?*”. De forma organizada, algo que não aconteceu em observações anteriores, a docente conduziu e escutou a resposta das crianças, dando atenção a elas. A professora pediu para que levantassem a mão, aqueles que quisessem se pronunciar. Dessa foram, as crianças, cada uma por vez, responderam. Laura, por sua vez, levou em consideração todas as opiniões, tentando contextualizá-las e inseri-las ao tema do livro. As respostas foram as mais variadas: “*É um cavaleiro*”, “*É um palhaço*”, “*É um rei palhaço*”, “*Eu acho que vai ser uma história muito engraçada, por que o personagem tem o rosto engraçado*”.

A docente iniciou a leitura. Ficou-nos claro que ela estava muito à vontade. Vínculos positivos entre narrador e ouvinte foram estabelecidos. As entonações propostas pela professora, bem como sua expressão facial foram muito pertinentes e condizentes com o texto. Os gestos e os movimentos estavam mais livres e suaves. Em

determinados momentos, e pela narrativa ser-lhe familiar, contou o enredo valendo-se da memória, sem precisar voltar-se ao livro para ler o que está escrito.

Por estar à vontade, a docente vivenciou todas as situações propostas pelo texto, divertindo-se e divertindo os alunos. As crianças participaram ativamente, interagiram e prestaram atenção do começo ao fim da narrativa. Não houve dispersão por parte delas e, pelos olhares e expressões manifestados por elas, ficou nítido que acreditaram naquilo que a docente contou. Em determinada página, em que o personagem-título está à procura de uma namorada, a professora interrompeu a leitura. As crianças se manifestaram com “*Ahhh!*”. Laura guardou o livro e iniciou a escrita do cabeçalho na lousa. Cabe salientar, que, após o feriado, a docente retomou a narrativa. Ela relembrou com as crianças as passagens da trama até o momento de sua interrupção e a continuou. As crianças que, até então, permaneciam curiosas descobriram o desfecho que foi revelado por Laura.

Ao término da 1ª fase de observações no 2º ano A, ficamos de voltar para contar uma história aos alunos. Algo que só aconteceu durante o período em que retornamos à escola para a 2ª fase de observações. Tal feito será aludido mais tarde, no capítulo IV, mais precisamente, no tópico *O retorno se faz necessário* (p.135), que trata da fase mencionada.

Encaminhamo-nos para as observações do 2º ano B.

No período da tarde, a recepção foi diferente. Nenhum beija-flor apareceu anunciando nossa chegada. Entretanto, a recepção foi afetuosa com um sonoro “*Seja bem-vinda*” por parte da professora Rose e de seus alunos nos encantaram desde o primeiro dia. A docente responsável pelo 2º ano B fez questão de deixar claro às crianças o motivo de nossa permanência em sala de aula nos dias que se seguiriam. Ao fazer isso e devido ao vínculo que começávamos a estabelecer com o grupo, nossa condição de observadores participantes estava ali pontuada.

Nos dias que se seguiram, ainda no pátio, antes de entrarmos na sala, os alunos da professora Rose vinham ao nosso encontro, seja para contar algum fato acontecido em sua rotina familiar ou escolar ou alguma brincadeira ou algum “causo”. O fato é que sempre tinham algo a contar. Tal proximidade também acontecia em sala de aula. A cada atividade realizada, Rose e alunos faziam questão de nos incluir de alguma maneira em tais práticas. Num desses casos, antes de irmos para a biblioteca, uma das crianças se aproximou, pedindo para que nós cuidássemos de sua boneca chamada

Sofia. Prontamente afirmamos que sim e explicamos à dona da boneca, que durante a nossa permanência fora da sala de aula, Sofia cuidaria de nossos pertences.

Assim como a professora Laura do período matutino, Rose mantinha um ritual que dava início a rotina escolar do dia. Ao entrar na sala, a docente organizava as fileiras de carteiras e, posteriormente a isso, chamava cada aluno pelo nome, indicando o lugar onde cada um deveria se sentar. Segundo a docente, a ação evitava que alunos bagunceiros sentassem perto, impedindo a conversa entre eles. Além disso, a professora sempre colocava algum aluno mais adiantado nas tarefas escolares perto dos que tinham mais dificuldade, pois dessa forma haveria troca de experiências entre ambos.

Posteriormente, e em conjunto com as crianças, Rose proferia a oração do *Anjo da Guarda*, direcionada no intuito de abençoar a aula que se iniciava. A educadora pronunciava cada frase da oração e os educandos repetiam. Uma vez ou outra quando percebia que os alunos dispersavam durante a atividade ou não utilizavam entonações mais precisas, a professora interrompia mencionando às crianças que “*está muito fraco. Vamos lá, força na voz!*”.

Terminada a prática religiosa. A educadora dava início ao momento da leitura em voz alta de livros infantis. No repertório de livros escolhidos, notamos a presença de diversos títulos literários de autores renomados da Literatura Infantil, a saber, Sylvia Orthof, Sonia Junqueira, Ilan Brenman, Mary e Eliardo França, Audrey e Don Wood, entre outros. Os livros selecionados, em sua grande maioria, são oriundos do acervo pessoal da professora, mais precisamente, pertencente à sua filha de cinco anos. Fato esse, mencionado durante a entrevista a nós concedida.

Segundo Rose, ao ser questionada sobre a existência de exemplares da Literatura Infantil em sua residência, ela afirma: “*é. Eu tenho bastante por causa da minha filha. Ela tem bastante. Ela está mais ou menos, com uns 150 livros, pois, ela ganha e eu compro bastante*”(pesquisa de campo, 2013). Ademais, a docente afirma escolher livros do acervo proveniente da biblioteca da escola, sendo que o acervo, para ela, “*possui livros ótimos*”. Outra característica bastante recorrente em suas escolhas decorre da seleção de títulos que possibilitam deixar de ler a última página, ou seja, fazer suspense, deixando as crianças curiosas antes da revelação do desfecho da trama.

Em um desses casos, enquanto lia *Anacleto, um sujeito quase completo*, de Murilo Cisalpino, Rose interrompeu a narrativa na penúltima página, no intuito de que as crianças opinassem sobre o que fazia do personagem-título um sujeito quase

completo. Inúmeras foram as respostas. Somente depois que todos se manifestaram é que a docente revelou o escrito na última página do livro. Enquanto revelava o desfecho, a professora expressava surpresa. Na verdade, tratava-se de uma estratégia utilizada por ela, para demonstrar aos pequenos que assim como eles, ela também soube do final da trama naquele momento.

Ainda e em relação ao repertório, é importante ressaltar o uso de coleções pela professora. A *Coleção Quando me sinto* (2007) amplamente mencionada enquanto relatávamos a rotina de observações do 2º ano A, também, foi em alguns dias, utilizada por Rose. Nesse caso, a docente da manhã deixava os livros no armário da docente responsável pelo 2º ano B, para que a mesma pudesse ler aos seus alunos. O emprego de série de livros era algo discutido entre os alunos. Ao mostrar o livro *A festa de aniversário*, do escritor Ilan Brenman, alguns alunos questionaram se o título pertence à coletânea de livros do *Mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Nesse momento, a professora sorriu e explicou: “*Não é do Mundinho, eu troquei. Vocês não estavam gostando mais das histórias do Mundinho*”, referindo-se ao fato de algumas crianças reclamarem que Rose lê muitos livros dessa coleção.

Antes de dar início à leitura em voz alta do dia e com o livro selecionado para a atividade em mãos, a docente entoava junto às crianças, uma canção indicativa de que a narrativa estava prestes a começar. Durante a melodia, os presentes entrelaçavam as mãos e à medida que ações e personagens eram mencionados em tal canção, alunos e professora movimentavam os dedos e modificavam a voz, que ora se tornava grave, ora se tornava suave, com o objetivo de representar tais personagens. A harmonia é composta da seguinte maneira: “*Dim-dom, quem é? (voz grave). Sou eu (voz suave). Pode entrar, pode entrar, pode entrar. Olá, olá (beijo), olá, olá (beijo)*”.

Nossa curiosidade a respeito do que significava tal melodia tornava-se evidente a cada dia observado. Em determinada ocasião, Rose sentiu a necessidade de nos explicar sua definição, “*Desde que a Valéria chegou aqui, a gente não explicou pra ela, por que nós mexemos as mãos e cantamos nossa canção. Vamos explicar?*”. Nesse momento, as crianças responderam que sim. Assim sendo, a professora dividiu com os alunos a tarefa de nos explicar. Segundo Rose, “*é que quando a gente vai ler, a gente precisa de um momento para se preparar para essa leitura, para a história entrar na nossa cabeça, na nossa mente, pra gente entrar no mundo da imaginação. É como se a nossa cabeça, fosse uma casa*” (pesquisa de campo, 2013).

Feito isso, a educadora questionou os alunos: *“Vocês vão entrando assim na casa dos outros sem pedir... sem pedir licença?”*. As crianças responderam: *“Não!”*. A professora, por sua vez, salientou: *“Então, a gente tem que pedir licença, bater na porta. É por isso que a gente canta a música”*. Depois de nos explicarem outros aspectos referentes à canção, passamos a entender o significado dos seus versos. Assim, *“Olá, olá”*, quando mencionado, representa a fala dos personagens que batem à porta, nesse caso as crianças. Já *“Quem é?”* é dito pelo porteiro bravo detentor de voz forte e grave que cuida da casa e não deixa qualquer pessoa entrar. Ainda na melodia, novamente as crianças respondem com voz suave *“Sou eu”*. A faxineira dócil, que reside no interior da casa e que permite a entrada delas, enfatiza: *“Pode entrar, pode entrar, pode entrar”*, trecho que é repetido duas vezes. E por fim, faxineira e crianças se cumprimentam e se beijam cantarolando em uníssono *“Olá, olá”*.

Terminada a canção, Rose dava início à leitura com a frase de encantamento *“A história que a professora vai contar hoje é...”*, em seguida mostrava o livro informando o título, nome do autor e ilustrador. Faz-se necessário ressaltar, que da mesma forma que a docente se utilizava de uma frase introdutória para o começo das histórias, as finalizava com a frase: *“e essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, amanhã a professora conta outra”*.

Sempre posicionada à frente da lousa, Rose percorria todo o espaço referido tentando estabelecer vínculo com as crianças. Na maioria das vezes, conseguia tal vínculo. Uma vez ou outra, devido ao fato de alguma narrativa ser longa demais, as crianças dispersavam, e desse modo, a docente de alguma forma precisava repreendê-las. No entanto, ao invés de chamar-lhes atenção com rispidez, a professora tentava inserir os alunos que causavam tumulto para o contexto da narrativa, como por exemplo, *“Então, Pedro viu o que aconteceu com o personagem?”*, *“Olha só o que aconteceu com o Anacleto, Maria Eduarda”*. Toda vez que utilizava essa estratégia conseguia trazer de volta os alunos para as tramas lidas. Às vezes, nem precisava falar o nome dos educandos, apenas dava ênfase a determinada frase com voz mais grave e já resolvia a situação.

Durante as *performances* observadas, ficava nítido que Rose divertia-se com as narrativas escolhidas, vivenciando junto com as personagens todas as situações propostas pelo texto. Desse modo, ao tornar a história como sua, permitia que o olhar dos alunos se voltasse para os enredos, divertindo-os e possibilitando sua participação

efetiva. Tais apontamentos podem ser comprovados durante a leitura em voz alta da história *O sonho da vaca*, da autora Sonia Junqueira. Talvez esse tenha sido o dia mais divertido que presenciamos.

Ao mencionar o título, os alunos riram. Com voz aveludada e condizente com o clima proposto pelo livro, nesse caso, o de sonho, a docente criou uma atmosfera de fantasia e mistério que aguçaram os sentidos das crianças. Por se tratar de um livro com belíssimas ilustrações e trama engraçada, os alunos se envolveram a tal ponto de se manifestarem sobre o enredo lido, ainda enquanto a professora fazia a leitura. Rose, prontamente, deu atenção às manifestações, sem perder o fio condutor da narrativa, impedindo que houvesse dispersão.

No decorrer de toda narrativa, a docente utilizou ao seu bel prazer, variações de voz (ora doce, ora grave, dependendo da situação proposta pelo texto) e gestos, embora tímidos, sempre muito bem colocados. Ela vivenciou e acreditou em cada palavra dita. Em algumas passagens da história, em que a protagonista entoava uma canção “*nhem, nhem, nhem, nhem!*”, Rose mudou a voz, que no caso, ficou mais anasalada, casando com a narrativa. As entonações da docente misturadas às variações de voz e nuances que proporcionaram “coloridos” em sua fala, imprimiram ritmo e melodia à narrativa, o que divertiu as crianças.

Em outras situações, quando a personagem-título fica tonta, Rose girou o pescoço de modo a expressar a ação do personagem. Outras vezes, quando a vaca bate a porta, a professora bateu o pé para demonstrar. O interessante é que a docente quando manuseou o livro para que todos contemplassem suas ilustrações, o fez de modo a abranger todas as crianças presentes, movimentando o livro do centro para as extremidades.

Os aspectos observados e mencionados anteriormente não são mérito somente dessa narrativa em particular. No decorrer dos dias em que presenciamos a realização de outras narrativas, tais aspectos, dentre eles, entonações precisas, variações de voz, nuances, vínculo com os ouvintes, gestos e expressão corporal pertinentes às tramas lidas, tornavam-se cada vez mais evidentes.

Outro fator que merece ser mencionado, diz respeito ao fato de Rose sempre contextualizar e relacionar a história selecionada ao cotidiano dos alunos. É o caso da narrativa *O maior urso do mundo*, de Adam Relf. O título narra a história de um ursinho que desejava saber qual o maior urso do mundo. No decorrer de sua *performance*, a

docente por meio do tom de voz que no caso, fica mais aveludado, proporcionou um clima de mistério, surpresa e curiosidade, tornando a leitura mais gostosa e intimista.

No momento em que a leitura chega à penúltima página do livro e antes de ser revelado qual seria o maior urso do mundo, a docente interrompeu a narrativa, questionando os alunos: “*Qual o maior urso do mundo? Vocês sabem?*”. Algumas crianças opinaram. Após as respostas obtidas, a educadora revela que o maior urso do mundo é a constelação *Ursa maior*. Ademais, explicou aos alunos sobre o que seria tal constelação e pede para que os mesmos olhem o céu à noite para tentar visualizá-la. As crianças ficaram alvoroçadas.

Outro caso em que Rose tentou contextualizar a narrativa, refere-se ao dia em que fez a leitura em voz alta do livro *A festa de aniversário*, de Ilan Brenman. A narrativa conta a saga de uma menina que acorda às seis da manhã, ansiosa pela festa do amiguinho que será realizada logo mais à noite, porém, o dia passa muito devagar. A inquietação da garotinha que pergunta aos pais várias vezes se já é chegado o momento da festa e a sua imaginação fértil tornam-se pontos centrais do enredo.

Finda a narrativa, a professora perguntou aos alunos se assim como a personagem da história, já importunaram seus pais até conseguirem algo. Cada um, de forma organizada, respondeu, inclusive nós, sendo as respostas bastante variadas. Um dos alunos ao se manifestar o fez com voz baixa e quase ninguém conseguiu escutar. Ao perceber o ocorrido, a docente pediu para que a criança falasse mais alto e com mais entonação. Além disso, Rose compartilhou que quando era pequena, na mesma idade dos alunos presentes e assim como a personagem da trama, fez uma viagem com seus pais para a praia e enquanto não chegava a data reservada para o tão esperado passeio, perguntava todos os dias aos seus progenitores, demonstrando sua ansiedade.

Um ponto forte, evidenciado durante as observações feitas na sala de Rose, refere-se aos debates realizados após as histórias. Na turma da tarde, sempre havia uma conversa, a docente estimulava a opinião das crianças a respeito do que foi lido e só depois que todos opinavam, inclusive nós, é que se iniciavam as outras atividades do dia. A educadora fazia questão de perguntar a cada aluno e saber sua resposta. Quando alguma criança, porventura, era acometida pela timidez ou não sabia se expressar, Rose consentia um tempo a esses educandos, passando a vez a outros alunos. Nesses momentos, a educadora de forma doce e suave mencionava “*coloca o tico e o teco para*

funcionar que depois eu volto aí”. Após percorrer as fileiras de carteiras voltava-se àquela criança que não havia respondido que, no caso, conseguia dar uma devolutiva.

Ainda e durante a primeira fase de observações, presenciamos momentos em que a docente responsável pelo 2º ano B valia-se de outras atividades escolares de escrita e oralidade, após a prática de leitura em voz alta. Nesse caso, tais atividades condiziam com as histórias lidas. A exemplo disso, tornamos a mencionar a narrativa do autor Ilan Brenman, *A festa de aniversário*. Na ocasião e posterior desfecho do enredo, a docente perguntou aos alunos a respeito de qual seria o momento mais importante para um aniversariante. Uma das crianças salienta que seria o momento do *Parabéns a você*. Desse modo, todos cantam a música e a professora brinca que seu aniversário é comemorado naquele dia. Feito isso, Rose dividiu os alunos em duplas, pedindo para que um dos componentes da dupla ditasse a letra da canção *Parabéns a você* e o outro a escrevesse em papel sulfite. Segundo a docente, essa se trata de uma atividade de produção de texto.

Em outra atividade oral, realizada com as crianças após a prática da leitura em voz alta, a docente, com voz entonada, recitou a parlenda *Rei capitão*, que faz parte do livro de textos do aluno, do *Programa Ler e Escrever*. Tal parlenda é composta pelos versos, a saber: *“Rei capitão, soldado ladrão, moça bonita, do meu coração”*.

A professora pronunciou as frases e os alunos repetiram. Sua intenção era direcionar o foco dos alunos para as pausas e parágrafos presentes no texto. Ademais, a docente constrói com as crianças uma *performance* vocal e corporal. As meninas dizem *“soldado ladrão”* e *“do meu coração”* com voz doce e postura meiga e ingênua, e os meninos por sua vez, *“rei capitão”* e *“Moça bonita”* com voz grave, demonstrando-se mais galanteadores e firmes. A *performance* ficou muito boa e divertiu a todos.

Por fim, no último dia de observação, como combinado em conversa anterior, contamos o conto popular nigeriano *“Por que o sol e a lua vivem no céu?”*. Ao saber que seríamos nós a contar a história, os alunos ficaram alvoroçados *“Ehhhhh!”*. A docente brincou, *“Nossa vocês não gostam da minha contação?”* (risos). Enquanto narrávamos oralmente, a sala permaneceu em silêncio. As crianças participaram ativamente de todas as situações propostas pelo texto. Rose me ajudou na manipulação dos acessórios utilizados para essa contação.

Ao terminar, a docente informou aos alunos sobre o término da primeira fase de observações, ressaltando que desde o primeiro dia todos já sabiam o que estávamos

fazendo ali. Algumas crianças manifestaram-se com um sonoro “*Ahhhh!*”. Despedimo-nos e agradecemos. Ao tentar ir embora, as crianças correram para nos abraçar e algumas mencionaram que sentiriam nossa falta.

A primeira etapa de observações foi concluída sem nenhum agravante. Durante o período em que estivemos na escola observando, realizamos com as docentes entrevistas, item existente na metodologia, e que será referido no próximo tópico.

3.5 Com a palavra: as protagonistas/tecelãs

Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Convém destacar, que ela “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Conforme as autoras, diferente de outras técnicas e instrumentos de pesquisa, que distanciam hierarquicamente *pesquisador e objeto pesquisado*, como acontece nos questionários quantitativos, “[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

No projeto inicial, a proposta de entrevista seria feita antes da observação, porém, julgamos melhor fazê-la após a observação piloto, no intuito de conhecer melhor as docentes, e não como processo de seleção, pois elas já faziam parte da pesquisa. É importante mencionar, ainda, que tínhamos como proposta metodológica em relação às entrevistas, fazê-las também com os alunos. Entretanto, concluímos que o proposto poderia melindrar os alunos e inibir sua espontaneidade, interferindo diretamente em suas respostas, o que já havia sido alertado pelos arguidores do projeto de pesquisa em seminário realizado pela pós-graduação. Mediante as observações dessas crianças, poderíamos obter dados mais ricos, já que os educandos se mostravam livres no contexto em que estavam inseridos.

Cada entrevista teve duração média de cinquenta minutos, sendo realizada no próprio período de aulas, pois ambas as docentes não disponibilizavam de outro horário.

No momento reservado para o vídeo, uma das inspetoras da escola ficou na sala de aula para que as docentes pudessem dar a entrevista. Isso aconteceu no período da manhã e no período da tarde. Nossa intenção era que a entrevista perdurasse um pouco mais, o que acabou não sendo possível.

A respeito disso, em alguns casos, o roteiro de entrevistas não é totalmente estruturado “[...] não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). É o caso da entrevista semiestruturada, sendo essa a que mais atendia aos nossos objetivos. Desse modo e por se tratar de um roteiro, conforme o andamento da entrevista, e das respostas das docentes que ficavam mais à vontade, outras questões pertinentes surgiram.

O roteiro de entrevista semiestruturada constituía-se de questões relacionadas às memórias de leitura e contação de histórias, a prática e formação docente, o contexto escolar e, o entendimento sobre a *Hora do Conto*, no intuito de traçar um perfil e compreender melhor os sujeitos observados, o que nos ajudaria na análise de dados, posteriormente. Cabe destacar, que antes de serem entrevistadas, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente.

Ademais, as entrevistas foram gravadas com a utilização de um gravador de áudio. Segundo Lüdke e André (1986, p. 37), esse equipamento “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Além da gravação, durante todo o momento de entrevista, a pesquisadora se valeu também de anotações em um bloco de papel.

Nos parágrafos que se seguem, faremos um recorte de tais encontros, mencionando as questões e respostas das docentes mais relevantes e pertinentes ao estudo em questão. Assim sendo, não transcreveremos as entrevistas na íntegra, visto que algumas respostas não dizem respeito aos objetivos específicos de nossa proposta metodológica.

De acordo com os dados coletados, ambas as entrevistadas possuem Ensino Superior, mais especificamente a licenciatura no curso de Pedagogia. Segundo as educadoras, tal graduação foi realizada e concluída em universidades particulares do município de Presidente Prudente. Ademais, antes de iniciarem seus estudos em nível

superior, as docentes dizem ter feito magistério, o antigo CEFAM, tendo mais de dez anos de serviços prestados aos escolares em vias de formação na mesma cidade.

Em relação à escola observada, Laura é professora efetiva e Rose professora contratada, situação que já foi aludida no tópico *O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar* (p.91), no que tange à rotatividade de docentes devido à municipalização do ensino. Além disso, Rose também ministra aulas em uma escola particular, também na cidade de Presidente Prudente. Nesse caso, ela atende alunos de Educação Infantil.

Ao ser questionada se possui ou não formação continuada em leitura e Literatura Infantil, Laura salienta: *“então eu fiz aqueles... Eu fiz vários cursos de 180 horas pela Unoeste, de leitura e semiótica, mas faz tempo já... mas eu não lembro o nome. Eu acho que na época do CEFAM. Eu acho que eu fiz uns quatro ou cinco lá na UNESP, num auditório, mas faz muito tempo”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Já Rose menciona que não possui nenhum curso específico, no entanto e, segundo ela,

já fiz aqui no sindicato das escolas particulares, pois, proporcionam cursos pra gente. Então eu já fiz alguns. Por exemplo, eu já fiz curso de como montar livros né? De tecido, de pano, de fazer livro gigante. Mais assim destinado à Educação Infantil, às noções de leitura mais pra Educação Infantil. Agora no Ensino Fundamental, fiz na parte de reforço e propriamente assim, de estar na sala de aula todos os dias, pela prefeitura, porque sempre trabalhei com a Educação Infantil. Eu já fiz curso de como usar os recursos da contação de histórias, as técnicas, entendeu? É... As formas como você pode contar a história através do livro. Sempre tive esses cursos. Sempre feitos aqui no município (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Em relação ao que as docentes entendem sobre leitura e sua importância aos alunos, as professoras julgam tal prática essencial aos educandos em vias de formação, principalmente no que diz respeito à leitura de livros de Literatura Infantil. Segundo Laura, *“ler é mergulhar em outro mundo, né? No da imaginação. Muitas vezes a gente lê por prazer, né? É pra ensinar ao ler, é refletir. Então você tem um momento que tá direcionado pra isso”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013). Sobre a relevância da leitura para crianças, Laura endossa, *“olha, pra aprenderem né? Pra um aprendizado significativo. Através da leitura, eles vão aprender algo, ou por prazer mesmo de ouvir as histórias que eles ouvem ou para compreender algo que a gente dá”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Rose, por sua vez, ressalta que, *“ler pra mim, né? Eu acho assim, que é você entender e decodificar as letras né? É o ler. É muito importante por que através da leitura, você também consegue escrever, né?”* (Professora Rose, Pesquisa de campo, 2013). Segundo ela, a apreensão do código escrito pode ser muito mais aproveitada e refinada, se utilizarmos a prática da leitura *“se você ler muito, você tem ideias para escrever e você consegue reformular as ideias”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

No que diz respeito à infância das educadoras, mais especificamente, se alguém contava ou lia histórias para elas nessa época, traços da tradição oral, como os populares causos, a figura do pai, da instituição escolar e a mediação do professor em sala de aula foram evidenciadas. Laura relata que: *“meu pai me contava histórias bem interessantes. Só meu pai que contava assim, ele inventava um monte de histórias. Os causos”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Já Rose recorda,

sim, na escola... Era o antigo CBI né? Então a minha professora da 1ª série que eu não esqueço o nome até hoje, que é a Miriam, ela usava muito isso de contar histórias pra gente. Eu lembro que não existem mais aqueles livros (demonstra o tamanho). É difícil achar aqueles livros gigantes. Aqueles livros bem grandes, ela usava pra contar histórias pra gente. Ela lia esses livros (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Ainda nesse quesito, ambas as docentes afirmam que se lembram de algumas histórias e personagens que marcaram suas trajetórias pessoais. Mais uma vez, as professoras trazem à baila em suas falas, a figura do professor e a instituição escolar. Prova disso é quando Laura refere-se com carinho de um fato ocorrido enquanto cursava a 4ª série:

quando eu tava na 4ª série né? Minha professora leu pra mim um livro “Com a ponta dos dedos e os olhos do coração”. Aí eu cheguei em casa, peguei o livro na biblioteca e meu pai leu de novo. Aí eu li de novo. Acho que li umas cinco vezes, eu nunca mais vi esse livro, nem na biblioteca tem. Nunca mais eu peguei, mas eu me lembro perfeitamente dele, dos personagens, tudo. O bacana é que me marcou bastante (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Rose, por sua vez, destaca a narrativa de Lewis Carroll, *Alice no país das Maravilhas*: *“eu acho que a história da Alice né? No país das maravilhas. Me marcou bastante. Eu adoro”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

No que tange a motivação para ler, bem como as preferências pessoais em relação ao gênero literário ou, ainda, se há algum título de que mais gostam, nas respostas das docentes apareceu a Literatura. Laura a respeito de sua predileção, informa: *“olha, gostar de ler eu gosto, embora não estou tendo mais tempo pra ler. Eu lia bastante, mas eu gosto de ler... romance... um livro que eu já li várias vezes é O Monge e o Executivo, eu acho que é muito interessante”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013). Enquanto Rose menciona que lê, geralmente, mais livros condizentes com sua área de atuação, no caso a área da Educação, *“eu leio mais específico da minha área, da Educação. Outros livros eu até leio, mas não sou apaixonada”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Em relação à época em que aprenderam a gostar de ler, o contexto escolar e o magistério aparecem como o principal mediador entre a prática da leitura e as professoras. Nesse caso, Laura conta que começou a ler com certa frequência na época do magistério, o antigo CEFAM, *“olha, o que eu mais comecei a ler foi no CEFAM. A gente era obrigado, né? A gente era obrigado, então, tinham vários títulos que a gente tinha que ler pra poder fazer a prova. Então, eu comecei a gostar mais, por que não era aquela leitura nata não, mas se eu pego o livro pra ler, eu leio e gosto de ler até o final”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

No decorrer da entrevista, ainda tratando dessa questão, sentimos a necessidade de voltar à figura do pai de Laura como contador de histórias, no intuito de compreender se quando ele contava ou lia para a docente, a mesma se sentia estimulada a procurar livros na biblioteca. Segundo a professora, *“não, por que eu fui de uma família muito pobre, não tive muito estímulo de leitura, né? Minha família não era assim, ‘ai, você vai pra escola, você vai estudar’, então, sabe como é, né? Era meio assim largado, eu não tive este incentivo não”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013). Já Rose menciona que aprendeu a gostar de ler *“na época da 1ª série. Época da alfabetização, da professora Miriam”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Quanto às possíveis dificuldades que podem ser encontradas durante o ato de leitura, as docentes afirmam não possuir nenhuma, porém, o fator falta de tempo é tido como o principal alçó das docentes em relação a não lerem mais e, conseqüentemente, não possuem mais repertório. De acordo com Laura, *“não, a minha dificuldade maior é a questão do tempo. Eu gosto de ler né? Se eu pegar pra ler, eu leio”*. E salienta, ainda, que se tivesse um tempo maior, leria mais, *“isso, eu mergulho na história*

mesmo, eu gosto assim por que quando você começa a ler, você se transporta pra outro mundo” (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Rose, por sua vez, cita que tal dificuldade também é recorrente com outros professores, sendo o fator tempo um dos males que afetam diretamente o meio educacional. Para ela, *“a maior dificuldade é o tempo (risos). Acho que de todos os professores né? (risos)* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013). A disseminação da mídias tecnológicas e a difusão da informação, nesse caso, o acesso mais fácil a materiais, são pontos ainda ressaltados por ela,

então é assim, a gente tem um acesso maior agora. Com os recursos tecnológicos, você tem um acesso. Você quer ler um livro, você não acha num sebo, mas, você acha na internet né? Ou pra comprar ou pra você ler né? Tem o google lá, você digita, você acha rapidinho. Na minha profissão, tem que ler muito pra conciliar teoria com prática (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Ademais, segundo Rose, *“têm algumas coisas, assim mais complexas da nossa área (referindo-se à área da Educação), relacionadas a leis, termos técnicos. Todas essas coisas, a gente, às vezes, tem dificuldade pra ler e tem que buscar ajuda, mas o restante não”*. Neste momento, julgamos oportuno perguntar à professora, se ela já leu algum livro sobre técnicas de contação de histórias. A docente responde:

eu li na faculdade, um pouquinho, tipo assim, eu tive um excelente professor que acho que você deve conhecer... Ele é maravilhoso. Então assim, ele estimula bastante, faz você perceber essa necessidade da leitura e que o professor só consegue formar bons leitores se ele também for um bom leitor. Se ele não for... (risos). Foi com ele que tive acesso às obras de Monteiro Lobato, por exemplo (Professora Rose, Pesquisa de campo, 2013).

No que diz respeito à forma como selecionam os livros para serem lidos em voz alta, Laura reforça: *“eu nunca leio um livro que eu nunca li. Eu sempre leio um livro que eu conheço. Certeza. Então, assim, são livros que eu conheço. Se eu não conhecer, a orientadora vem e apresenta pra gente. Então são vários livros, né?”*. Em relação ao uso de coleções de livros, fator recorrente em nossas observações em sua sala, a docente mostra-se enfática, *“então eu seleciono, assim, normalmente por coleção, né? Agora no começo do ano, eu vou pegando alguns que eu já tenho. Agora eu vou começar a leitura dos pingos, do gato e o rato. Tem também a leitura dos sentimentos*

que eu vou falar dos sentimentos, né?”. E endossa, *“então, têm as coleções que eu conheço. Eu gosto de ler. Depois têm os livros soltos, né?”* (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Já Rose menciona, também, selecionar livros a partir do que é exposto pela coordenadora pedagógica nas reuniões do HTPC, ou seja, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Segundo ela, nesses momentos, os professores se planejam e desenvolvem seus planos de aula. Tais respostas, tanto de Laura, como de Rose evidenciam os planejamentos realizados para a prática da leitura em voz alta em suas respectivas séries.

Referente à contação de histórias, perguntamos ainda se utilizam alguma técnica para a realização de tal atividade. As docentes respondem que na escola observada só realizam esse tipo de prática, tendo o livro como auxílio. Para Laura, *“então, aqui a gente só faz aquela leitura em voz alta”*. Ainda, segundo a docente, em relação ao momento em que a leitura em voz alta é realizada, em relação aos alunos, a docente explica:

eles dão opinião, né? Eles participam com a opinião deles sobre o livro. Então, eu pego assim a capa e mostro. Hoje, assim mais não, mas, por exemplo, quando eu pego a coleção dos pingos e falo que é da Mary França e do Eliardo França que são os autores, depois quando a gente vai na biblioteca eles falam ‘ó prô é desse autor’. Às vezes eu falo, é a Ruth Rocha ‘ó prô é a Ruth Rocha’. Então agora no 2º ano, eles estão mais aguçados na questão do autor (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013)

Rose, no entanto, relata, ainda, que no trabalho com a Educação Infantil, em outra instituição, no caso a particular, seu planejamento é feito *“de acordo com a faixa etária, porque você sempre contextualiza. A gente conta e contextualiza”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Ao serem questionadas se realizam alguma atividade após a prática de leitura em voz alta. Ambas mencionam desenvolver algum tipo de atividade a partir da história lida. Laura salienta que, na maioria das vezes, não realiza, porém, algumas histórias colaboram para que tal prática seja feita. Segundo ela,

têm livros que sim, por exemplo, ‘O guarda-chuva da professora’. Depois eu li de novo na aula de artes e aí a gente foi desenhar... depois perguntei (aos alunos) ‘E você, o que acha que cabe no

guarda-chuva da professora?’. Têm alguns livros que a gente utiliza, por exemplo, a gente falou sobre os direitos, então a gente leu a coleção do Mundinho, não sei se você conhece. Então a gente leu a coleção, trabalhou os direitos de uma forma bem lúdica. A coleção mostra os direitos e deveres das crianças. Então assim, têm uns que é por prazer mesmo, outros são pra ensinar algo (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Já Rose salienta que no seu caso, “*é. Não sei se você percebeu que às vezes, eu deixo de contar a última página. Percebeu isso né? Aí, pergunto qual é a sua opinião (se referindo às crianças)*” (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Ademais, Rose cita que faz atividades relacionadas à produção de texto. De acordo com a docente,

têm algumas atividades, fora aquela da contação. Eu conto o livro, vamos supor dos direitos. Quando eu tava trabalhando os direitos da criança, eu passei pra sala e contei ‘Os direitos da criança’, da Ingrid Berlinghausen, que é uma autora que eu gosto muito. Ai, escrevem (alunos) a parte que mais gostou. Eles (alunos) estão bem no início da escrita. Têm algumas crianças silábico-alfabéticas. Tem uma criança pré-silábica. Então, você tem que ir com calma (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Pelo fato de também dar aulas na Educação Infantil, Rose diz realizar atividades após e a partir das histórias também com essa faixa-etária. Segundo a docente,

na Educação Infantil é mais ilustração. Até porque você pra trabalhar mais esta questão de sequência, só o final, só o início ou só o meio, ou você faz uma parte da cena ou é esta questão de opinião né? O que você acha? Que tem histórias que não acabam, que não te dá um final. Eu acho muito importante estimular a opinião, eu gosto muito desta parte. A questão também de não contar a última página, esperar eles darem a opinião e depois você conta... Tem uma nova versão da Chapeuzinho, que é...tem até no livro...que é a nova versão da Chapeuzinho, que não se sabe pra onde que ela foi. É uma releitura. É hiperbacana para as crianças (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

No que se refere a contar histórias para os alunos sem o auxílio do livro, Laura afirma: “*não. Isso daí não*”. Já Rose evidencia, que: “*olha eu acho que não. Aqui não (referindo-se à escola observada). Nunca contei. Por que assim, aqui a gente trabalha mais com essa questão de ler, “o ler”, que é a atividade permanente, mas é algo a se pensar*”. Nesse momento, Rose se mostra receptiva e aberta a novas ideias e sugestões,

por isso ela nos pede, “*você que está estudando, podia dar uns toques pra mim*”. Rose elenca, ainda, os vários cursos que já fez, “*eu tenho várias histórias que eu ouvi e que eu gosto muito. Eu fiz um curso em que as histórias eram só contadas. Não tinha livro, não tinha objeto, era só contada. Não custa tentar. Acho que você pode dar uns toques pra mim. Acho que é legal*”.

Entretanto, a mesma educadora declara ter realizado a atividade de contar sem o auxílio do livro em outras instituições. Segundo Rose (Pesquisa de campo, 2013),

já, claro! Até porque eu dou aula na Educação Infantil, né? Às vezes só o livro, eles (alunos) não se interessam. Eu uso outros recursos, teatro de varetas, teatro de fantoches. Tem aquele que a criança participa que é o estilo do rabanete (referência à história “O grande rabanete”. A professora fez um grande rabanete de pano e nos mostrou um dia). Eu conto de memória e utilizo os acessórios. O do flanelógrafo, às vezes, que você tem atrás as histórias. Têm histórias que você sabe de cor e salteado, mas se não for, se for uma coisa específica, você tem que decorar né?

Diante dessa resposta, julgamos pertinente perguntar à Rose seu ponto de vista em relação à participação das crianças tanto no momento em que conta sem o apoio de livros na Educação Infantil, como nos momentos de leitura em voz alta, realizados na escola observada. Isto é, se ela observa alguma diferença no comportamento das crianças quando realiza a leitura em voz alta e quando conta a história, ou seja, se os alunos se expressam mais em determinada prática. Rose responde:

eu acho que assim, as crianças menores né”? Eu acho que elas necessitam, prestam mais atenção e participam mais quando você conta, do que quando você lê. Por que às vezes, você pode ver, os grandes não, eu posso até fazer assim. Agora os pequenos, você ler fica mais complicado, eu até tento. Aqui (referindo-se à escola participante da pesquisa) é todo um processo, você sabe, mas lá na outra escola eu acho que contando, eles interagem mais, eles gostam mais (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Em relação se conhece ou não alguma técnica de contação de histórias, Laura mostra-se surpresa, “*Técnicas? Como assim? Não lembro agora se eu conheço. Às vezes eu conheço, mas não sei né? (risos). De repente se você falar, eu lembro*”. Descrevemos, então, algumas técnicas para ela, que no caso só reconhece a técnica de fantoches. Rose, por sua vez, diz ser conhecedora de várias, “*que é o flanelógrafo, teatro de varetas, tem a com o livro né? Tem o sem nenhum recurso, que é só você*

contar. Tem também os objetos né? Que é só associar à história, por exemplo, “o peixinho”, você pode pegar um sapato. É encenado”.

Dentre as diferenças que permeiam a leitura em voz alta e a narração oral, as docentes apontaram algumas diferenças. Laura associa a narração oral à vocação, para ela: *“eu acho assim, pra você contar uma história assim bem, você tem que ter o dom pra você encarnar ali o personagem e fazer mesmo né? Agora ler em voz alta, já é mais simples, é mais fácil, né? Por que a história já tá lá, você mostra as figuras”.* Nesse momento, perguntamos à docente, se a prática da leitura em voz alta necessita de uma interpretação. Ela afirma,

também. Só o fato de você pegar um livro, você tem que gostar do que tá lendo. Se você pegar um livro e você começar a ler só por ler, eles (alunos) também não vão gostar e eles (alunos) têm que gostar. Então tipo assim, se você fizer uma boa leitura em voz alta, é... Talvez tenha o mesmo significado de você contar uma história (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Já para Rose, *“olha, ler você conta com livro e contar você usa de memória”.*

Questionadas sobre quais das duas ações, Hora do Conto e leitura em voz alta, feitas pelo professor em sala de aula, formam leitores, ambas as docentes afirmam que as duas práticas são valiosos instrumentos de formação. Para Laura, tais ações,

ah... Eles veem o professor assim... Sei lá... Como um exemplo... Então o professor tem que gostar de ler, né? Então eu vou ler. Muitas crianças depois pegam os livros pra folhear, pra poder levar os livros pra casa, quando eu deixo. Então assim, é mais como estímulo por que às vezes o livro que eu conto tem na biblioteca, aí eles querem ler de novo, querem mostrar pra família (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013).

Do mesmo modo que Rose acredita que as ações formam também o professor, *“Eu acho que as duas contribuem para a formação do professor. Por que o professor também tem que ler, né? Para as crianças eu acho que é importante isso”.* Ainda sobre a leitura em voz alta, a docente afirma que a mesma contribui para que os alunos procurem livros na biblioteca, *“por que tem esta questão do escutar, do ouvir, do falar. Por que como eles têm o momento de escutar, eles (alunos) também têm o momento de ler, né? Então eles (alunos) vão à biblioteca”* (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Ao final das entrevistas, que para nós foram essenciais, revelando dados preciosíssimos, Rose nos deixa uma mensagem sobre o fato de estar participando de uma pesquisa como a nossa. Segundo ela,

eu quero dizer que eu acho que é sempre válido de qualquer forma porque a gente pode ver alguns pontos que a gente na prática não consegue ver, né? (referindo-se à pesquisa). Porque a gente tem o intuito de melhorar, né? Eu estou aberta pra você me dar sugestões e se um dia você quiser contar histórias para gente, pode contar” (Professora Rose, pesquisa de campo, 2013).

Depois desse tempo em sala de aula, estávamos chegando ao final do semestre. Nesse momento, a gestão da escola, em meio ao planejamento de atividades para o segundo semestre, pediu-nos que participássemos e preparássemos uma formação em serviço, não só para os docentes pertencentes à pesquisa, mas a todos da escola. Estamos chamando essa etapa de *intervenção formativa* e a descreveremos a seguir.

Capítulo 4 - Pausa para a reflexão

“Para contar histórias, a gente tem que se preparar...”
(MACHADO, 2008, p.48).

4.1 Sobre a *intervenção formativa*

Como disposto no projeto inicial, após as primeiras observações e entrevistas, fizemos uma *intervenção formativa* - uma oficina de contação de histórias -, a partir do que foi detectado e analisado na primeira fase de observações. Como salientado anteriormente, a princípio, tal intervenção contaria apenas com a participação das duas professoras colaboradoras da pesquisa, contudo, e a pedido da própria direção da escola, foi permitido que outros funcionários e docentes também se fizessem presentes. Dentre os funcionários citados estavam os representantes da secretaria, serviços gerais e cozinha, além da diretora da escola e a coordenadora pedagógica.

Previamente e com autorização da coordenadora pedagógica da instituição observada, os participantes receberam um material por escrito, confeccionado por nós, sobre assuntos a serem tratados durante a oficina, tais como sugestões de repertório de livros de Literatura Infantil e narrativas orais, reflexões sobre a *performance* e o ato de contar histórias em sala de aula e a apresentação e definição de algumas técnicas de contação. Desse modo e, por já conhecerem o regimento da *intervenção*, tornou-se possível a promoção do debate entre os presentes, bem como a participação ativa desses em cada tópico referido. O material na íntegra encontra-se disponível na sessão de anexos da dissertação (p.160).

Quando chegamos à instituição para ministrar a oficina, a equipe escolar já nos aguardava com um delicioso café da manhã, preparado cuidadosamente pelas docentes e funcionários da própria unidade. Entre bolos, bolachinhas de nata, pães caseiros, cafés e chás, iniciamos uma prosa saborosa, no melhor estilo “casa da vó da gente”, em que nossas palavras estabeleciam vínculo com outras e a sensação de aconchego e intimidade começava a se instaurar, permanecendo assim no desenrolar de toda oficina.

Os professores, por sua vez, como crianças sedentas em ouvir uma história, ansiavam com curiosidade pela nossa atuação, tecendo os mais diversos comentários

sobre o tema a ser tratado. Para muitos desses docentes, o contar histórias em ambiente escolar é visto como algo de extrema importância e, de que as crianças gostam muito, porém, a falta de um conhecimento mais apurado sobre assunto, principalmente no que diz respeito às técnicas, ao repertório de histórias para cada faixa etária e o “como contar” ainda causam inquietações. Além disso, muitos acreditam que não sabem de fato contar histórias e, que para a realização da prática é preciso possuir habilidades específicas ou até mesmo um “dom” que, de acordo com uma professora da Educação Infantil participante da oficina, “já nasce com a pessoa”. Segundo ela, aqueles que não são detentores de tal “dom” contam histórias valendo-se da intuição, ou seja, daquilo em que acreditam ser o melhor para a concretização de tal tarefa, apoiados muitas vezes no que já leram ou escutaram em sua trajetória profissional. Embora não nos fosse nítido naquele momento, principiávamos, ali, nesse bate-papo, nossa *intervenção formativa*.

Antes que os presentes subissem para a sala destinada à oficina e como toda boa sessão de histórias, pois era dessa maneira que conduziríamos a intervenção, como uma ampla sessão de histórias, preparamos o ambiente para a recepção dos participantes. Desse modo, técnicas de contação de histórias e livros de Literatura Infantil foram espalhados pelo espaço. As cadeiras, organizadas em formato de arena permitiam que fantoches e dedoches brincassem entre elas, ao som de cantigas populares manifestadas por um rádio instalado ao fundo. No chão e ao centro, um tapete de chita e almofadas da mesma estampa proporcionavam coloridos e nuances ao local, remetendo aos participantes traços de uma infância que poderia estar adormecida.

Acreditávamos que dispostos dessa maneira, tais objetos e materiais permitiriam aos presentes um contato maior, tanto físico, como visual, com a sua infância e com o fantástico, que estava por vir por meio das narrativas propostas para essa intervenção. Na verdade nossa pretensão era de que a partir do vínculo e da atmosfera lúdica criada, os participantes embarcassem no mundo mágico das narrativas, experimentassem as sensações, percepções e a catarse proporcionadas por uma sessão de histórias, e por fim, se colocassem no lugar de seus ouvintes e alunos em sala de aula, refletindo sobre sua prática.

Desse modo, os propósitos da oficina seriam justificados, pois na medida em que vivenciamos determinado assunto é que podemos, de fato, entendê-lo em sua complexidade e amplitude, sendo possível inferir como o outro também se posiciona frente a ele. Os apontamentos mencionados, segundo nossas crenças, contribuem

consideravelmente ao trabalho com as mais diversas histórias, possibilitando a esse um salto qualitativo.

Na intervenção, tratamos de assuntos referentes ao que foi detectado durante as observações e, os aspectos observados balizaram esse momento. Na medida em que histórias eram narradas, aproveitávamos a ocasião para demonstrar algumas técnicas de contação e refletir sobre aspectos relacionados à *performance* do contador de histórias que, no caso, o grupo acabava de presenciar. A tríade “por que, o quê e como contar histórias”, ressaltada pelos autores que serviram de referência para o capítulo II desta dissertação, mais especificamente, no tópico *Contar histórias na instituição escolar: a narrativa como performance* (p.65), foi amplamente divulgada e discutida, com ênfase ao planejamento e estudo anterior que a atividade de contar histórias necessita para ser conduzida e desenvolvida em sua totalidade. Com esse intento, iremos elencar os elementos mais notáveis em nossas observações para, em seguida, descrever o modo que conduzimos a oficina de contação de histórias.

No decorrer do período de observação, comprovamos que a prática da leitura em voz alta, sem sombra de dúvidas, é a mais utilizada para a transmissão de histórias e, embora as docentes observadas e a direção ressaltem que o momento é destinado à “*leitura por prazer*”, diferente daquele reservado para as tarefas escolares, a atividade, mesmo que nas entrelinhas, ainda pode ser vista como um poderoso recurso pedagógico com vistas a atender aspectos relacionados à leitura e à sua aquisição.

Como relatado no tópico *O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar* (p.91), tal prática é permanente e sempre executada no início de cada aula pelas docentes. Isso, aos olhos da equipe escolar, configura-se como um dos componentes essenciais do projeto político pedagógico, sendo responsável direta por projetos importantes relacionados à leitura dessa instituição, bem como pelo alcance de índices mais que satisfatórios nas provas avaliativas do IDEB. Assim, a proposta de *leitura permanente*, amplamente incentivada e divulgada pela direção escolar, influencia no estilo de como as histórias são disseminadas em sala de aula.

A narração oral, valendo-se somente da memória, da voz, da expressão corporal e sem o auxílio do livro, praticamente inexistente no ambiente escolar. Quando questionado às docentes o motivo de não realizarem tal prática, as mesmas enfatizaram que não são estimuladas a desenvolvê-la, pois a orientação da escola é para que realizem a leitura, ou como elas mesmas salientaram “*leitura permanente*”,

comprovando as afirmativas anteriores. No entanto, aparece uma exceção justificada pelo outro local em que leciona, ou seja, uma das docentes realiza essa modalidade em outra instituição escolar particular e com crianças da Educação Infantil, já a outra não se lembra de tê-la realizado.

Entretanto, embora tais momentos fossem destinados pela gestão escolar à prática da leitura em voz alta, em algumas ocasiões, presenciamos mesmo que timidamente, a narração oral das educadoras observadas, principalmente nos momentos em que relatavam experiências pessoais ou quando já conheciam a trama e essa lhes soava mais familiar. Como é o caso da *performance* de Laura para a história de *Pandolfo Bereba*, escrita por Eva Furnari, descrita no tópico *O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar* (p.91). A docente, por conhecer previamente a narrativa e estar à vontade com ela, em várias passagens do enredo, não precisou voltar ao livro para prosseguir com a trama, a mesma era narrada oralmente, valendo-se da memória, contribuindo para que o seu gestual e sua expressão corporal estivessem livres, estabelecendo vínculo com as crianças.

Outro ponto importante diz respeito ao fato das docentes não utilizarem outra técnica, senão a com o auxílio do livro. Embora Rose se demonstrasse conhecedora de outras técnicas, algo que nos foi relatado durante a entrevista e, inclusive as utiliza em outra unidade escolar, na instituição observada não presenciamos momentos em que a docente fizesse uso delas. Já Laura salientou não se lembrar se conhece ou não outros tipos de técnicas, por essa razão o livro sempre se fez presente em suas *performances*.

As professoras, enquanto liam, mostravam as ilustrações. No entanto, na maioria das vezes, a visualização das imagens não contemplava a sala toda. Essa situação pode ser explicada pelo fato de, na maioria das vezes, as docentes permanecerem em pé, na frente da lousa, não percorrendo com o livro nos corredores, entre as fileiras de carteiras, onde estão os alunos. Além disso, a disposição das carteiras dificultava as investidas das educadoras em se aproximar dos estudantes. Desse modo, tornava-se evidente um distanciamento entre o livro, sua história e o ouvinte e, assim, o último pode não estabelecer um vínculo com os demais elementos dessa leitura em voz alta.

Ainda nos momentos de leitura em voz alta, a questão da falta de repertório em relação às narrativas e livros de Literatura Infantil que não condizem com a faixa etária de crianças do 2º ano também se tornou constante. Boa parte das obras escolhidas referia-se a crianças de Educação Infantil. Poucos foram os títulos literários utilizados

no período em que permanecemos em sala de aula. Outro fator também considerável, refere-se ao uso de coleções paradidáticas com certa moral implícita. Narrativas pertencentes à tradição oral não fizeram parte das escolhas de ambas as docentes, nesse período de observação.

A oralidade, embora fosse estimulada por uma das docentes durante e ao final de cada história e, até mesmo em outras atividades, como no caso da *performance* desenvolvida para a parlenda “*Rei capitão*”, por meio de questionamentos e a promoção do debate, sendo isso um fator positivo. Já a outra professora não conseguia esse estímulo e, não sabendo como conduzir, suas tentativas sempre acabavam em tumulto o que acabava por tolher a opinião dos alunos. Ainda sobre o assunto, Rose ao contextualizar as narrativas, permitia a inserção das crianças nos assuntos tratados pelas tramas, possibilitando a esses relacionar tais assuntos ao seu cotidiano.

Reiteramos, ainda, no que concerne à *performance*, as docentes possuem características distintas. No caso de Laura, em boa parte de suas narrativas, percebemos que não havia um preparo anterior, um planejamento para essa leitura em voz alta, o que acabava, muitas vezes, dispersando as crianças. A história não estando familiarizada e assimilada ao narrador, não ganhava *status* de credibilidade, pois a docente não a vivenciava, não a tornava como sua. Sem contar que, algumas vezes, a história era interrompida abruptamente, o que deixava as crianças confusas, pois o enredo não era finalizado.

Frases indicativas ou as frases de encantamento, que indicam que a história está prestes a começar ou finalizar e, que pontuam as narrativas e caracterizam os contadores de histórias, não eram utilizadas pela docente Laura. No geral, os gestos, a expressão corporal, as entonações e nuances da história foram pouco utilizadas, nos momentos em que apareciam, suas presenças se faziam timidamente, demonstrando insegurança, o que é explicado pela falta de familiaridade com a história lida. Desse modo, Laura não conseguia estabelecer vínculo com seus alunos.

A professora Rose, na maioria das vezes, sua *performance* encantou e divertiu todos os presentes, estabelecendo vínculo com eles. Sempre muito bem colocada em relação às narrativas escolhidas, a docente utilizava a seu bel-prazer variações de voz, entonações precisas e nuances que davam coloridos à sua fala. Seus gestos e expressão corporal, condizentes com as histórias, ressaltavam as passagens do texto narrado, causando comoção e risos entre os ouvintes.

Seu ritual de início em cada narrativa a ser lida em voz alta, nesse caso, a canção “*Dim Dom*”, seguida da frase “*A história que a professora vai contar hoje é...*”, mencionadas no terceiro capítulo deste estudo, no tópico “*O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar*” (p.91), possibilitavam aos alunos o bilhete que os transportaria ao mundo mágico das narrativas, sem limites para a imaginação. O mesmo acontecia ao término de cada narrativa, quando Rose se valia da frase “*E essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, amanhã a professora conta outra...*”, também referida no tópico mencionado anteriormente, trazendo de volta as crianças ao mundo real.

Todavia, em algumas ocasiões, ficou-nos claro que a professora não havia se preparado anteriormente ou talvez tenha se planejado muito pouco para a execução de tal tarefa. Nesses casos, como não conhecia a história previamente, o olhar da docente permanecia preso ao livro, não estabelecendo troca com os ouvintes. Seus gestos e expressão corporal tornavam-se mais limitados e tímidos. A narrativa não era explorada em sua totalidade.

É claro, que por ser mais conhecedora de técnicas de contação do que Laura, devido aos cursos que já participou e o fato de contar histórias em outra instituição escolar, fizeram com que Rose, a partir da experiência adquirida ao longo de sua trajetória profissional, adquirisse algumas “cartas na manga”, ou seja, alguns macetes, que mesmo sem um planejamento prévio, a docente conseguia executar sua prática com maestria, sem que isso interferisse ou causasse danos a sua atuação ou posterior assimilação por parte dos alunos. Cabe salientar, ainda, que depois de acabada a história e, alguma conversa, ambas as docentes colocavam o cabeçalho na lousa e não se tocava mais no assunto da história transmitida a não ser quando a mesma proporcionava algum tipo de atividade, tanto escrita quanto oral.

Diante de tais apontamentos, baseamos a estrutura da oficina, realizada no período de replanejamento escolar. Além do material entregue já mencionado, levamos algumas técnicas utilizadas pelo CELLIJ, no projeto *Hora do Conto* e, sugestões de livros de Literatura Infantil do acervo da Biblioteca Infantil do próprio centro e livros da própria escola. Essas obras, além de serem de fácil acesso às docentes, ainda promoveriam o uso da biblioteca escolar e de seus materiais. Outros exemplares, como os contos orais, também foram levados, permitindo aos presentes conhecerem, manipularem e visualizarem tais materiais. As sugestões das obras infantis visavam

contribuir para a ampliação do repertório das docentes, sem contar as indicações para cada faixa etária.

Partindo do pressuposto de que é necessário um ritual inicial, um aquecimento para cada narrativa a ser contada, como o citado por Matos e Sorsy (2007) no segundo capítulo do presente estudo, de início realizamos com os participantes da oficina, uma brincadeira. A brincadeira, que no caso faz parte de nosso repertório individual como contadoras de histórias, consiste em passar uma peneira “mágica” de mão em mão, recheada de versinhos e quadrinhas populares, enquanto se canta a cantiga. Tal cantiga pertence ao imaginário popular pernambucano: *“Passa a peneira menina, menino vem peneirar. Diga um verso com rima quando a peneira parar. Peneira, peneira, peneira a passar. Peneira, peneira, quando a peneira parar. Parou!”*.

Ao término da canção, quem estiver com a peneira em mãos retira um versinho e o declama com toda sua força interpretativa, mas, antes, precisa colocar a peneira na cabeça, para que a mágica proveniente do mundo da imaginação aconteça e dê força e segurança a essa declamação. Antes de começar, perguntamos quem entre os presentes conhecia algum verso de memória. Fez-se o silêncio. Porém, alguns, mais desinibidos, arriscaram-se a dizer versinhos, como o popular *“batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão”*, *“o cravo brigou com a rosa”*, entre outros.

A diversão tomou conta dos participantes. Ao mesmo tempo em que entoavam a canção, riam descontroladamente. Alguns demonstravam insegurança em relação à possibilidade da cantiga parar justo no momento em que a peneira passava por suas mãos. Os felizardos, escolhidos pela destemida peneira, ao final da declamação, acabavam sendo ovacionados pelos presentes. Laura era uma das mais animadas. Dessa forma, possibilitamos a união do grupo, colocando ouvidos e corações em estado de prontidão para receber as narrativas e nossas considerações a respeito dos assuntos a serem tratados no decorrer da oficina.

Feito isso, partimos então para a exposição do que havíamos preparado para o encontro. Entre uma narrativa e outra, sugestionávamos técnicas, demonstrando-as na prática, bem como, outras histórias condizentes com determinada técnica. Como, por exemplo, quando fizemos a leitura em voz alta do livro *Panela de arroz*, de Luis Camargo. Por se tratar de um enredo que possibilita a participação ativa dos ouvintes, com adivinhas que dão pistas para o que vai acontecer na próxima página, fizemos uso e

explicamos a técnica “*narrador com interferências dos ouvintes*”, proposta por Betty Coelho (1986) em seu título *Contar histórias: uma arte sem idade*.

Aliás, os apontamentos feitos pela autora e as técnicas sugeridas e defendidas por ela, bem como a escolha de histórias de acordo com a faixa etária e os interesses das crianças balizaram nossa *intervenção formativa*. Cabe mencionar, ainda, que as indicações de Betty partem da experiência adquirida ao longo de sua trajetória como professora e contadora de histórias. De forma didática, Coelho (1986) enquanto explica e exemplifica tais técnicas, aponta para a necessidade de um planejamento anterior à transmissão das histórias, item já mencionado em outros capítulos desta dissertação e que deve ser feito para cada história a ser contada ou lida. Cabe-nos destacar, que as técnicas sugeridas servem de base para a criação de outras técnicas, bem como as dicas de escolha das histórias, sendo o contador livre para adaptá-las ao seu contexto e aos seus ouvintes.

Segundo Coelho (1986), as técnicas mais utilizadas são: a *simples narrativa*, a *narrativa com o auxílio do livro*, *com o uso de gravuras*, *com o flanelógrafo*, *com desenhos* e *com interferências do narrador e dos ouvintes*. Em relação ao repertório de livros e histórias, a autora traz um quadro, onde classifica cada faixa etária e interesses das crianças em *fase pré-mágica*, que corresponde até os três anos, *fase mágica* que compreende dos três aos sete anos e, por fim, a *idade escolar*, que diz respeito dos sete aos dez anos em diante. As especificações sobre cada técnica e, o quadro com tais classificações estão dispostos na sessão anexos (material entregue aos participantes) (p.160), por isso, não faremos menção neste capítulo de suas definições e características.

Durante a *intervenção*, questões relativas às diferenças entre contar e ler histórias também foram mencionadas. Como a prática da leitura em voz alta é a mais utilizada pelos docentes da instituição observada, foi proposto a esses que também contassem histórias oralmente e permitissem que os alunos também o fizessem. Visto que o nosso país é muito rico em oralidade e os contos da tradição oral, tantos os nossos, como o de outros países, precisam ser mais difundidos entre os alunos. Tanto Laura quanto Rose se manifestaram, salientando que com as turmas em que lecionam, as crianças são muito pequenas e, por essa razão, não são maduros o suficiente para realizar a tarefa, “*poderia acabar em bagunça. Eles não conseguem se organizar sozinhos*”. Discordamos da opinião das docentes.

No que se refere à *performance*, foram tratadas questões relacionadas à voz, expressão corporal, gestos, noções de ritmo, de tempo, de espaço e de vínculo com os ouvintes, no intuito de incrementar as narrativas. Noções de aquecimento, introdução e finalizações das histórias também foram citadas, as quais estão dispostas na sessão anexos (material entregue aos participantes) (p.160) do referido estudo, bem como sugestões de atividades pós-contação.

Enfatizamos, também, o fato da escola abrigar um espaço físico privilegiado, arbóreo e com um imenso quintal, os momentos de contação de histórias poderiam ser realizados para-além da sala de aula. Segundo alguns presentes, tais espaços já são utilizados pelas professoras de Educação Infantil. Os outros alunos, por serem maiores, poderiam causar algum tipo de tumulto.

Ante tais apontamentos, nossa intenção com a oficina era de oferecer aos participantes outros modos de contar histórias, com destaque para a narração oral, pouco utilizada entre as docentes. Porém, sem menosprezar a prática da leitura em voz alta, que a nosso ver, quando bem feita, planejada, valendo-se de recursos provenientes da contação de histórias, tais como os aspectos constitutivos da *performance*, podem se tornar momentos prazerosos, plenos de arte e estética, permitindo que os ouvintes participem da narrativa a tal ponto, de apreciá-la em sua totalidade. A *performance* da professora Rose comprova a assertiva. Dessa forma, sugestões e técnicas foram mencionadas no intuito de aprimorá-la e, assim, oferecer um trabalho mais significativo à população discente. Segundo Girardello (2014),

Muitas professoras leem em voz alta para seus alunos, mas não se animam a contar histórias sem o apoio dos livros. Outras, ao contrário, sempre contam histórias, mas raramente leem para as crianças, como se ler fosse uma forma mais pobre de comunicação com elas do que a narração mais cênica. Cada forma tem seu próprio valor, sua força estética, e é importante que ambas façam parte da vida da sala de aula (GIRARDELLO, 2014, p.24).

Diante do grande número de projetos que a prefeitura oferece às escolas para a preparação de provas avaliativas, a oficina não teve a duração de um mês como pretendíamos. Nossa intenção era a de realizar mais encontros, além do que descrevemos, perfazendo um total de cinco, o que, para nós, justificaria uma ação formativa. Entretanto, a coordenadora pedagógica julgou não ser viável essa quantidade de encontros, devido ao período em que a escola vivia, era um momento de avaliações

constituintes do IDEB. Segundo a coordenadora, não seria possível disponibilizar outros horários, nem nas reuniões de HTPC, visto que eles estavam destinados à preparação dos professores para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, itens avaliados pelo IDEB.

Para solucionar o imprevisto, em agosto de 2013, retornamos à escola para a fase final das observações, agora, com duração de duas semanas, sendo observado todo o período de aula. A fase final das observações será aludida no próximo tópico.

4.2 O retorno se faz necessário

Como salientado no tópico anterior, em agosto de 2013, mais especificamente na segunda e terceira semana do referido mês, regressamos à instituição participante da pesquisa para a fase final de nossas observações, findando, assim, nosso trabalho de campo. Nossa permanência em sala de aula, que na fase inicial não ultrapassava os cinquenta minutos, exceto em algumas ocasiões especiais, dessa vez, foi ampliada para o período todo de aula. Devido aos imprevistos relatados no que concerne a duração de nossa *intervenção formativa*, que a propósito, não obteve a duração de um mês como pretendíamos, julgamos que o momento de retorno poderia ser oportuno, também, para a solução de possíveis dúvidas e lacunas que, porventura, ainda restassem nas docentes.

Com a ampliação do período a ser observado, ao mesmo tempo em que observamos, conversamos individualmente com cada professora, sujeitos da pesquisa, sobre o que foi observado, consolidando a formação que já havia sido dada na oficina. Nossa intenção foi, de após a observação, dialogar e, nesse diálogo, privilegiar uma continuidade da formação. Ou seja, de maneira sutil, avaliamos a aula observada e demos às docentes outras informações, inclusive outros textos teóricos, que fazem parte das referências bibliográficas da presente pesquisa, a respeito do que elas haviam abordado em sala de aula. Acreditamos que, desse modo, justificamos também a observação participante.

Convém destacar, que nosso retorno se deu no momento em que a instituição desempenhava algumas atividades relacionadas ao cumprimento de seu calendário escolar, bem como a execução de algumas ações propostas pelo projeto político pedagógico. Além disso, outras práticas foram evidenciadas, como, por exemplo, a

participação das docentes observadas em outros cursos de formação em educação. Na ocasião, as professoras, em período distinto do que lecionavam nesta unidade escolar, participavam de um curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O curso em questão refere-se ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de caráter nacional, com vistas a atender e solucionar problemas pautados à alfabetização dos educandos, vislumbrando que esses sejam alfabetizados em idade apropriada para tal aprendizagem.

Ainda sobre o PNAIC, além da formação e orientação dadas às docentes por especialistas da área, uma caixa de livros com vários títulos de Literatura Infantil, e condizentes com a faixa etária do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi entregue a cada uma dessas docentes para que fossem trabalhados em sala de aula, repercutindo consideravelmente no repertório escolhido para a *Hora do Conto*. Tratava-se de ótimos exemplares, de alto teor literário. Desse modo, tal prática, que na primeira fase, foi caracterizada, em sua maioria, pelo uso de coleções paradidáticas e livros que pouco tinham a ver com as crianças de 2º ano. Dessa vez, sofreu um ganho e um salto qualitativo, contribuindo também para a *performance* das educadoras para narrar tais histórias.

A propósito do repertório, não podemos deixar de mencionar as comemorações relativas à *Semana do Folclore*, acontecidas na última semana de observações. Tais comemorações refletiram diretamente na seleção das docentes que, no caso, inseriram narrativas e lendas pertencentes ao imaginário popular brasileiro. Para a transmissão dessas histórias, as professoras ainda se valeram da prática da leitura em voz alta, porém, o desempenho delas para atividade estava mais incrementado. Algo que iremos expor mais adiante, no decorrer de nosso texto. Ademais, em alguns momentos, as professoras se valeram de livros e histórias de gosto pessoal, porém, as escolhas estavam mais apuradas em relação ao seu caráter literário.

Preparativos e simulados para as provas do Saresp a serem realizadas em Novembro do referido ano, bem como a organização e desenvolvimento de um *Sarau em homenagem às famílias*, evento realizado anualmente pela unidade escolar, também se fizeram presentes durante nossa estadia, disponibilizando boa parte da atenção e preocupação da equipe escolar para ambas as atividades. Em relação ao sarau, cada professor da escola ficou responsável em adaptar uma história infantil para o teatro e

encená-la com seus alunos. Depois de concluído, o espetáculo produzido seria exibido em uma grande apresentação, envolvendo toda comunidade, seja ela, escolar ou não.

Nesse ponto, nosso conhecimento sobre a produção e organização de uma montagem teatral, bem como nos aspectos relacionados às técnicas teatrais foram de grande valia para a proposta de encenação das docentes observadas. Conhecedoras de nossa formação, as professoras fizeram questão de que nós as auxiliássemos na concretização de tal tarefa. Prontamente aceitamos. Ao colaborar com a ação, estaríamos, de certa forma, dando continuidade à formação iniciada em nossa *intervenção formativa*, pois o uso de tais técnicas poderia complementar, também, as *performances* das educadoras para as histórias em sala de aula.

Diante tais pressupostos, elencaremos os pontos principais, observados em sala de aula, tanto em relação às professoras, no que condiz à sua prática nos momentos reservados para a *Hora do Conto*, bem como a postura de cada uma perante as atividades desenvolvidas pela escola e mencionadas anteriormente. A nosso ver, tais atividades, influenciaram diretamente no objeto da presente pesquisa, portanto, não poderíamos deixar de citá-las e refletir sobre elas. Cabe salientar, que não faremos menção novamente às mudanças ocorridas em relação ao repertório das professoras, visto que o mesmo já foi salientado em parágrafos anteriores.

Em relação à *performance*, mudanças significativas e expressivas no comportamento e na postura de Laura tornaram-se evidentes. No momento em que chegamos à sua sala, percebemos de imediato que algo estava diferente. A recepção foi uma das mais calorosas, tanto a professora, quanto seus alunos nos recepcionaram, fazendo questão de mencionar o quanto estavam felizes com nosso regresso.

A docente, que na primeira fase de observações, demonstrava-se um tanto quanto insegura e, até mesmo desconfiada com nossa permanência em sala de aula, na fase final de nosso trabalho de campo estava mais confiante, evidenciando uma atitude que, até então, não havíamos visto. Parecia-nos que com seu olhar e conduta, que no caso, remetia-nos ao “saber exatamente o que fazer”, Laura desejava nos mostrar o quanto mudou, principalmente, em relação à sua prática. E foi o que fez. No decorrer de nossas observações, deparamo-nos com uma professora mais familiarizada com o repertório escolhido, que contextualizava as narrativas a seus alunos, permitindo que os mesmos participassem ativamente de tudo o que era proposto pelo texto, dando voz a eles.

A rispidez, a irritação e o nervosismo aparentes em outro momento, cederam lugar a uma Laura sorridente e doce que encantava e divertia a todos com suas palavras. Palavras essas que eram dotadas de intenções, sendo proferidas com nuances, variações e entonações bem precisas. A relação entre ela e as crianças agora era de afeto, de vínculo. Com essa atitude, acreditamos que, a partir dos conteúdos abordados na *intervenção formativa*, a docente finalmente havia encontrado o fio que lhe apontava a direção para a descoberta da contadora interna, existente em seu íntimo e que até então estava adormecida.

A esse respeito, Cléo Busatto (2008), em seu livro *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*, ao nos brindar com alguns relatos de sua vasta experiência em ministrar oficinas e palestras sobre a contação de histórias para educadores, comprova o parágrafo anterior. Segundo ela, em tais cursos, “[...] um pouco de motivação já era suficiente para que o professor se sentisse à vontade e iniciasse a narrativa. Muitas vezes dependia apenas de um toque, um estímulo, um nó desfeito, e lá estava ele, lindo, contando e encantando a todos nós” (BUSATTO, 2008, p.12). A autora ainda complementa:

Professores que traziam escrito no corpo um registro de anos de uma prática presa à cadeira, e que naquele exato momento se movimentavam graciosos, de lá para cá, deixando escapar dos lábios os personagens, as situações e os espaços mais inusitados (BUSATTO, 2008, p.12).

De acordo com as afirmativas anteriores, já no primeiro dia de observações na sala de Laura, deparamo-nos com uma *performance* que além de nos encantar, foi possível notar traços das reflexões e sugestões feitas por nós em nossa *intervenção formativa*. Desse modo, podemos afirmar que Laura, popularmente dizendo, havia feito “a lição de casa”, levando a sério e com afinco as contribuições e considerações dadas na oficina. Para comprovar tais afirmações, relatamos a seguir o episódio que deu margem a essas colocações. Trata-se do dia em que a docente fez a leitura em voz alta do livro *Casa sonolenta*, de Audrey e John Wood.

Mesmo ainda não se valendo de frases de encantamento para o início das narrativas, a postura da docente dialogava com as crianças, informando-as que a história estava prestes a começar. E as crianças entendiam. Naquele momento, a figura da professora, que passa lição todos os dias, acabava sendo substituída pela a da contadora,

determinada a encantar e envolver a todos com sua *performance*. Seu olhar convidava os alunos a ouvir. A energia evocada pelo seu corpo embalava e poetizava as palavras que chegavam aos ouvidos mais atentos. A narrativa passava de signo a significado em segundos, evidenciando a familiaridade de Laura com a trama proposta. Isso comprovava um estudo e planejamento por parte da docente para a atividade.

Em determinados momentos, a professora deixava a leitura em voz alta de lado e narrava oralmente. O livro, por sua vez, acabava sendo utilizado apenas para mostrar as ilustrações aos alunos, que por sinal, tal visualização contemplava a sala toda. Laura estava mais livre, a ponto de percorrer com o livro os corredores onde estavam localizadas as carteiras. E mesmo quando permanecia na frente da lousa, a manipulação do título dava-se de uma maneira que ora a visualização começava a ser feita pela direita, ora pela esquerda, evidenciando a técnica “*com o auxílio do livro*”, proposta por Betty Coelho (1986), em seu livro “*Contar histórias: uma arte sem idade*”. Técnica essa, referida em nossa *intervenção formativa*.

Nesse contexto, as crianças, por sua vez, não dispersaram em nenhum momento, pelo contrário estavam imersas ao *corpus* da trama, que o tempo todo era restaurado e alimentado pela vivacidade de Laura. Algo que viria a acontecer também em outros dias de observação. A narrativa divertiu e envolveu a todos. Por se tratar de um enredo caracterizado pela repetição de frases que vão se acumulando conforme sua exposição, a docente utilizou com maestria a técnica “*narrador com interferências dos ouvintes*” para os momentos em que as frases de repetição e acumulativas apareciam no enredo. Técnica também proposta por Coelho (1986) no livro aludido anteriormente.

Cabe salientar, que, nesse dia, antes da leitura ter início, um fato nos chamou a atenção. Ao terem conhecimento da história escolhida, alguns alunos questionaram Laura informando a docente que já conheciam a narrativa. A professora, por sua vez, docemente responde: “*mas com a professora do 2º ano, vocês nunca escutaram*”. A afirmação da professora serve para ressaltar que o contador ao tomar a narrativa como sua, transforma o momento em que o enredo é transmitido em único, ou seja, todos podem contar ou ler uma mesma história, porém, as vivências e características pessoais do narrador é que vão ditar como ela vai ser conduzida. Assim, para esses alunos, outras professoras podem ter contado a eles tal narrativa, porém, na voz de Laura, a versão era inédita. Aquele era o momento de Laura. Aquele era a visão de Laura sobre a história.

Desse modo, seu estilo pessoal e originalidade começavam a se tornar evidentes, imprimindo um registro pessoal.

Durante o intervalo, enquanto tomávamos café, momento esse escolhido para a conversa com as docentes, no intuito de dar continuidade a nossa formação, reforçamos junto à professora o fato observado e mencionado anteriormente. Repetimos a frase dita por ela e perguntamos se havia percebido sua postura perante o questionamento de alguns alunos. Laura diz ter notado a diferença, além disso, conta estar se planejando, o que faz com que fique mais segura para realizar a atividade. Ainda no encontro, ressaltamos que sua *performance* passava por um processo de descoberta de identidade e estilo, a partir do momento em que enxergava a narrativa como sua e fazia uso de características próprias para sua transmissão. Tal descoberta fazia com que as crianças pedissem mais e mais histórias. A docente concordou.

A partir de seus comentários, sugestionamos também para que a docente contasse mais histórias oralmente. Nesse momento, Laura confessa não ter tanto tempo para prepará-las, pois a técnica da *simples narrativa*, bem lembrada por ela, necessita de uma “atenção maior”. Se tivesse esse tempo, contaria sim. Segundo ela, “*a escola supervisiona muito. Até mesmo os contos orais que ‘tão’ no Programa Ler e Escrever são para serem lidos e não contados*” (Professora Laura, pesquisa de campo, 2013). Reforçando uma questão que já foi aludida e comentada em outros capítulos do presente estudo, no que se refere à falta de tempo salientada pelas docentes.

Entretanto, presenciamos momentos em que a educadora se valeu dessa narração oral. Na segunda semana de observações, em que se comemorava o folclore, a docente relatou alguns fatos ocorridos em sua infância. Em um desses relatos, citou um acontecido com seu pai. Desse modo, antes de fazer a leitura em voz alta da *Lenda da mula-sem-cabeça*, pois nesse período, mesmo se tratando de histórias orais, a prática da leitura em voz alta ainda era a mais utilizada, Laura expôs o sucedido. Segundo ela, seu pai, quando criança, residia em um sítio e, nessa época, muito curioso em saber mais detalhes sobre a lenda e se tal personagem existia mesmo, jura “*de pés juntos*” tê-lo visto nos arredores de onde morava.

Ainda, de acordo com Laura, os moradores locais de tal sítio acreditavam piamente na lenda, afirmando que a *Mula sem cabeça* aparecia sempre à meia-noite. Sabendo da informação e ao dar o horário, seu pai que já havia se preparado para a

aventura, dirigiu-se até o quintal e, para sua surpresa avistou certa claridade que, para ele, seria o personagem folclórico. Segundo Busatto (2008),

[...] lendas são episódios conservados na tradição popular de fatos que poderiam ter acontecido, ou aconteceram muito próximo do narrador, também eles mantidos inicialmente pela oralidade, e que explicam coisas que racionalmente não podem ser explicadas. As lendas e histórias fantásticas que nada têm a ver com a realidade também são construídas em torno de personagens históricos e religiosos. É na categoria de lenda que se encontram os tantos contos que falam de casos corriqueiros do dia-a-dia de um povo (BUSATTO, 2008, p.36).

Durante a narrativa, as crianças ficaram tão envolvidas, que foi possível escutar suas respirações e batimentos cardíacos entremeando-se ao silêncio. O envolvimento entre Laura e seus ouvintes é tão forte e positivo, que às vezes, nos dava a impressão da sala de aula ter sumido quase que por completo e, estarmos todos sentados ao redor de uma fogueira que se construía gradativamente, a cada palavra evocada. Em determinado momento, um dos presentes exclama “*seu pai ficou assustado e imaginou!*” (aluno, pesquisa de campo, 2013). De acordo com Busatto (2008), “[...] se uma luz apareceu na escuridão e não se encontrou uma lógica para isso, a imaginação humana se encarrega de encontrar uma explicação, certamente fantasiosa e sobrenatural” (BUSATTO, 2008, p.36).

Ao invés de tolher a opinião dos alunos, como o fez em outras ocasiões, Laura escutava cada manifestação atenciosamente e a cada resposta dada, tentava, de alguma forma, inseri-la aos conteúdos abordados pelas narrativas. Dessa vez, o debate não se dava de maneira desorganizada, a docente sabia muito bem como conduzi-lo e manter o controle da situação, sem desprezar este ou aquele. As crianças compreendiam que, dessa vez, podiam se expressar sem sofrer retaliações por parte de Laura.

A propósito desses relatos, a professora, no começo da semana em que se comemorava o folclore, perguntou se algum membro da família dos alunos, no caso, pai, avô, irmão, mãe, já havia lhes contado alguma lenda. Prontamente, as crianças afirmaram que sim e, a partir daí, algumas também relataram outras histórias desse tipo. Os relatos foram tantos, a ponto da docente ter que interrompê-los em determinado momento de forma agradável “*Chega, senão, não conseguimos fazer a lição, se concentrar. Senão eu fico até o meio-dia escutando as histórias*”. Ela riu. As crianças ainda permaneceram um bom tempo contando histórias entre elas.

Diante de tais acontecimentos apoiamo-nos nas considerações de Busatto (2008) sobre a importância de se estimular os alunos a contarem histórias aos seus pares. Segundo a autora, tal estímulo,

[...] 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, 2008, p.40).

Nos dias em que fez uso de lendas brasileiras e, antes de iniciá-las, a docente sempre tecia um comentário a respeito da origem da lenda escolhida, explicando que “*lendas são histórias inventadas que algumas pessoas, principalmente os mais velhos, acreditam*”. Consoante a essa afirmativa, outros aspectos que envolvem a tradição oral, tema abordado também em nossa *intervenção formativa*, foram endossados pela docente.

Nessa semana comemorativa do folclore, a professora fez questão de mencionar algumas histórias de ontem e de hoje e, como essas foram transformadas com o passar do tempo e, cada pessoa que a contou, acrescentou ou modificou algo a tais narrativas. Além disso, Laura reforçou junto aos alunos, a questão do repasse de geração a geração e o quanto essa ação é importante para termos conhecimento de como vivem outros povos. As crianças, por sua vez, sempre se manifestavam, como o caso do aluno que explicou, “*lenda é uma coisa que tá há muito tempo, que os antigos falam*” (aluno, pesquisa de campo, 2013).

Sobre essas narrativas, Busatto (2008) salienta, que

A literatura oral sofreu alterações, como o acréscimo de informações relativas à época e aos valores da comunidade onde era narrada, à omissão de detalhes que para aquele narrador eram insignificantes. Não podemos esquecer que o contador de histórias sempre incluía elementos muito pessoais ao conto, e com isso o transformava em matéria viva adaptada às necessidades dos ouvintes (BUSATTO, 2008, p.22).

Empolgada com suas *performances*, Laura, em nossas conversas durante o intervalo, sempre comentava sobre seu planejamento para as histórias a serem contadas/lidas, no intuito de que a auxiliássemos com algumas dicas. Como, por

exemplo, o dia em que nos disse que contaria a trama *O cabelo de Lelê* de Valéria Belem. Para essa história pensou em chegar à escola com uma peruca *Black Power* e, assim, já de início incitar a curiosidade dos alunos. Em meio a risos, declarou: “*a diretora vai achar que eu sou doida e vai querer me interditar*”. Laura nos informou, ainda, que sua pretensão com o enredo também se configurava em promover um debate a respeito dos vários tipos de cabelo existentes, ressaltando a diversidade e importância de cada um, independente de raça ou estilo.

Além de aspectos relacionados ao planejamento para as histórias, ainda nessas conversas, Laura sempre citava algum fato ocorrido em ambiente familiar. Como no dia em que relatou que sua filha de três anos, estudante de escola particular, adorava pegar livros emprestados da biblioteca para ler. Segundo a docente, quando a pequena chega em casa, “*ela pede para eu ler umas dez vezes...depois pede pro pai, pra irmã e depois ela mesmo conta*”. Além disso, a professora disse que sempre que pode estimula suas filhas a lerem e contarem histórias. Encerradas as considerações sobre Laura e seus alunos, passaremos então ao que foi coletado em relação à outra professora participante da pesquisa.

No que concerne à *performance* de Rose, mudanças tão expressivas quanto as de Laura não se tornaram tão evidentes, a ponto de relatá-las em nosso texto. Contudo, cabe-nos fazer uma ressalva. Mesmo sem alterações tão significativas em sua prática com as histórias, a *performance* da docente não perdeu em qualidade, não comprometeu seu vínculo com os alunos, pelo contrário os aspectos mencionados na fase inicial de observações em relação à voz, gestos, expressão corporal, entres outros continuaram a se fazer presentes e a encantar a todos.

É fato que, em alguns dias, a narração de Rose estava mais rápida do que o habitual. Porém, nada que compromettesse a assimilação por parte dos alunos em relação à história que acabava de ser transmitida. Cabe salientar, que no período em que retornamos à escola para a fase final de observações, a docente passava por algumas adversidades relacionadas à saúde e de ordem pessoal e, em decorrência disso, algumas faltas tornaram-se constantes, o que prejudicou nossa coleta de dados. De certa forma, tais evidências contribuíram para que talvez a docente não disponibilizasse tanta atenção e tempo para incrementar sua *performance* com as sugestões e dicas mencionadas em nossa *intervenção formativa*.

Reiteramos, ainda, que, até mesmo em nossas conversas durante o intervalo, Rose se mostrava mais fechada, pouco receptiva, sendo nítido que havia algo a preocupá-la, portanto, não conseguimos estabelecer tanto vínculo como o que conseguimos com Laura. Nesse caso, a continuidade da formação, tão almejada por nós, não se deu por completo.

A prática da leitura em voz alta continuou a ser a mais utilizada pela docente para a *Hora do Conto*, até mesmo, nas narrativas escolhidas para a semana do folclore, tão aludida em parágrafos anteriores. É bem verdade, que uma vez outra, a professora fazia uso da narração oral, relatando algum fato particular. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção com o nosso regresso, diz respeito às atividades orais realizadas por ela após as histórias, que, no caso, foram muito bem direcionadas e desenvolvidas. Nessas atividades, presenciamos traços da oficina por nós, ministrada. Além disso, a participação efetiva dos alunos em tais práticas e a postura desses em outros momentos, como, por exemplo, quando contavam histórias aos seus pares, revelaram-se momentos preciosíssimos. Podemos afirmar que os alunos de Rose foram os grandes protagonistas desta etapa.

Um fato que comprova isso, relataremos a seguir. Trata-se do dia em que Rose fez uso de uma de nossas sugestões para roda de leitura a ser ministrada por ela. Dias antes, a docente nos pediu que participássemos da atividade, coordenando a brincadeira da *peneira*, que aconteceu na *intervenção formativa*. O passo a passo da brincadeira está presente no tópico *Sobre a intervenção formativa* (p.126), por isso não faremos menção novamente. A professora explicou, ainda, que no mês de agosto, todos os professores devem trabalhar com seus alunos os itens que compõem a estrutura de um livro, tais como o título, o nome do autor, a editora. Segundo ela, a atividade faz parte do planejamento escolar, “*é preciso que os alunos saibam onde está localizado o título, o nome do autor, o ilustrador, a editora. É super importante...*”, destaca. Assim sendo, o aquecimento com a *peneira* poderia colaborar qualitativamente ao desenvolvimento da roda de leitura.

Após a leitura em voz alta do livro *Assim ou assado?*, do autor Alcy Linares e o debate sobre o tema abordado pela narrativa, Rose dá início à atividade em questão, solicitando às crianças que nos explicassem como funciona a roda de leitura. Segundo Rose, “*a Valéria nunca participou da roda de leitura. Alguém gostaria de explicar para a Valéria?*”. As crianças prontamente respondem: “*Sim!!!!!!!!!!*”. A docente então

selecionou um dos educandos para cumprir a função de nos explicar e ser o porta-voz da sala. De acordo com a aluna escolhida, a atividade consiste em “*você diz o nome do livro, nome do autor e editora*”. Ela ainda relatou que, “*o meu livro é ‘João esperto leva o presente certo’, o nome do autor é (tem dificuldade em pronunciar o referido nome)... a editora é a Brinque Book*” (aluna, pesquisa de campo, 2013).

Após o nosso entendimento, Rose pede para que, então, conduzíssemos o aquecimento. De acordo com a docente, “*eu já falei para vocês que a Valéria estuda, não falei? Ela estuda como contar histórias. Então, ela trouxe uma brincadeira e vai fazer antes com vocês*”. Assim sendo, esclarecemos às crianças como a atividade seria feita, mostramos a *peneira mágica* e ditamos a cantiga a ser entoada pelos presentes à professora, que prontamente a escreveu na lousa. Ensaíamos duas vezes para iniciarmos de fato a brincadeira. É importante ressaltar que, ao invés de cantar “*diga um verso com rima*”, cantamos “*diga o nome do livro*”, por conta da proposta da atividade. A cantiga fica assim: “*Passa a peneira menina, menino vem peneirar. Diga o nome do livro quando a peneira parar. Peneira, peneira, peneira a passar. Peneira, peneira, quando a peneira parar*”.

Todos cantaram. A brincadeira seguiu gostosa e divertida. Foi perceptível a fluência na leitura dos alunos de Rose, quando solicitados a explanar sobre os títulos que escolheram para ler. Todos, tirando um ou outro, leram corretamente o título, autor e editora. Boas escolhas no que diz respeito às editoras e histórias fizeram parte do repertório selecionado pelos alunos. Entre as editoras mais recorrentes durante a roda de leitura, destacamos a *Melhoramentos*, a *Global* e a *Brinque book*.

Cabe ressaltar, que depois que as crianças mencionavam todas as referências do livro que escolheram, a professora perguntava a cada um: “*você indica o livro?*”. Desse modo, os alunos tinham a função, ainda, de indicar ou não o título que leram aos seus pares. Segundo Rose, o intuito da atividade é estimular a leitura, no qual todos emprestam um livro, levam para a casa e depois indicam aos colegas, dizendo se gostaram ou não da história. Assim há um intercâmbio de histórias e livros, “*os alunos leem mesmo*”, mencionou a professora.

Das respostas que mais nos chamaram a atenção durante a roda de leitura, destacamos a da aluna mencionada anteriormente. Quando perguntada se havia gostado do livro, respondeu: “*Sim, gostei muito, muito, muito!!!*”. Em outra situação, quando um dos alunos não conseguiu identificar quem era o autor de seu respectivo livro, a

professora perguntou: “*Quem escreveu os três porquinhos?*”. Silêncio. Respondo: “*Irmãos Grimm*”. A mesma aluna interferiu: “*Os Irmãos Grimm é que escreveu a Cinderela, a Bela Adormecida... meu pai que falou*”.

Em outra atividade, também, feita após a prática da leitura em voz alta e que não podíamos deixar de mencionar, diz respeito ao dia em que Rose solicitou aos alunos que fizessem a leitura silenciosa de uma tirinha do *Menino Maluquinho*, escrita por Ziraldo, presente no livro didático. Feito isso, a educadora pediu que um dos alunos lesse a tirinha em voz alta, porém o discente a realizou de forma linear, ou seja, não houve entonações na sua fala, o que comprometeu o entendimento da tirinha.

Rose, então, o adverte pedido para que o mesmo veja a pontuação no final de cada frase, o que significa dar entonações e ênfases diferentes. Segundo a docente, “*a voz tem que ter entonação, senão a gente não entende, por isso têm os sinais de pontuação*”. Rose deu um exemplo, no qual nos citou. Ao dizer as frases “*Valéria é bonita. (afirmando) Valéria é bonita? (perguntando)*”, ela utilizou as entonações necessárias para exemplificar a importância da entonação a todos os presentes.

Outra vez em que presenciamos a preocupação da docente com a *performance* dos alunos, foi quando a mesma realizou com as crianças a leitura de algumas cantigas presentes no livro didático. Após a leitura, Rose pediu para alguns educandos se dirigirem até à lousa com o livro em mãos, salientando que esses fariam a leitura em voz alta das cantigas para o restante da turma. Nessa atividade, a cada leitura feita, Rose dava suas contribuições, afirmando que quando se faz esse tipo de leitura é preciso postura, o livro não pode ficar na frente do rosto e é necessário falar claro e alto. Desse modo, a professora fez menção de algumas dicas e sugestões aludidas durante nossa *intervenção formativa*.

Em relação à contação de histórias feitas pelos alunos de Rose, salientamos uma em especial. Num desses dias, durante o intervalo, alguns alunos nos convidam a ir a uma casinha de bonecas localizada no parquinho da escola. Trata-se de uma casinha de tijolos, construída em tamanho um pouco maior que o das crianças que estudam na instituição observada. Percebemos que o local para as crianças é considerado um esconderijo onde brincam, conversam e contam histórias. Ao nos levar para lá, havíamos conseguido o consentimento dos alunos para participar desse universo mágico. Chegando lá, as crianças pediram para que narrássemos novamente a história *Por que o sol e a lua vivem no céu?*. Contamos. O momento em que narramos tal

história já foi relatado por nós no tópico *O desenrolar do fio: as pistas começam a se revelar* (p.91), por isso, não o descreveremos novamente.

As crianças divertiram-se, participando conosco da narrativa. Após seu término, alguns dos presentes se habilitaram a contar outras histórias. Uma das tramas mais significativas e que nos chamou a atenção, consiste na versão de uma aluna para o enredo de *Chapeuzinho Vermelho*. Na versão da aluna, a trama é composta por uma riqueza de detalhes impressionante. Segundo ela, “*Era uma vez, um lobo, mas não era qualquer lobo, era um lobo malvado e muito esperto...*” (pesquisa de campo, 2013). A cada vez que voltávamos ao parquinho, que acabou virando nosso local de compartilhamento de histórias, deparávamo-nos com crianças que possuíam um vasto repertório leitor e com contadores habilidosos e precisos em suas *performances*.

Por fim, no que diz respeito, ainda, à fase final de observações, gostaríamos de mencionar a preparação, bem como as apresentações das histórias adaptadas para o teatro pelas docentes no *Sarau de homenagem às famílias*. Durante o desenvolvimento da atividade, encontramos com docentes dispostas e determinadas a fazer um trabalho de qualidade. Rose escolheu o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Laura, por nossa sugestão, encenou a narrativa de *Flicts*, do autor Ziraldo. É bem verdade que as auxiliamos nas escritas das adaptações, porém, as duas docentes se mostraram bem imaginativas e criativas, colaborando com ideias pertinentes e condizentes que incrementavam o texto.

No decorrer dos ensaios, aspectos relacionados à voz, como a utilização de entonações, o gestual, a expressão corporal, a postura perante uma plateia faziam parte da fala das professoras, enquanto dirigiam os alunos. Acreditamos que boa parte desse conhecimento é fruto também de nossa *intervenção formativa*. Ao demonstrar aos alunos as ações que os personagens deveriam realizar, colocando-se no lugar desses, elas se divertiam e divertiam as crianças. Cabe destacar, que as docentes, a princípio, iriam participar como atrizes, porém, preferiram dar voz aos alunos e permitir que os mesmos fizessem tais personagens. Segundo Rose, “*esse é o momento deles*”.

As apresentações seguiram-se gostosas e convidativas, agradando profundamente a plateia, no caso, bastante volumosa, que foi assistir as encenações. Fato que não nos causa surpresa, pois o envolvimento de todos na montagem dos espetáculos, justifica a receptividade do público.

Desse modo, encerramos nossa exposição sobre as observações, findando assim o trabalho de campo.

Considerações finais – Aconteceu, acabou e foi verdade...⁵

O melhor contador de histórias⁶

Era uma vez um rei. Não era um rei feliz. Ele notou que seus súditos não prestavam a menor atenção em seus decretos e mandatos. Percebeu também que eles se aglomeravam e se sentavam nos pés dos contadores de histórias na praça do mercado, nas casas de chá ou nas pousadas.

O rei decidiu aprender o segredo dos contadores de histórias. Convidou-os ao palácio com essa finalidade. Alguns disseram que era a linguagem, outros que era a experiência, outros, ainda que era a imaginação.

Cansado de ouvir tantas opiniões, o rei despediu-se deles pedindo que se dedicassem a escrever artigos sobre as qualidades de um bom contador de histórias.

Os contadores voltaram após cinco anos com milhares de papéis escritos. Mas, de novo, o rei ordenou que voltassem com uma informação mais condensada de tudo aquilo. Cinco anos se passaram, quando voltaram trazendo um livro bastante pesado. O rei não tinha tempo para ler, pois estava muito ocupado com as questões políticas do reino. Pediu-lhes, então, que fizessem um resumo de uma página com o essencial daquelas informações.

Os contadores passaram mais cinco anos trabalhando na essência do assunto. Finalmente, apareceram com uma folha de papel e entregaram-na ao rei.

O rei pensava que, de posse desse conhecimento, poderia tornar-se o único contador do reino. Aqueles eram seus rivais, obviamente. Mesmo tendo trazido seu precioso conhecimento sobre como se tornar o melhor contador, ainda assim eles seriam competidores, e o rei queria ser o melhor deles. Inevitavelmente, se o rei se livrasse de todos eles, não haveria como não se tornar o único e o melhor contador do reino.

Assim, o rei anunciou que iria agradecer pessoalmente a um por um o trabalho. Afinal, anos de dedicação haviam tornado possível aquele projeto.

Assim foi feito: ele recebia de cada um, oferecia-lhe um prêmio e apontava a porta de saída. Do outro lado, porém, encontrava-se o carrasco esperando para executar o pobre infeliz, mandando-o para o outro mundo.

Depois que o rei finalmente ficou sozinho, com suas mãos trêmulas, abriu o papel preparado para ele. Lá estava escrita somente uma frase:

⁵ Frase de encantamento do povo húngaro para o término das narrativas.

⁶ Conto presente no livro “*O ofício do contador de histórias*” de Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy de 2007. Na ocasião, as autoras não mencionam a origem da narrativa e nem o seu autor.

“O melhor contador de histórias é aquele cujas histórias são lembradas muitos e muitos anos depois que seu próprio nome tenha sido esquecido”.

Assim como o rei do conto, as sociedades ao longo da trajetória humana, buscaram desvendar e identificar as características que qualificam um bom contador de histórias, bem como os segredos e os aspectos que permeiam o ato de contar histórias. Na atualidade, muitas são as pesquisas direcionadas para essa área e, assim como no conto, alguns teóricos afirmam que o ponto-chave na prática de tais contadores é a *linguagem*, outros evidenciam que é a *experiência* e, também, há aqueles que acreditam ser a *imaginação*. Há ainda aqueles que, assim como nós, acreditam que o segredo consiste na conjugação harmoniosa dessa tríade: *linguagem*, *experiência* e *imaginação*, além de outras evidências, tais como, o estudo, o planejamento, já discutidos ao longo da escrita da dissertação.

No decorrer de nosso estudo, propomos refletir sobre como a *Hora do Conto* é desenvolvida e conduzida no cotidiano escolar, levando em consideração a rotina de duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, pretendíamos com nossa pesquisa compreender se essa atividade relacionava-se, de certa forma, diretamente com o estímulo à leitura e se contribuía para a formação do leitor.

A partir de nosso trabalho, foi possível evidenciar que na escola existe um contar, um contar que apoiado na leitura, mais especificamente, na leitura em voz alta se torna o principal veículo transmissor das mais diversas histórias. Na escola observada, a *Hora do Conto* é vista como um momento de *leitura permanente*, uma leitura compartilhada que, por sua vez, estimula sim, os alunos a procurarem e emprestarem livros na biblioteca, a serem leitores fluentes. Os dados transcritos das observações comprovam isso.

Apreendemos, ainda, que a leitura em voz alta, quando bem feita, ou seja, utilizando-se de elementos da contação de histórias, torna-se um momento pleno de prazer, de arte, de estética, que estabelece vínculo com os ouvintes e, narrador e plateia usufruem da experiência da unidade. A prática da professora Rose é um exemplo disso. Para justificar e afirmar nossas reflexões e argumentos, apoiamo-nos, além da teoria pertinente ao nosso objeto de pesquisa, nos dados coletados durante as observações, bem como nos dados coletados nas entrevistas com as docentes.

Acreditamos que ler não significa apenas decodificar ou decifrar o código escrito, mas sim, interpretar, narrar, vivenciar, estabelecer um vínculo afetivo com o seu ouvinte, tornando a história significativa para que seja possível compreendê-la preenchendo lacunas que possam surgir.

Ainda, no que se refere a essa *leitura permanente*, podemos afirmar que ela é contribuinte direta nos processos educativos que permeiam a instituição observada. Além disso, podemos considerá-la como a principal responsável pela permanência dos projetos que envolvem a leitura desta unidade escolar, bem como o alcance dos índices satisfatórios do IDEB. Cabe destacarmos ainda que ações, como o *Programa Ler e Escrever* do Governo do Estado de São Paulo reforçam e influenciam desde os processos relativos à aquisição da leitura, como também orientam a prática dos docentes com a transmissão de histórias em ambiente escolar.

Assim, como narradoras que somos, vamos resgatar resumidamente a trajetória de nosso estudo na tentativa de perscrutar a formação do leitor na escola, que acontece por meio de histórias, sejam elas lidas em voz alta ou contadas. Contudo, conforme afirmamos ao longo de texto, essa formação não se dá ao mero acaso, ela acontece por meio de técnicas e de planejamento.

No capítulo I, “*Do oral ao escrito: a trajetória da palavra*”, trouxemos à baila o diálogo de diversos autores sobre as diferenças que permeiam as sociedades orais e as sociedades letradas, bem como as distinções entre a palavra falada e a palavra escrita. Tais apontamentos, feitos por esses teóricos, permitiram-nos compreender como essas distinções refletem diretamente na prática do contar histórias nos dias de hoje e, principalmente, em ambiente escolar. Nesse sentido, os contadores contemporâneos que, no caso, também podemos considerar os professores em sala de aula, apóiam-se muito mais na leitura e na escrita como base, tanto para a escolha de seus repertórios, como para, de certa forma, o modo como desenvolvem sua prática.

No capítulo II, “*Bendita palavra, palavra bem-dita: aspectos, diálogos e dimensões sobre a palavra contada*”, direcionamos nossa atenção e olhar para o contexto da escola, em especial, para como essa instituição compreende e assimila as diferenças entre o código oral e o código escrito e entre o ler e o contar. Nesse caso, tal instituição ainda supervaloriza os processos escritos em detrimento dos orais, julgando que o segundo, na maioria das vezes, não precisa ser ensinado, por ser considerado uma faculdade humana e, portanto, inerente, intrínseca aos seres humanos.

Até mesmo, os contos de tradição oral são poucos usados pelos professores e, quando estes lançam mão dos contos, utilizam-no apenas para ilustrar datas comemorativas. Reiteramos que, tão importante quanto o ler e o escrever, é o dizer, sendo a aquisição das três competências fundamentais aos indivíduos em sociedade, principalmente, às crianças em vias de formação. Não podemos estancá-los, ler, escrever e dizer se complementam, possuem o seu valor, não pode haver uma dicotomia entre eles.

No capítulo III, *O fio de Ariadne: procedimentos e métodos*, considerado por nós, o “coração” de nosso estudo, tratamos do objeto de pesquisa em si. Inseridas no contexto da sala de aula e munidas do fio ariádrico, pudemos identificar e refletir sobre todos os pormenores, todas as minúcias, todas as pistas que se revelavam dia a dia e, que foram essenciais à conclusão de nossa pesquisa. Entendemos que a falta de preparo, de conhecimento sobre a contação de histórias e o fator tempo tornam-se condição *sine qua non* de muitas vezes a transmissão de histórias, nesse contexto escolar, tornar-se empobrecida, superficial, enfadonha, ou seja, apenas um repasse de informação.

Reiteramos ainda que, a falta de conhecimento e de planejamento mencionada no parágrafo anterior, contribuem para que a *performance* dos docentes em sala de aula fique prejudicada. Muitas vezes por não conhecerem tais técnicas, alguns professores se valem da intuição, ou seja, daquilo que acreditam ser o correto para a concretização de tal tarefa. A prática da professora Laura na primeira fase de observações comprova isso. A crença de que é necessário um “*dom*” ou até mesmo habilidades específicas para contar histórias, continua a fazer parte da fala da maioria dos docentes com que tivemos contato durante nossa permanência na escola.

No capítulo IV, *Pausa para a reflexão*, literalmente paramos para refletir sobre os equívocos evidenciados em nossa primeira fase de observações. A partir deles embasamos e construímos uma oficina, em que toda a equipe escolar esteve presente. Compreendemos que a intervenção se tornou de grande valia, alcançando resultados positivos, demonstrados em nosso retorno para a fase final de observações. As mudanças ocorridas na prática da professora Laura comprovam tais afirmativas.

Por fim, acreditamos que cumprimos nossa função, ou seja, a de promover uma reflexão e discussão sobre um tema que cada vez mais se torna evidente no contexto da sala de aula e, por isso, é essencial que direcionemos os olhares para esta questão: a contação de histórias no ambiente escolar como um dos elementos que podem estimular

a formação da criança leitora, ao proporcionar a elas, o contato com as mais diversas histórias e livros. Assim sendo, esta pesquisa é uma pequena parcela de um todo que ainda precisa ser investigado e estudado com afinco.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa. Volume 13).

AGUIAR, Vera Teixeira de. Conceito de leitura. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação**. Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004.

ARATANGY, Claudia Rosenberg; ALMEIDA, Ivânia Paula; VASCONCELOS, Rosalinda Soares Ribeiro de. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 2º ano**. Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da Educação. 5ª. Ed. São Paulo: FDE, 2012.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOZA, Rosângela. **Quem quiser que conte outra...** In: Revista Família Cristã, 2008, p. 48-50.

BELEM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustradora Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP Nacional, 2012.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biensemeyer. **O mundinho**. São Paulo: DCL, 2008.

BELLO, Sérgio Carneiro. **Quem conta um conto...** A narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Ática, 1998.

BESERRA, Normanda; LIMA, Ana. **Sala de aula: espaço também da fala**. In: A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. LEAL, Telma F.; GOIS, Siane. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção Língua Portuguesa na escola, 3.

BOJUNGA, Lygia. **Livro: Um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Casa Lúcia Bojunga, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

- BRENMAN, Ilan. **A festa de aniversário**. Ilustrador Fernando vilela. São Paulo: DCL, 2007.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & Tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CAMARGO, Luís. **Panela de arroz**. São Paulo: Ática, 2007. (Coleção Maneco Caneco).
- CISALPINO, Murilo Silva. **Anacleto: um sujeito quase completo**. São Paulo: Scipione, 1996. (Coleção Rabiola).
- COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CULTURAL, Ciranda. **Criaturas do mar**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011. (Coleção Estranho e Incrível).
- CULTURAL, Ciranda. **Animais Megaposter**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2011. (Coleção Estranho e Incrível).
- CURADO, O. H. F. **Linguagem e dialogismo**. In: UNESP - Pró-reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de Formação - formação de professores - didática dos conteúdos. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DIAS, Maria Helena Pereira. **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual**. Anais eletrônicos. Biblioteca digital, UNICAMP, 2000.
- FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. **A narração de histórias na sala de aula**. In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª. Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.
- FURNARI, Eva. **Pandolfo Bereba**. Ilustrações da autora. São Paulo: Editora Moderna, 2010. (Coleção avesso da gente).
- GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 4ª. Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.
- GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 20/jul. 2013.
- GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomas Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAVELOCK, Erick. **A equação Oralidade-Cultura Escrita:** uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R; TORRANCE, Nancy (orgs). Cultura escrita e oralidade. Trad. Walter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.

JUNQUEIRA, Sonia. **O sonho da vaca.** São Paulo: Ática, 2007. (Coleção Estrelinha II).

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

LAJOLO, Marisa. **Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura.** In: Do mundo da leitura para a leitura de mundo. São Paulo: Ática, 2000.

LEAL, Telma F.; GOIS, Siane. (Orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção Língua Portuguesa na escola, 3.

LINARES, Alcy. **Assim ou assado?.** Ilustrações da autora. São Paulo: Formato LV, 2011. (Coleção Unidunite).

LOBATO, Monteiro. **O picapau amarelo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LOISEAU, Sylvie. *Les pouvoirs du conte.* Paris: Presses Universitaires de France, 1992, 172 pp.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. **No tempo em que não havia tempo.** In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

_____. **A arte educação e o conto de tradição oral:** elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de Doutorado em Artes, USP, São Paulo, 1989.

_____. **Acordais:** fundamentos teóricos - poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias:** sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORONEY, Trace. **Quando me sinto feliz.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto bondoso.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto irritado.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto com inveja.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto triste.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto amoroso.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

_____. **Quando me sinto com medo.** Ilustrações da autora. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. (Coleção Quando me sinto).

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, David. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

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

ORTIZ, Estrella. **Ler, interpretar, recitar...** In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

PATRINI, Maria de L. **A renovação do conto:** emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho Vermelho.** Trad. Rosa Freire D'aguiar. Ilustrações de Georg Hallensleben. São Paulo: Cia das letrinhas, 2007.

RELF, Adam. **O maior urso do mundo**. Trad. Carolina Caires Coelho. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

RIBEIRO, Kelly Cristine. **Deslegitimação da fala dos contadores de histórias tradicionais e silenciamento de sua prática**. In: Anais do IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero – Americano de Letramentos e Aprendizagens. Belo Horizonte, outubro, 2011.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Buriti, 1965.

SHEDLOCK, Marie L. **Da introdução de A arte do contador de histórias**. In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2005, 10ª Ed.

SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. **O desenvolvimento da oralidade na educação infantil**. REVISTA INTERFACES, Ano 2, Nº 2, Out. 2010, p.21 – 24.

SILVESTRE, Penha Lucilda; SILVA, Valéria Santos da. Entre contos e encantos: contar, ler e ouvir. In: **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia TagliariFeba (Orgs). Assis, SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de. (2006). **A literatura na escola: espaços e contextos**. A realidade brasileira e portuguesa. Relatório de pesquisa não-publicado, enviado à Fapesp.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

UMBELINO, Janaina Damasceno. **A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura**. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 2005.

VINHAL, Tatiane Portela. **A produção textual e prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e uma 5ª série do ensino fundamental de Presidente Prudente/SP**. Dissertação de mestrado, FCT/Unesp, Presidente Prudente, 2013.

WOOD, Audrey. **Casa sonolenta**. Trad. Gisela Maria Padovan. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção Abracadabra).

ZIRALDO. **Flicts**. Ilustrações do autor. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura medieval”**. Trad. Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

Sites consultados

MANUEL Bandeira. Disponível em: <<http://www.opensador.com.br>> Acesso em: 07/jul. 2013.

CARLOS Drummond de Andrade. Disponível em: <<http://www.opensador.com.br>> Acesso em: 07/jul. 2013.

GUIMARÃES Rosa. Disponível em: <<http://www.opensador.com.br>> Acesso em: 07/jul. 2013.

ANEXOS

Sobre a contação de histórias

Valéria Santos da Silva

Renata Junqueira de Souza

O ato de contar histórias para as crianças possibilita o despertar da imaginação e criatividade, o que proporciona o envolvimento por parte delas com a trama proposta e oportuniza a vivência da personagem ao sentirem-se participantes ativos de todas as situações que o texto apresenta. Assim, torna-se possível a elaboração de conflitos internos característicos dessa faixa etária e faz com que o leitor se situe no mundo e sinta-se parte integrante dele. Ademais, as histórias trabalham com aspectos globais dos sujeitos: informam, aquietam, promovem respostas pessoais, auxiliam na formação da linguagem culta, tanto oral como escrita e ampliam o vocabulário.

[...] Portanto, quanto mais efetuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento. (CRAYDY, KAECHER, 1995, p.82)

Acreditamos que ler não significa apenas decodificar ou decifrar o código escrito, mas sim, interpretar, narrar, vivenciar, estabelecer um vínculo afetivo com o seu ouvinte, tornando a história significativa para que seja possível compreendê-la preenchendo lacunas que possam surgir.

Enquanto conta, o narrador empresta seu corpo, sua voz e seus afetos às tramas, o texto deixa de ser signo para se tornar significado. Além do mais, possui uma opinião, defende um ponto de vista acerca do que é contado, o que acaba por direcionar o olhar e a compreensão dos ouvintes, fazendo-os refletirem, enxergar as entrelinhas, ou seja, o que está por trás dos fatos, das situações propostas pelo enredo.

A identificação com o conto narrado também é de extrema importância, pois faz com que os ouvintes acreditem que o mesmo vivenciou ou vivencia aquilo que está sendo narrado.

São essas identificações entre narrador X conto narrado que fazem a diferença; ou existe essa integração, ou a narrativa deixa de ser uma experiência compartilhada, e passa a ser um simples repasse de informação, e nesse caso a história nem precisaria ser contada. (BUSATTO, 2003, pg.48).

Diante de tal fato é preciso que o narrador se identifique com o texto, o que facilitará a interpretação e vivência das personagens da trama, tornando a contação mais interessante e de fácil compreensão para as crianças. O contador tem que ter percepção, direção, noções de tempo e espaço, ritmo, força, energia, estar vivo e assim tornar a narrativa também viva, perceber cada passagem da trama, senti-la como parte integrante de sua essência.

Ter consciência da voz é importantíssimo ao contador, pois é ela que materializa todo enredo e situações propostas pelo texto, possibilitando aos ouvintes elaborarem e visualizarem imagens mentais, criando suas próprias histórias, estimulando a imaginação e criatividade. A voz do narrador precisa estar dotada de intenções e significados do que se quer comunicar ao outro e não repleta de entonações vazias que nada acrescentam.

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos. (MATOS, 2005, p.4)

Outro fator condicionante no trabalho com a contação de histórias é o domínio corporal. Os gestos realizados durante as narrativas também auxiliam na visualização do que é contado. A atenção do público pode facilmente ser dispersa por movimentos sem finalidade que ao invés de informar, contribuem para uma poluição visual que só atrapalha a *performance*. Assim, se faz necessário dar uma atenção especial ao gestual, pois enquanto narramos, nosso corpo pode contar outra história, causando confusão a quem escuta.

Segundo Coelho (1989) a escolha de uma boa história, adequada à faixa-etária e interesses dos ouvintes também é de extrema importância, pois é ela que fornecerá subsídios necessários à *performance* do contador de histórias. Uma vez escolhida a narrativa, a mesma precisa ser estudada – entender o enredo, identificar a introdução, o

clímax e o desfecho- e planejada, ou seja, escolher o recurso mais adequado para apresentá-la. “Estudar uma história é, 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, isto é, que constituem a sua estrutura” (p. 21)

Diante de tais assertivas, a autora supracitada nos fornece algumas dicas sobre a escolha de histórias e sugestões de algumas técnicas de contação, lembrando que as mais utilizadas são: a *simples narrativa*, a *narrativa com o auxílio do livro*, *com o uso de gravuras*, *com o flanelógrafo*, *com desenhos* e *com interferências do narrador e dos ouvintes*.

1. SIMPLES NARRATIVA:

- Mais antiga, fascinante e autêntica;
- Nenhum acessório, processa-se por meio da voz e da postura do narrador que com suas mãos livres, concentra toda sua força na expressão corporal;
- Técnica muito utilizada para a narrativa de contos de fadas, contos populares, contos de tradição oral, causos, histórias de brinquedos, lendas e fábulas, pois estimula amplamente a imaginação;
- Mostra-se o livro depois da contação;
- Entonações de voz (essenciais): desde o sussurro ao barulho;
- Algumas histórias: o narrador nem move os pés do lugar; o ouvinte fica atento ao narrador.

2. COM O AUXÍLIO DO LIVRO:

- Muitas vezes a ilustração complementa, por ser tão ou mais rica que o texto.
- Segure o livro com a mão esquerda e com a direita, vire as páginas lentamente e mostre ao público que deve ser contemplado em sua totalidade;
- Narrar com o livro não é ler a história; o narrador a conhece, já a estudou, vai contando com suas próprias palavras;
- Favorece o narrador inexperiente;
- Evite observações sobre as gravuras;
- Crianças percebem tudo, escutam e fazem a leitura da imagem;
- Incentive o gosto pela leitura para adquirir este hábito (família e escola);
- Livro: pouco texto e fartamente ilustrado.

3. COM O USO DE GRAVURAS (LIVRO AMPLIADO)

- Ampliadas em cartolina ou papel A3 (colagem, pintura);
- Grupo razoável de ouvintes;

- Favorece a observação de crianças pequenas em relação aos detalhes, possibilitando a organização do pensamento;
- Gravuras em ordem, viradas para baixo, a narrativa flui ininterrupta;
- Sugestões: reconstituição da história no chão; indagações sobre as cenas e outro final; pergunta referente a parte da história que gostaram mais.

4. COM O FLANELÓGRAFO:

- Recurso visual prático;
- Personagens principais e secundários: entram e saem de cena;
- Quadro retangular em madeira coberto de flanela clara, de preferência azul (cenário). Os personagens precisam estar em evidência;
- Figuras em flanela, feltro ou papel camurça; figuras de papel com pedacinhos de lixa de madeira número 1 no verso.
- Abrigar-se do vento.
- Narrador mais experiente e treinado.

5. COM DESENHOS:

- Contação de histórias acompanhadas de desenhos feitos no quadro de giz ou em papel de metro;
- Aguça a curiosidade dos ouvintes;
- Histórias de poucos personagens e traços rápidos;
- Escrita do nome das personagens na lousa;
- Narrativa interrompida para as crianças expressarem suas ideias no quadro e aproveitarem a do colega para enriquecer;
- Cada personagem é colocada em seu lugar no quadro (ideia de movimento).

6. COM INTERFERÊNCIAS DO NARRADOR E OUVINTES

- Técnica de grande efeito, para alguns narradores, expressão própria de seu estilo;
- Texto que requer ou sugere interferências;
- Consiste numa participação ativa dos ouvintes, pela voz e/ou gestos;
- Exemplos: uma frase que se repete; um estribilho cantado;
- O narrador divide o público em dois grupos, um fala o outro canta;
- Depende da criatividade do narrador;
- Para público numeroso, locais abertos, facilita a concentração dos ouvintes;
- A maioria das histórias oferece oportunidade, mas as crianças devem habituar-se também a ouvir sem interferir;
- Contos de fadas: sem interferências;
- Saber escolher o recurso é fundamental;
- Apresentações alternadas e definidas dependendo do local e das circunstâncias.

QUADRO DE FAIXA ETÁRIA E INTERESSES

FASE PRÉ-MÁGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Até 3 anos; - Enredo simples, vivo e atraente; - Situações que se aproximam da vida da criança; - Histórias de brinquedos, objetos, seres da natureza, animais que a rodeiam, humanizados e crianças; - Histórias que contêm muito ritmo e repetição.
FASE MÁGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-escolares: 3 a 6 anos. Estende-se até os 7 anos; - Várias vezes a mesma história: 1ª vez novidade e nas seguintes aprecia os detalhes; - Histórias de animais domésticos, circo, zoológico, enredos que envolvam flores, nuvens, alimentos, festas; - Contos de fadas; - Exigência de enredos mais longos; - Ampliação de conhecimentos: variedade de assuntos; - Imaginação criadora: 4 anos.
IDADE ESCOLAR (7 ANOS)	- Histórias de crianças, animais e encantamento, aventuras no ambiente próximo: família, comunidade e contos de fadas.
IDADE ESCOLAR (8 ANOS)	- Contos de fadas com enredo mais elaborado e histórias humorísticas.
IDADE ESCOLAR (9 ANOS)	- Contos de fadas e histórias vinculadas à realidade.
IDADE ESCOLAR (10 ANOS EM DIANTE)	- Aventuras, narrativas de viagens, explorações, invenções.

Cabe-nos destacar que as técnicas sugeridas servem de base para a criação de outras técnicas, bem como as dicas de escolha das histórias e o contador é livre para adaptá-las ao seu contexto e ouvintes.

Referências e sugestões de leitura

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil – pra que te quero?** São Paulo: Armed, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

