

Contribuições da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras

Contributions of telling stories and the education of young readers

Norma Lucia Queiroz
normaluciaq@yahoo.com.br

Diva Albuquerque Maciel
divamaciel52@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição da audição de histórias infantis e o caráter socializador da literatura para a formação de crianças leitoras, mesmo quando elas ainda não sabem ler convencionalmente. O estudo foi realizado com uma turma de educação infantil do Centro Comunitário do Paranoá (DF). Focalizamos aqui a análise de uma das Sessões Estruturadas (SE) que integraram o projeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos. Com base na abordagem sociocultural construtivista, a análise microgenética da SE explora os conceitos de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), Zona de Movimento Livre (ZML), Zona de Promoção da Ação (ZPA), bem como os de complementaridade, especularidade e alternância de papéis. Indicadores de enlevo das crianças com a audição e coconstrução de histórias são enfatizados como elementos fundamentais para a formação de leitores.

Palavras-chave: audição de histórias infantis, educação infantil, abordagem sociocultural construtivista.

Abstract: This article aims to discuss the contribution of listening children's stories and the socializing nature of the literature for the education of children readers even when they have not yet known how to read conventionally. This study was carried out with an early childhood education group from Paranoá Community Center (*Centro Comunitário do Paranoá*) in Brazil. We focused on the analysis of one of the Structured Sessions (SS) which integrated the project The Story Time and the Meaningful Text Writing. Based on the sociocultural constructivist approach, the microgenetic analysis of SS explores the concepts of Zone of Proximal Development (ZPD), Zone of Free Movement (ZFM), Zone of Promoted Action (ZPA), as well as the concepts of complementarity, specularity, and alternation of roles. Children's delight indicators with the story hearing and co-construction are emphasized as key elements for the education of readers.

Keywords: hearing of children's stories, early childhood education, sociocultural constructivist approach.

Introdução

O domínio da língua escrita tem sido reconhecido na sociedade contemporânea como uma dimensão importante do desenvolvimento humano e da participação social dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Considerando o universo infantil, as condições socioeconômicas das crianças e as práticas sociais de leitura e escrita vivenciadas pelo grupo em que estão inseridas têm permitido que algumas delas tenham mais ou menos oportunidades de construir sua *cultura pessoal* (Valsiner, 1994a, 2007; Valsiner *et al.*, 1997) como crianças leitoras que outras.

O presente artigo, com base em dados de um estudo mais amplo, fundamentado na abordagem sociocultural construtivista, tem como objetivo discutir a contribuição da contação/audição de histórias infantis para formação de crianças leitoras, mesmo que elas ainda não saibam ler convencionalmente. Tais pressupostos teóricos sustentam a análise microgenética de uma das Sessões Estruturadas (SE) do Projeto A Hora do Conto e a Escrita Significativa de Textos com crianças da educação infantil de um Centro Comunitário do Paranoá (DF). A nosso ver, as experiências de leitura ganham força com textos literários, uma vez que elas orientam tanto para a aprendizagem da língua escrita quanto para o desenvolvimento do prazer de ler.

A leitura, a formação de leitores infantis

Formar leitores autônomos e críticos exige o desenvolvimento de diferentes habilidades ao longo dos anos pelas famílias e escolas. Quando se trata da formação de leitores infantis, especialmente, crianças das classes populares, as escolas devem criar estratégias e projetos que

atraiam sua atenção, considerando a complexidade da leitura e a falta de acesso a materiais de boa qualidade. Yunes (2003), desde os anos 1980, vem dedicando seus estudos sobre a relação entre a formação do leitor e o despertar do prazer de ler. Para os autores, ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber diferentes possibilidades de uma mesma leitura, vivenciar a liberdade, ordenar experiências emocionais, desenvolver a sensibilidade e a estética, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos. É, ainda, “reconhecer seu discurso entre outros, tocado por eles, apesar da diferença” (Yunes, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, ler é, antes de tudo, um direito fundamental do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura (Maciel, 2004; Leal *et al.*, 2006; Pinto e Maciel, 2011). Promover a leitura em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada contra o analfabetismo (Queiroz *et al.*, 2003), bem como o desenvolvimento e a construção da autonomia dos cidadãos do nosso tempo. Cabe à escola e ao professor proporcionar às crianças oportunidades de coconstruir práticas de leitura, especialmente, a do texto literário (Cademartori, 2006; Leão, 2006) para que a leitura não continue sendo privilégio de um determinado grupo social.

A contação/audição de histórias infantis é considerada um passo importante para a leitura (Morais, 2007; Andrade, 2007; Rojo, 2010; Corsino, 2011), uma vez que atua no desenvolvimento linguístico, afetivo e cognitivo das crianças, especialmente, coconstruindo significados, conhecimentos e trocas interpessoais. Em relação à essas trocas interpessoais, Cavaton (2010, p. 98) ressalta que

[...] o adulto ou a criança mais experiente, nessas trocas, faz a diferença no aprender do outro em desenvolvimento,

seja pelo desencadeamento das zonas de desenvolvimento proximal, seja pelo canal de escuta aberto, seja só pela possibilidade de a criança apresentar sua história e contar o que desenhou ou escreveu.

É possível compreender que as afirmações feitas por Cavaton (2010) nos ajudam a ampliar o conceito do que é ler. Ou seja, quando a criança ouve histórias lidas por um *Outro*, ela também está lendo, e essa leitura é importante para o seu desenvolvimento como pessoa. Cagliari (2005) destaca a diferença entre ouvir a fala e ler a história escrita. Para ele, a diferença reside no fato de que a fala é produzida espontaneamente, e a leitura de um texto escrito traz características diferentes da fala e possibilita à criança apreender a estrutura de palavras, frases e textos.

Estudos têm mostrado o sucesso escolar de crianças que vivenciaram experiências de contação/audição de histórias infantis no lar. Um deles foi desenvolvido por Rego (1994) com uma criança que participou dos quatro (4) aos sete (7) anos de idade dessas experiências em seu lar. Os resultados do estudo evidenciaram que a audição de histórias favoreceu a construção da língua escrita como instrumento de comunicação e compreensão das unidades de som representadas na escrita. A autora concluiu que as *pseudoleituras e escritas* constituíram parte importante do processo de descoberta do sistema alfabético.

Outro estudo, envolvendo a leitura de textos literários em instituições educativas, foi realizado por Fontes e Martins (2004), com o objetivo de investigar o impacto de um programa de leitura de histórias infantis no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Participaram deste estudo 38 crianças entre quatro (4) e seis (6) anos de idade, com baixo poder aquisitivo de sete creches públicas do

município de Viçosa (MG), durante quatro meses com uma sessão de leitura por semana. Em cada creche, as crianças foram organizadas em dois grupos: um experimental e o outro de controle. Este último não foi submetido a nenhum tratamento especial.

Os resultados evidenciaram ganhos fundamentais do grupo experimental: aumento do vocabulário, compreensão das histórias e interesse pela leitura, uma vez que as crianças tinham oportunidades de analisar, antecipar acontecimentos e discutir acerca dos principais eventos e personagens das histórias. Concluíram que a leitura interativa de histórias parece ser uma excelente estratégia pedagógica para turmas da educação infantil, sobretudo crianças de baixo poder aquisitivo que não dispõem de material de leitura em seus lares.

O processo de socialização só ocorre no diálogo entre seus interlocutores. Com crianças da educação infantil, esse processo, além de fortalecer o desenvolvimento humano, pode lhes oportunizar criar e recriar novas formas de interagir com o mundo, descobrir o outro, a si mesmo e ampliar suas possibilidades de comunicação com os adultos e seus pares.

Na abordagem sociocultural construtivista, o desenvolvimento infantil é visto como algo intimamente relacionado aos processos de socialização (ou transmissão cultural), nos quais a criança participa utilizando recursos, instrumentos e ações, construindo significados mediados pelas pessoas que interagem com ela de modo significativo (Cavaton, 2010; Valsiner, 1994b).

Nesta perspectiva, retomamos o conceito de desenvolvimento humano elaborado por Ford e Lerner (1992) que privilegia aspectos importantes discutidos nesta abordagem. Para estes autores, o desenvolvimento humano caracteriza-se como um

processo de transformações por meio das interações entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos. Neste processo, o indivíduo vivencia uma série de mudanças relativamente duradouras que elabora ou aumenta a diversidade de suas experiências pessoais e dos padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (Ford e Lerner, 1992, p. 49).

O desenvolvimento humano, para Ford e Lerner (1992), não é uma decorrência do processo de adaptação ou da apropriação passiva, nem uma expressão de processos endógenos ou inatos, mas um processo de transformação estrutural que surge de novas experiências que antecederam no tempo, o qual é irreversível (Valsiner, 1994a). Com base nesse conceito, o desenvolvimento humano implica mudanças de estado que se expressam de maneira qualitativamente diferente da categoria de maturação (Cole e Cole, 2003).

No texto “Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis” (“A transmissão cultural bidirecional e a construção da sociogênese”), Valsiner (1994a) sugere uma interdependência entre sujeito, contexto e cultura numa visão dialética e sistêmica de desenvolvimento em processo, reconhecendo tanto o papel ativo individual-psicológico da pessoa quanto o da sua interdependência com o contexto e a cultura em que este se desenvolve.

Valsiner (1994a, p. 5) parte do pressuposto de que, na abordagem sociocultural construtiva de socialização (ou transmissão cultural bidirecional), todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais. Isto é, ambos os interlocutores estão ativamente construindo algo novo, transfor-

mando em maior ou menor grau a cultura. A partir dessa abordagem, o desenvolvimento é tido como um processo marcadamente indeterminado e imprevisível (Valsiner, 1994a; Branco e Valsiner, 1997).

Outro princípio fundamental da teoria histórico-cultural elaborado por Vigotski (1998), mas integrado também à perspectiva sociocultural construtivista, foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade da criança resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, quando ela ainda não está habilitada, mas é capaz de solucionar o problema sob a orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente. Esta interdependência entre a capacidade real da criança e sua capacidade provável em um futuro próximo é um aspecto importante a respeito da teoria histórico-cultural.

A partir do conceito de ZPD e da teoria de Kurt Lewin, Valsiner e Van der Veer (1993) construíram um esquema heurístico, no qual criaram os conceitos de Zona de Movimento Livre (ZML) e de Zona de Promoção da Ação (ZPA). Essas zonas representam, para esses autores, espaços psicológicos nos quais as ações (reais ou potenciais) da pessoa em desenvolvimento podem estar presentes nas interações dela com o contexto sociocultural e o *Outro social*. No processo de socialização de uma criança, a ZML representa as “áreas” (espaços geográficos, objetos e campos de ação) a que ela pode ter acesso: lugares, objetos e ações que pode realizar ou não. Os limites desta zona são definidos tanto pela permissão quanto pela proibição do adulto, quando a criança tenta realizar alguma ação “dentro” ou “fora” dessa área. Sendo assim, a ZML prevê tanto as possibilidades quanto as restrições,

apesar de não determinar uma lista de ações particulares *a priori* do que a criança pode ou não fazer. Branco (2006) afirma que os limites ou possibilidades podem ser mais ou menos rígidos em função dos interesses, crenças e valores dos adultos.

Já a ZPA orienta que habilidades devem ser desenvolvidas ou não. Desta forma, “o adulto perito procura encorajar de diversos modos, utilizando estratégias de persuasão, visando à ocorrência de ações consideradas desejáveis para as crianças” (Maciel *et al.*, 2004, p. 113). Sendo assim, no processo de formação de leitores, o professor pode promover a ZPA contando histórias que despertem o interesse de seus alunos, oportunizando-lhes recontarem histórias, entre outras estratégias.

Os estudos sobre a linguagem apontam que o diálogo é a base dos processos interativos e o elemento constituidor dos sujeitos envolvidos na coconstrução da leitura. Ou seja, quando o professor conta uma história para seus alunos, ele cria diversas oportunidades para os alunos dialogarem com o texto, reconstruindo e transformando suas experiências de mundo (Valsiner, 1997; Vigotski, 1998). Outros conceitos importantes na formação de leitores, a partir da contação/audição de histórias, são os de complementaridade, especularidade e alternância de papéis, elaborados por De Lemos (1988). Para a autora, a complementaridade, no processo de coconstrução da leitura, pode ser entendida quando a criança complementa a fala do *Outro*, ampliando, assim, a complexidade do discurso linguístico. Já a especularidade ocorre quando o aluno recuperar a fala do *Outro* no mesmo contexto e a alternância de papéis diz respeito às trocas de papéis, por exemplo, a criança ocupa o lugar do mediador (professor e pais) com autonomia e independência; ou propõe um novo objeto para nego-

ciação (Branco, 1996; McDermott, 1977) ou, ainda, busca dar sentido ou interpretar a fala do outro de forma independente.

O percurso do estudo e a formação dos leitores

O presente estudo analisa dados de um estudo mais amplo sobre a coconstrução da leitura e escrita na educação infantil, cuja metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa com abordagem microgenética. Essa abordagem permite ao pesquisador “examinar as regularidades dos processos de co-construção de significados dos sujeitos” (Góes, 2000, p. 4) envolvidos. Em nosso caso, focalizamos na contação/audição de histórias infantis de uma Sessão Estruturada (SE) do Projeto pedagógico: A Hora do Conto e a Escrita de Textos Significativos. Para o registro das atividades, utilizamos a gravação em vídeo.

Em nossas observações em sala de aula, constatamos a inexistência de leitura de textos interessantes; portanto, optamos por desenvolver o projeto pedagógico, mencionado anteriormente, privilegiando o texto literário.

Participaram, deste estudo, duas pesquisadoras que são, também, professoras e onze crianças (nomes fictícios), sendo cinco meninas e seis meninos na faixa etária entre quatro (4) e cinco (5) anos e sete (7) meses de idade de uma turma de educação infantil de um Centro Comunitário do Paranoá (DF). Os pais das crianças são trabalhadores assalariados, e as crianças desfrutam intensamente o espaço das ruas onde residem para brincarem com seus pares, construindo uma forte relação entre elas.

Analisamos a terceira SE, cuja atividade foi a contação/audição do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, registrado pelos irmãos Grimm e narrado por uma das pesquisadoras.

Para iniciar a atividade desta SE, convidamos as crianças para ouvir mais uma história. Procuramos posicionar as crianças para que elas pudessem ouvir a narrativa/ver o livro, participando efetivamente da atividade. Tivemos um cuidado especial com a nossa postura, com vistas a manter o interesse das crianças. Sentamos junto às crianças, no chão, diferente da rotina escolar, a fim de metacomunicar a elas a sensação de entrega que uma boa leitura exige, deixando implícito que a partir “daquele instante o relógio parou, os problemas pessoais desapareceram e o mundo exterior não mais existia” (Etchebarne, 1991, p. 21). Procuramos criar vozes e gestos mediados pelo livro e ilustrações para dar conta da trama e asas à imaginação “como num passe de mágica do *Era uma vez* [...]” (Etchebarne, 1991, p. 23). Afinal, estabelecer um clima tranquilo a nosso ver parece ser uma das condições essenciais para que a audição possa ser vivenciada como um momento prazeroso.

Na análise microgenética da SE, os conceitos mais recorrentes foram os de Zonas do Desenvolvimento Proximal (ZDP), Zona de Movimento Livre (ZML), Zona de Promoção de Ação (ZPA), negociação dos significados, complementaridade, especularidade e alternância de papéis, estes últimos discutidos por De Lemos (1988).

Durante a contação/audição da história, procuramos manter o interesse do grupo, metacomunicando às crianças que elas tinham capacidade de participar ativamente, completando trechos da história, sempre numa interação contínua do coletivo para o individual, e vice-versa.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Pq (pesquisadora) – Ei, crianças, vamos ler mais uma história hoje?

C (crianças) – *Vaaaaaaaaaaaaamos!* (Sentam-se rapidamente na rodinha e falam em coro).

Pq (mostrando o livro que será lido).

Pq – Vamos ver do que trata essa história?

C – Lucio (pergunta): – *Depois posso pegá a história?*

Pq – Pode. Crianças, afastem só um pouquinho para que todos fiquem bem acomodados (abrindo o círculo).

Pq (mostrando o livro novamente) – Quem não falou ainda? O que vocês estão vendo? O que vocês estão vendo aqui na capa do livro?

C – Bruna (diz): – *Tô veno uma menina.*

C – Lucio (diz): – *É uma menina assim com um chapéu vermelho...*

C – Silvio (diz): – *É uma menina, tia.*

C – Helena (diz): – *É a Chapeuzinho.*

Pq – Vocês sabem quem escreveu e desenhou, ilustrou, este livro?

C – Sandra (diz): – *Foi um homem bem inteligente. Ele sabe contar história, né, tia?*

Pq – Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para crianças como vocês? [...].

C – Helena (diz, interrompendo Pq): – *Chapeuzinho começa com C, né? C de casa, C de caneco, C de caco e C de cana.*

C – Bia (completa): – *C de Camila e Cássia. O nome das minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também.*

C – Antonio (diz): – *O C é do caneco e da casa.*

C – Silvio (diz): – *A Tia*** (professora da classe) falou que o C é de casa.*

C – Bruna (diz): – *A Tia*** (professora da classe) falou que o C é de caneco.*

Pq – É, crianças, Chapeuzinho começa com C (apontando com o dedo a palavra Chapeuzinho no livro). Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro tudo com C, como a professora*** falou. Agora, vamos voltar aqui na história. Quem falou que a história era de Chapeuzinho?

C (diversas crianças) – *Eu, eu, eu, eu, eu, eu.*

Pq – Isso mesmo, vocês acertaram. Vocês já ouviram esta história?

C – Bia, Helena, Enio e Sandra (respondem em coro): – *Sim.*

Pq – E vocês gostaram?

C – *Sim, sim, sim, sim* (confirmam) Bia, Helena, Enio e Sandra.

Pq – Tem gente aqui que não ouviu esta história antes. Então, vamos ouvir todos com bastante atenção, tá bem?

C – *Vaaaaaaaaaaaaamos* (coro).

Pq – Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm. Quem ilustrou, quem desenhou este livro para ficar assim bem bonito, foi Jean François Martin. Vamos olhar bem os desenhos dele e escutar a história (baixando o tom de voz). Posso começar? Então, 1, 2, 3. (agora, lendo) Era uma vez uma menina de quem todo mundo gostava. Sua avó gostava tanto dela que fez uma capinha vermelha com um capuz para ela usar. A menina usava sempre o capuz

e por isso começou a ser chamada de Chapeuzinho Vermelho. (perguntando a todos) - Como a menina da história passou a ser chamada?

C (todas em coro) – *Chapeuzinho Vermelho.*

Neste segmento é possível observar que a pretensão inicial era promover a leitura, a partir da compreensão de dados sobre os autores e o ilustrador da obra infantil (ZPA); buscamos como estratégia a participação de todas as crianças. Três tentaram adivinhar a história, mas oito ficaram caladas. Considerando que as oito crianças talvez não conhecessem a história ou estivessem envergonhadas para arriscar, mostramos o livro novamente e questionamos: [- O que vocês estão vendo?, Quem não falou ainda?, e Vamos ver o que vocês estão vendo aqui na capa do livro?]. Com essas estratégias, Lucio, Bruna, Silvio, Antonio e Bia começaram a se manifestar. Portanto, essas crianças precisavam ser estimuladas, também, para acompanhar a leitura, inclusive o Lucio, que demonstrou interesse em manusear o livro depois da leitura [Lucio – *Depois eu posso pegá a história?*]. A literatura tem destacado que o manuseio de livros por crianças nessa faixa etária, mesmo quando não leem convencionalmente, é uma excelente estratégia para despertar o gosto pela leitura.

Em seguida, começamos a negociar dados fundamentais sobre o livro, por exemplo, o nome dos autores e do ilustrador: [- Quem fez os desenhos para o livro ficar interessante para crianças como vocês? (...)]. Nesse momento, fomos interrompidas por uma das crianças (Helena), que propôs um novo objeto de negociação: a identificação da correspondência da letra C com outras palavras, a partir do título da história. Helena foi apoiada por

outros colegas [Bia (completa) - *C de Camila e de Cássia. O nome de minhas irmãs começa assim e da minha prima Carina também*]; [Antonio diz: *O C é do caneco e da casa*]; [Silvio: *A Tia**** (professora da classe) *falou que o C é de cachorro também*]; [Bruna: *A Tia**** (professora da classe) *falou que o C é de caneco*], gerando, assim, uma divergência de objetivos entre a mediadora e as crianças naquele momento.

Como a nossa orientação era conversar sobre os dados fundamentais do livro (nome dos autores e ilustrador) e algumas crianças estavam orientadas para o novo objetivo introduzido por elas próprias: correspondência da letra inicial de outras palavras começadas com C, aceitamos a proposta. A partir desse momento, Helena, Bruna, Antonio, Silvio e Bia conduziram a atividade, estabelecendo a alternância de papéis. Isto é, assumiram a posição dominante do discurso, enquanto a mediadora ficou em posição subordinada. Observamos que a alternância de papéis (De Lemos, 1988; Branco e Valsiner, 1997) é um aspecto importante para movimentar a disposição do grupo para a convergência de objetivos posteriormente.

Quando concluíram suas correspondências, confirmamos as assertivas das crianças. Ou seja, que a correspondência (grafia/som) das palavras mencionadas por elas estava correta, principalmente, porque estavam trazendo um conteúdo trabalhado em sala de aula e, ao mesmo tempo, estavam relacionando um conteúdo aprendido em outro momento com aquele texto escrito: [*Chapeuzinho começa com C. Nós escrevemos casa, caneco, caco, cana, Camila, Cássia, cachorro, todas com C, como a Tia***falou*].

Após esse momento, retomamos a nossa proposta inicial, a de promover a ação das crianças: as noções de autor e ilustrador do livro (ZPA)

[Chapeuzinho Vermelho é uma história escrita há muitos e muitos anos pelos irmãos Grimm]; [Quem desenhou este livro para ficar bem interessante (...) foi Jean-François Martin]. É possível aqui analisar que tivemos o interesse de ampliar as possibilidades das crianças no sentido de relacionar o título ao nome de quem escreveu e de quem ilustrou o livro. Isto é, tivemos como objetivo interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP do grupo diante das possibilidades reais deles. Apesar de as crianças utilizarem uma das palavras da história para fazer a correspondência ortográfica da palavra Chapeuzinho com outras palavras que estavam aprendendo naquele momento, era importante para elas aprenderem o título da história, o nome do autor e do ilustrador do livro. Tais conhecimentos são considerados importantes para a formação leitora de crianças (Coelho, 2000). Afirmam Branco e Valsiner (1997) que esta compreensão pode auxiliar as crianças a ultrapassar o desenvolvimento potencial e atingir o desenvolvimento real da ZDP. Para Valsiner (2007, p. 107), a ZDP ajudamos a “capturar aqueles aspectos do desenvolvimento da criança que, não tendo ainda mudado da esfera do possível para a esfera do real, estão em processo de tornar-se realidade, interdependente, com atividades de *outros sociais*”. As crianças estavam bem engajadas na atividade, e assim demos continuidade para manter o interesse delas.

Pq (lendo) – Um dia, sua mãe disse: - Chapeuzinho, leve esta cesta de doces para a vovó que está doente. Ela vai adorar! Vá logo para não voltar tarde. Mas toma muito cuidado, não converse com estranhos, dê bom dia para as pessoas conhecidas e não para no caminho! (perguntando a todos): - O que a Chapeuzinho respondeu para sua mamãe?

C – *Mamãe, eu vou com cuidado, pode deixar* (diz) Bia.

Pq – À medida que ia lendo, ia também mostrando as ilustrações para que as crianças fossem integrando-as na construção de seus sentidos e significados.

Pq – Assim que Chapeuzinho entrou na floresta, quem ela encontrou (...)?

C – Ana, Helena e Enio (dizem): – *O lobo*.

Pq – O que a mamãe de Chapeuzinho disse para ela fazer no caminho da casa da vovó?

C – Helena (diz): – *Não era pra conversar com gente desconhecida*.

Neste segmento, a pesquisadora oportuniza a participação das crianças na contação/audição da história, utilizando a estratégia de complementaridade, na qual ela metacomunica que há uma lacuna que deve ser preenchida pelas crianças em duas situações: [O que a Chapeuzinho respondeu para sua mamãe? e Assim que Chapeuzinho entrou na floresta quem ela encontrou (...); O que a mamãe de Chapeuzinho disse para ela fazer no caminho da casa da vovó?]. Esse procedimento, como no exemplo analisado anteriormente, foi bastante produtivo para movimentar as crianças para a convergência de objetivos. Na formação de leitores é interessante os alunos assumirem uma postura ativa diante dos textos ouvidos. A antecipação e a complementação do texto durante a audição podem ser estratégias apropriadas para ajudar as crianças a internalizarem a história e suas tramas. A mediação, aqui, foi feita basicamente por pausas, frases incompletas e perguntas para os leitores-ouvintes completarem. Quando a resposta era mais com-

plexa, buscávamos confirmá-la para que as crianças fossem construindo o significado do texto lido de forma clara e prazerosa.

Pq – Bom dia, Chapeuzinho, aonde você vai? (perguntando às crianças): – O que ela respondeu ao lobo?

C – Sandra (diz, repetindo o que ouviu): – *Vou na casa da vovozinha, ela está doente.*

Pq – O que a Chapeuzinho estava levando prá vovó?

C – (Todas as crianças, em coro): – *Uma cesta cheia de doces, docinhos, bolos.*

Pq – E onde mora a vovó de Chapeuzinho?

C – Antonio (diz) *Lá bem lonjão na floresta.*

Pq – A vovozinha de Chapeuzinho mora no meio da floresta. E o lobo pensou assim: Esta menina tá tão gordinha, e eu, aqui, com tanta fome! Ah! vou dar um jeito de comer as duas. Será que o lobo consegue?

C – (Algumas crianças dizem): – *Sim!* (Outras dizem): – *Não!*

Pq – Chapeuzinho viu umas flores bem bonitas. Parou para colher algumas para levar pra vovozinha. – E o lobo o que fez nessa hora?

C – Silvio (Apoiado na ilustração, diz): – *Escondeu atrás da árvore?*

Pq – E depois?

C – Lucio (diz): – *Ele (lobo) saiu correndo sozinho.*

Pq – O lobo foi correndo até a casa da vovó e bateu na porta: – Quem é?

(perguntou a vovó). – É a Chapeuzinho. Pode entrar (falou o lobo). – Era mesmo a Chapeuzinho? (pergunta Pq às crianças)

C – *Não, era o lobo.* (Helena diz).

Neste segmento, utilizamos muitas pausas, solicitando que as crianças complementassem os trechos da história (...): [– Chapeuzinho, aonde você vai? O que ela respondeu ao lobo?; O que a Chapeuzinho estava levando prá vovó?; E onde mora a vovó de Chapeuzinho?; (...) Ah! vou dar um jeito de comer as duas. Será que ele consegue?; E o lobo o que fez nessa hora?]. É possível analisar aqui que as crianças vão acompanhando a nossa narração, pois constroem suas respostas de forma apropriada. Quando necessário, apoiaram-se nas ilustrações, como por exemplo, o que o Silvio fez no trecho *E o lobo o que fez nessa hora?*, Isto é, para participar de forma correta apoiou-se na ilustração: *Escondeu atrás da árvore?*.

No trecho a seguir, retomamos: [– A vovozinha de Chapeuzinho mora no meio da floresta. E o lobo pensou assim: Esta menina tá tão gordinha, e eu, aqui, com tanta fome! Ah! vou dar um jeito de comer as duas (Chapeuzinho e a vovó)]. Nossa intenção aqui era construir com as crianças o significado do texto. Isto é, utilizamos a estratégia de especularidade com muita frequência durante a contação da história, ou seja, utilizamos de muitas pausas e, ao mesmo tempo, íamos buscando metacomunicar às crianças a lacuna para ser completada por elas: [– Será que ele (o lobo) consegue?].

Na complementaridade das respostas, observamos que parte do grupo confirmou, a outra parte, não [umas crianças diziam sim, outras, não]. Nesse trecho especificamente, deixamos as crianças com

suas hipóteses sem confirmação, considerando que a confirmação de qualquer uma das alternativas poderia interferir no interesse delas pela contação da história. Mantivemos a continuidade da narrativa, utilizando as estratégias de complementaridade e de especularidade com as crianças.

No trecho após a resposta do Lucio, afirmamos: [– Ele (lobo) saiu correndo sozinho]. E em seguida, lançamos mais uma pergunta: [– E depois?]. Aqui, talvez pelo fato de a pergunta ter uma estrutura muito aberta, as crianças não se manifestaram sobre ela, nos levando a continuar a leitura. Só mais tarde utilizamos novas estratégias de complementaridade e especularidade sobre outros fatos, como por exemplo, no trecho em que lemos: [O lobo foi correndo até a casa da vovó e bateu na porta. – Quem é? (perguntou a vovó). O lobo respondeu: – É a Chapeuzinho (disse o lobo). – Pode entrar (disse a vovó)]. Em seguida, perguntamos: [– Era mesmo a Chapeuzinho?], obtendo a participação ativa de uma das crianças.

Pq – E o que ele (lobo) fez?

C – *Comeu a vovozinha.*

Pq – É isso mesmo. Comeu a vovozinha, colocou a touquinha, deitou na cama e esperou a Chapeuzinho chegar. – O que será que vai acontecer com a Chapeuzinho?

Pq – As opiniões ficaram divididas. Um falaram que *não ia acontecer nada*, outras disseram que *o lobo ia comer a Chapeuzinho*.

Pq – Chapeuzinho chegou e achou a vovó muito estranha. – Por que ela achou a vovó estranha?

C – (Apoiada na ilustração, Bia disse) : – *Não era a vovó. Era o lobo fingindo... na cama da vovó.*

Pq – (Chegamos ao clímax da história, o trecho mais esperado pelas crianças que a conhecem). Então, prousemos: – Olhem, as crianças deste lado (direito) vão fazer de conta que são a Chapeuzinho e as do lado de cá (esquerdo) vão fazer de conta que são o lobo, tá bom?

C – (Todas disseram): – *Tá bom!!!*

Pq – (Mudando de voz para dar mais ênfase à leitura): – Vovó, como suas orelhas estão grandes (...).

C – Crianças (lado direito): – *É para te ouvir melhor minha netinha.*

Pq – Vovó, para que esses olhos tão grandes, vovozinha?

C – (Continuando, no mesmo tom): – Crianças do lado esquerdo: *É para te ver melhor, minha netinha.*

Pq – Vovó, como suas mãos são grandes!

C – (Crianças lado direito): – *É para te segurar melhor, minha netinha. É pra te comer melhor.*

Pq – O lobo pulou da cama e engoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho. De barriga cheia, o lobo dormiu. Começou a roncar tão alto que um caçador ia passando perto ouviu aquele ronco e pensou O que será que está acontecendo aqui? Que barulho é esse?

C – Todas (disseram): – *O caçador tirou a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo.*

Pq – E o lobo não acordou?

C – Todas (disseram) *Nããããããããã.*

Pq – O que o caçador fez...?

C – Sandra (diz) *Botou umas pedras (...).*

Pq (lendo): – O caçador botou umas pedras na barriga do lobo e depois a costurou para que ele pensasse que as duas [Chapeuzinho e a vovozinha] estivessem ali. A vovó e a Chapeuzinho Vermelho se abraçaram e agradeceram ao caçador e ficaram felizes para sempre.

C – Todas (disseram): – *Conta de novo, tia.*

Neste segmento, continuamos a narrativa, usando as estratégias de complementaridade e de especularidade. Além dessas estratégias para interferir na ZPD das crianças, instituímos, ainda, a coconstrução dos conceitos de direita e de esquerda, uma vez que esses conteúdos pertencem ao currículo da educação infantil. As nossas perguntas tinham a intenção de metacomunicar às crianças que elas poderiam tomar decisões também, como por exemplo, no trecho: [– O lobo comeu a vovozinha, colocou a touquinha, deitou na cama, e esperou a Chapeuzinho chegar. O que será que vai acontecer com a Chapeuzinho?] As crianças posicionaram-se de duas maneiras: Um falaram que não ia acontecer nada, outras disseram que o lobo ia comer a Chapeuzinho. Nossa expectativa não era obter uma única resposta, mas oportunizar às crianças coconstruírem, de modo ativo, seu posicionamento pessoal sobre a trama da narrativa; ao mesmo tempo, elas poderiam influenciar seus pares e serem influenciadas por eles e, assim, o grupo coconstrói sua cultura pessoal e coletiva (Valsiner, 1994a, 1997, 2007).

O clímax dessa narrativa para aquelas crianças que já conheciam essa história foi fortalecido, considerando o suspense previsto no conto, bem como a participação ativa das crianças, antecipando fatos e acontecimentos [– Vovó, como suas orelhas estão grandes (...); – Vovó, que olhos

grandes você tem!; – Vovó, como suas mãos são grande!]. Para criar um clima de suspense ainda mais interessante nessa audição, mudamos o tom de voz. Com esse jogo de linguagem verbal e não verbal, as crianças puderam coconstruir para si cenas imaginárias (Bettelheim, 1980), a partir do contexto dado pelo texto, como no trecho: – *O caçador tirou a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo.* Além disso, esse jogo pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades complexas para lidar com o potencial simbólico da linguagem do mundo da ficção e, ao mesmo tempo, aprender a separar o contexto imaginário do contexto real [– *Botou umas pedras (...)*]. Rego (1994, p. 118) defende que a utilização “da linguagem de forma mais abstrata possibilita à criança imbuir-se de um instrumento poderoso, ou seja, a capacidade para lidar com a linguagem fora de contextos e situações específicas”. Na mesma direção, Koch (2003) destaca que o uso da linguagem vai permitindo à criança aprender a lidar com situações imaginárias e, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência de que existem contextos imaginários e que são diferentes do mundo real. Tal aprendizagem é de fundamental importância para a formação da criança leitora.

Vigotski (1998) afirma que a fantasia é um elemento ordenador da realidade, seu produto pode ser real ou irreal. Cabe à Psicologia e à Pedagogia estimular a capacidade criadora das crianças, uma vez que os processos criadores da pessoa humana iniciam desde os primeiros anos de vida.

Retomamos as afirmações de Branco e Valsiner (1997), quando ressaltam que a criança não ouve uma história passivamente, ao contrário, ela sempre reelabora as mensagens sociais. Portanto, ouvir/ contar histórias torna-se importante

para a internalização/externalização dos processos de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a formação leitora.

Considerações finais

Na SE analisada, foi possível observar que conseguimos contribuir com o processo de formação das crianças como leitoras e despertar nelas o gosto de ler. Um deles foi o modo como possibilitamos a participação ativa das crianças na contação/audição da história para que elas pudessem coconstruir o significado da trama e estabelecessem uma relação estética com o texto.

Um aspecto que merece ser destacado foi o movimento desencadeado para estabelecermos a convergência de objetivos, após a introdução do novo objeto de negociação lançado por uma das crianças, sem, entretanto, ignorá-la. Esse tipo de condução é bastante delicado no contexto de sala de aula; geralmente, o professor, preocupado em cumprir seu planejamento, não dá muita importância às perguntas ou comentários das crianças na educação infantil e muitas vezes não percebe sua atitude.

Observamos, ainda, que, durante o momento de introdução do novo objeto de negociação, possibilitamos a alternância de papéis (mediadora e crianças). Essa troca pode ser entendida como um elemento extremamente rico para promover a participação ativa das crianças e a construção da convergência de objetivos posteriormente, como destacam Branco e Valsiner (1997) e o próprio contexto do episódio discutido mostrou essa vantagem.

Cabe ressaltar que aceitamos a negociação temporariamente, mas não abrimos mão de promover a ação das crianças no sentido de elas compreenderem noções fundamentais do livro: nome dos autores e ilustrador (ZPA), uma vez que tais

conhecimentos são importantes para a formação do leitor. Além disso, acreditamos que as crianças tinham capacidade de apropriar-se dessas informações para ultrapassar do nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real, reafirmando assim, o princípio destacado por Luria (2006), de que uma boa estratégia pedagógica é aquela que precede o desenvolvimento do sujeito.

As estratégias de complementaridade e especularidade orientadas por De Lemos (1988) assumiram um lugar muito especial na contação/audição analisada, uma vez que permitiu às crianças utilizarem inferências, antecipações e acontecimentos de modo ativo na narrativa, refletirem sobre suas experiências emocionais e expressarem seus conhecimentos prévios, construídos em seu contexto cultural (Valsiner, 1994a, 2007; Valsiner *et al.*, 1997).

Sendo assim, a experiência vivenciada pelo par interacional (pesquisadora e crianças) pode ser considerada um contexto favorável à formação de leitores, como ressalta Yunes (2003) que ler é inferir, antecipar, ordenar experiências emocionais, partilhar experiências das diversas leituras com outro, refletir sobre problemas éticos, morais e sociopolíticos, entre outros.

Por outro lado, acreditamos que a análise da contação/audição, aqui, poderá orientar a prática pedagógica dos professores interessados em desenvolver a formação leitora de seus alunos, mesmo que eles não saibam ler e escrever convencionalmente, uma vez que demonstramos estratégias que o professor pode usar para envolver as crianças e coconstruir junto com elas uma participação ativa. Discutimos, também, como o professor pode interferir na ZDP, ZPA e ZML para metacomunicar às crianças que elas podem participar e coconstruir sua formação como crianças leitoras.

Outro aspecto que não podemos deixar de destacar diz respeito à orientação do ambiente e à postura do professor na contação/audição construída por Etchebarne (1991). cremos que esse aspecto contribuiu de forma especial para o sucesso desta atividade nessa classe, tendo em vista que a maioria das crianças não participava de experiências de contação/audição com textos literários na escola e no lar.

Como sugestão, sugerimos que as escolas de educação infantil e dos anos iniciais instituem em seus currículos projetos pedagógicos de leitura, visando ao desenvolvimento da cultura pessoal e coletiva, da dimensão do prazer de ler de seus alunos, especialmente, daqueles que pertencem às escolas públicas, cujo acesso ao livro é ainda um pouco mais difícil.

Referências

- ANDRADE, L.T. de. 2007. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 167 p.
- BETTELHEIM, B. 1980. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 479 p.
- BRANCO, Â.U. 2006. Crenças e práticas culturais: coconstrução e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 2(50):139-155.
- BRANCO, Â.U.; VALSINER, J. 1997. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1):35-64. <http://dx.doi.org/10.1177/097133369700900103>
- BRANCO, Â.U. 1996. Estratégias meta-comunicativas nas interações criança-criança. *Temas em Psicologia (Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia)*, 3(1):7-18.
- CAGLIARI, L.C. 2005. *Alfabetização & linguística*. 2ª ed., São Paulo, Scipione, 189 p.
- CADEMARTORI, L. 2006. *O que é literatura infantil*. São Paulo, Brasiliense, 80 p.
- CAVATON, M.F.F. 2010. *A mediação da fala, do desenho e da escrita*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 174 p.

- COLE, M.; COLE, S. 2003. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª ed., Porto Alegre, Artmed, 800 p.
- COELHO, N.N. 2000. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo, Moderna, 288 p.
- CORSINO, P. 2011. Professores de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: E.A.C. ROCHA; S. KRAMER (orgs.), *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, Papirus, p. 231-246.
- DE LEMOS, C.T. 1988. Introdução a Kato. In: M. KATO, *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, p. 13-15.
- ETCHEBARNE, D.P. 1991. *El arte de narrar: un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe, 143 p.
- FONTES, M.J. de O.; MARTINS, C.C. 2004. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1):83-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>
- FORD, D.H.; LERNER, R.M. 1992. Development systems theory: an integrative approach. In: R.M. LERNER, *Concepts and Theories of Human Development*. 3ª ed., London/Newbury Park, Sage, p. 88-90.
- GÓES, M.C.R. de. 2000. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50(1):9-25.
- KOCH, I.G.V. 2003. *O texto e a construção de sentidos*. 7ª ed., São Paulo, Contexto, 168 p.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. de; MORAIS, A.G. de. 2006. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: J. BEAUCHAMP; S.D. PAGEL; A.R. NASCIMENTO (orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, SEED/MEC/FNDE, Estação Gráfica, p. 69-84.
- LEÃO, D.M.M. 2006. *Experiências de letramento na infância: interação mãe-criança em situações estruturadas*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 145 p.
- LEBEDEFF, T.B.; GUEDES, S.M.; ASSIS, G.A.G. de; SOUZA, T. de. 2005. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte de contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. *Ponto de Vista*, 67(2):97-105.
- LURIA, A.R. 2006. O desenvolvimento da escrita na criança. In: L.S. VIGOTSKII; A.R. LURIA; A.N. LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed., São Paulo, Ícone, p. 143-189.
- MACIEL, D.A. 2004. *Psicologia da leitura e da escrita: fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita*. Brasília, CEAD/UnB, vol. 1, p. 1-107.
- MACIEL, D.A.; BRANCO, A.; VALSINER, J. 2004. Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: A.U. BRANCO; J. VALSINER (eds.), *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich – CT, Information Age Publishing, vol. 1, p. 109-125.
- McDERMOTT, P.R. 1977. Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2):198-213.
- MORAIS, J. 2007. *A arte de ler*. São Paulo, Unesp, 327 p.
- PINTO, V.F.F.; MACIEL, D.A. 2011. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional*, 11(32):225-245.
- QUEIROZ, N.L.; BARBATO, S.B.; MACIEL, D.A. 2003. *Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos*. Brasília, Sesi, vol. 1, 155 p.
- REGO, L.B. 1994. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: M.A. KATO, *A concepção da escrita pela criança*. 2ª ed., Campinas, Pontes, p. 105-133.
- ROJO, R.H.R. 2010. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo, Parábola Editorial, 248 p.
- VALSINER, J. 2007. *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi, Sage, 430 p.
- VALSINER, J. 1997. *Culture and the development of children's actions*. 2ª ed., New York, Wiley & Sons, 364 p.
- VALSINER, J.; BRANCO, A.U.; DANTAS, C. 1997. Socialization as co-construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In: J.E. GRUSEC; L. KUCZYNSKI (eds.), *Parenting and children's internalization of values*. New York, Wiley, p. 283-306.
- VALSINER, J. 1994a. Bi-directional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W. GRAAF; R. MAIER (eds.), *Sociogenesis examined*. New York, Springer, p. 47-70.
- VALSINER, J. 1994b. Culture and human development: a co-constructionist perspective. In: P. VAN GEERT; L. MOS (eds.), *Annals of Theoretical Psychology*. New York, Plenum, vol. 10, p. 481-487.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. 1993. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations. In: R.R. COCKING; K.A. RENNINGER (eds.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 35-62.
- VIGOTSKI, L.S. 1998. *A formação social da mente*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 191 p.
- YUNES, E. 2003. A leitura como experiência. In: E. YUNES; M.L. OSWALD (orgs.), *A experiência da leitura*. São Paulo, Loyola, p. 7-15.

Submetido: 25/07/2011

Aceito: 12/11/2013

Norma Lucia Queiroz
Secretaria de Estado da Educação do
Distrito Federal
Módulo D, SGAN 607, Asa Norte
70850-070, Brasília, DF, Brasil

Diva Albuquerque Maciel
Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
Asa Norte
70910-900, Brasília, DF, Brasil