

Referência:

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A leitura compartilhada na hora do conto. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. *Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 49-59. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

A LEITURA COMPARTILHADA NA HORA DO CONTO

Lucília Helena do Carmo Garcez¹

Este trabalho procura desvelar os mecanismos interativos subjacentes à atividade de contar estórias para crianças ainda não alfabetizadas. Procura demonstrar que as estruturas dialógicas utilizadas pelos participantes da hora do conto permitem e favorecem a construção das concepções e noções que facilitam o desenvolvimento do interesse e das habilidades necessárias para ler e apreciar textos literários. É importante que os professores e contadores de estórias tenham consciência do jogo da linguagem durante esses eventos para que a atividade, além de um momento de prazer, seja produtiva na formação de leitores assíduos e competentes.

1. INTRODUÇÃO

A inserção da literatura no universo infantil tem sido estimulada de forma persistente, tanto pelas teorias e propostas pedagógicas, como pelos programas governamentais e não-governamentais (Sala de Leitura -FAE/ MEC; Viagem da Leitura - antigo INL; Ciranda de Livros - Hoechst/ FNLIJ/ Fundação Roberto Marinho; Pró-ler - Fundação Biblioteca Nacional; Pró-leitura - MEC/ França).

Há, no Brasil, uma larga bibliografia nessa vertente, produzida tanto na área da literatura como nos domínios da educação. Nesses textos, alguns dos fatores positivos do convívio com obras literárias são amplamente enfatizados, seja em seus aspectos intelectuais, seja em seus aspectos afetivo-emocionais ou ideológicos. A leitura, nesse contexto, é considerada como instrumento de: aprendizagem contínua e auto-educação; aperfeiçoamento geral da linguagem (léxico, sintaxe e semântica); experiência estética; exercício de liberdade; antecipação e ordenamento de experiências emocionais. É considerada, também, como um fator de desenvolvimento: do espírito crítico, da personalidade, da sensibilidade estética, da capacidade de partilhar experiências, do domínio de problemas éticos, morais e sócio-políticos, da resistência à manipulação do subconsciente (Bamberger, 1975).

A correlação, principalmente quantitativa, entre experiências com estórias infantis no lar e sucesso escolar já tem sido afirmada por pesquisadores há algum tempo. Wells (1991) constatou que as estórias envolvem processos de socialização que promovem o desenvolvimento e facilitam a aprendizagem escolar; fornecem experiências prévias que geralmente são pressupostas pela escola; associam a linguagem oral à linguagem escrita, o que facilita o trabalho de construção e descoberta (Terzi,1995). Verificou-se que a exposição constante da criança à audição de estórias e à manipulação de livros infantis expande seu conhecimento e seu grau de letramento de forma considerável.

Entretanto, embora já se tenha reconhecido o papel preponderante da literatura no desenvolvimento da criança, ainda há muito que fazer para legitimar a sua presença efetiva na prática escolar, não apenas como forma de lazer, mas como momento de construção. É preciso ultrapassar as constatações quantitativas, aprofundar as análises qualitativas da questão para que os resultados do discurso acadêmico encontrem eco na prática escolar (Heath, 1982 e 1983).

Está se consolidando na discussão educacional da teoria da literatura infanto-juvenil o consenso, ainda não hegemônico na prática escolar, de que é fundamental o predomínio do estético sobre o edificante,

¹ Pesquisadora associada do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula da Universidade de Brasília.

moral ou ideológico. A qualidade da composição narrativa ou poemática sobrepõe-se a outros interesses “pedagogizantes”. Nesse universo de referência, um texto considerado realmente literário apresenta linguagem especial e adequada ao nível de desenvolvimento da criança, temas apreensíveis e interessantes, antecipação de possibilidades existenciais, reformulação de expectativas cristalizadas, universo lúdico surpreendente, coesão temporal/causal e estrutural, ilustrações ricas em elementos interpretativos e em expressividade estética. Esses pressupostos asseguram o prazer estético indispensável para a fruição do texto e o interesse pela leitura. (Cademartori, 1986, e Zilberman, 1981, 1989)

A pesquisa lingüística e psicolingüística, associada a esses princípios teóricos provenientes dos estudos literários e educacionais, oferece uma fundamentação mais sólida aos argumentos que preconizam uma prática interativa e freqüente de leitura de estórias infantis na escola. As conquistas da lingüística aplicada têm contribuído de forma explícita para a elucidação dos processos interacionais subjacentes à atividade de ouvir estórias. Os trabalhos de investigação sócio-interacionista e sócio-construtivista da aquisição da linguagem, da ampliação da experiência lingüística das crianças, dos processos de letramento emergente, e, principalmente, do papel das estórias infantis nessa construção, mostram como a interação é constitutiva do sujeito e da linguagem (Rojo, 1995). Essas pesquisas são essenciais para a elucidação de “como” efetivamente se realizam os processos que permitem a concretização daquelas metas já delineadas por outras áreas de conhecimento, como a pedagogia e os estudos de literatura, além de outros objetivos específicos do universo da construção da linguagem.

2. OBJETIVO

Este trabalho foi motivado pela percepção de que há necessidade de uma reflexão interdisciplinar, de forma que as estórias infantis no ambiente escolar sejam vistas em suas múltiplas vertentes e essa pesquisa poderá vir a reforçar o trabalho dos professores das séries iniciais com argumentos concretos e claros sobre sua participação na construção do novo leitor.

A partir da análise de cinco eventos de “hora do conto” (leitura de livros de estórias pelo professor) numa classe de jardim da infância - terceiro período, de uma pré-escola da rede pública de Brasília, e com base nas metodologias propostas pela vertente da pesquisa qualitativa, naturalista e microetnográfica (Erickson, 1986), procurou-se identificar:

- os esquemas interacionais da atividade;
- os modos de participação das crianças durante o evento;
- os jogos (Lier, 1985) que constituem o episódio interacional;
- as noções estruturantes do texto literário que são objeto de negociação na interação entre professor e alunos durante a hora da estória.

Ao identificar os modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que a atividade de ouvir estórias ganha sentido e permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto, podem ser esclarecidos os mecanismos interacionais da construção de noções e conceitos pertinentes ao letramento e ao desenvolvimento do leitor em formação.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os trabalhos sobre a linguagem desenvolvidos a partir das reflexões de Vygotsky (1930) e de Bakhtin (1929) se direcionam para a concepção de que a experiência lingüística é resultado de um trabalho de construção conjunta do qual participam ativamente os parceiros interacionais. Os estudos sócio-interacionistas sobre a ontogênese do letramento têm desvelado as estreitas ligações entre as práticas orais do período de aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita, fornecendo subsídios

consideráveis para a compreensão do processo de formação de leitores hábeis e interessados em textos literários de forma contínua e duradoura. Assim, pode-se considerar a leitura compartilhada de estórias na pré-escola como uma atividade que exige um conjunto complexo de negociações de conceitos, na qual o texto é o mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro.

A análise dos procedimentos da díade (mãe e filho; criança e par mais desenvolvido) nas práticas de letramento emergente, ao ser ampliada para circunstâncias escolares, nas quais a professora interage com a turma coletivamente, mostra como a interação em sala de aula proporciona também oportunidades dialógicas individualizadas.

Na hora do conto, em que tradicionalmente espera-se que as crianças permaneçam silenciosas, observa-se que o diálogo entre texto e leitor é mediado pelo professor e que há evidências de que esse diálogo está acontecendo porque o professor estabelece diversas oportunidades em que a criança não atua como leitor passivo, mas como construtor de significados.

As categorias de especularidade, complementaridade e reversibilidade estabelecidas por De Lemos (1984) continuam, na pré-escola, configurando procedimentos de extração de fragmentos do discurso do outro, de descontextualização e recontextualização desses fragmentos, mas num estágio mais amplo que na aquisição inicial da linguagem oral. Os mecanismos dos jogos orais (nomeação, reconhecimento, dramatização) analisados por Lier,(1985), continuam, também, a ser procedimentos evidentes e constitutivos da interação escolar, e formam, assim, uma transição adequada entre as práticas orais familiares e as práticas sociais coletivas (Rojo, 1995).

Os conceitos fundamentais que formam o acervo teórico para análises nesta linha incluem a noção de negociação, ou seja, a atividade interacional que permite que parceiros contribuam de forma equivalente - embora apresentem repertórios diferentes- estabelecendo tanto um sistema comunicativo comum como objetos lingüísticos específicos. Num processo contínuo de assimetrias e simetriações parciais e sucessivas o par interacional torna o objeto de conhecimento partilhado (Lier, Palladino e Maia, 1991). Assim, a simetriação é o momento da estabilização do conhecimento negociado e a assimetriação é constituída pelos momentos em que é colocado um novo objeto para negociação.

Utilizando o diálogo como unidade de análise para os processos de negociação e construção da linguagem, pode-se trabalhar com categorias objetivas identificadas nos modos de participação dos pares interacionais (De Lemos, 1984). O procedimento dialógico da especularidade consiste na incorporação de partes do enunciado precedente. Essa incorporação é recíproca, tanto o par mais desenvolvido como o aprendiz utilizam-na alternadamente, pois ambos são ativos no processo interativo. Há especularidade imediata, que é a recuperação da fala do outro no mesmo contexto, e diferida, que é a retomada do elemento lingüístico utilizado pelo outro em contexto diferente.

Além da especularidade, outro processo fundamental da construção social da linguagem é a complementaridade. Por meio desse processo, os pares interacionais vão completando a fala do outro de modo que há uma nítida ampliação da complexidade sintática ou semântica dos elementos lingüísticos e narrativos constituintes do diálogo. Observa-se a reciprocidade ou reversibilidade de papéis quando o par menos desenvolvido toma o lugar do outro pela iniciativa ou de inauguração do diálogo, ou de trazer um novo objeto para negociação, ou ainda de dar sentido ou interpretar a fala do outro de forma independente.

Desta forma, a alternância de contribuições e interpretações que constituem o diálogo vai também construindo o acervo lingüístico do indivíduo. O movimento que permite que o par menos desenvolvido vá ocupando pouco a pouco o lugar do falante primário com autonomia e independência (Shults, Florio e Ericson, 1982) é constitutivo da linguagem, altera e amplia os modos de funcionamento da interação e coloca em evidência a alternância de papéis sociais, o que é imprescindível na construção do sujeito.

Os processos interacionais se organizam em forma de jogos, já identificados como unidades de análise para o estudo da aquisição da linguagem por Lier (1985), que os classificou como jogos de nomeação, de reconhecimento, de dramatização e de contar. Espontaneamente o par mais desenvolvido

propõe questões ao interlocutor e essas se constituem como pequenos desafios, ocasiões de experiências e tentativas, nas quais a linguagem se consolida e se amplia. Assim é que as práticas lingüísticas são recortadas e ganham sentido para o indivíduo dentro da subcultura a que pertence.

Utilizando tais categorias na análise de eventos em que o professor conta histórias a crianças de seis anos, ainda não alfabetizadas, numa pré escola pública podemos chegar a algumas considerações sobre o funcionamento da interação na aquisição de noções fundamentais para inserção do sujeito no mundo da leitura de textos literários.

4. ANÁLISE DOS EVENTOS

Com base na metodologia proposta pela vertente da pesquisa qualitativa, naturalista e microetnográfica (Erickson, 1986), os eventos acompanhados pela pesquisadora foram gravados em vídeo e em áudio. A pré-escola em que foi realizada a investigação pertence à rede pública do Distrito Federal e está localizada numa área de classe média alta, mas atende também crianças da classe média. Na classe objeto dessa análise, a professora é a responsável por todas as atividades da sua turma. São 29 crianças entre cinco e seis anos de idade. Algumas já possuem 2 anos de escolarização no que chamam Jardim da infância - primeiro período e Jardim da infância - segundo período. A rotina diária da classe obedece a uma estrutura pré-estabelecida em que algumas atividades tem horário fixo e outras podem ser remanejadas: hora da rodinha (conversas num círculo montessoriano riscado no chão); atividades (desenho, pintura, colagem, modelagem etc.) ; banheiro; lanche; recreio; repouso; hora do conto; atividades programadas e preparação para a saída. Há muita flexibilidade e a criança que termina uma atividade coletiva pode escolher um dos cantinhos com jogos, livros, brinquedos para ficar até que a professora convoque a turma novamente para algum trabalho conjunto.

Nesse universo, a hora do conto é muito apreciada pelas crianças. É sempre introduzida por rituais e fórmulas musicais que indicam o início da atividade e promovem a motivação, a curiosidade e o interesse das crianças, preparando-as para um período maior de concentração. Enquanto a professora canta, vai posicionando as crianças para que fiquem sentadas diante de sua cadeira, de forma que todos possam vê-la. Em todas as oportunidades, as crianças são treinadas a pedir a palavra levantando o braço, e, na hora do conto, esse hábito é reforçado. A professora evita atitudes coercitivas ou ameaçadoras e tenta manter o clima psicológico da classe sempre democrático e tranquilo.

O evento selecionado para análise mais detalhada é típico da hora do conto, tanto na sala de aula como na pequena biblioteca da escola. Apresenta uma estrutura organizada em três etapas. Na primeira, a professora convoca as crianças e introduz o tema do dia; na segunda, há o desenrolar do enredo entremeado por diálogos paralelos sobre temas relativos à história; na terceira, a professora retoma alguns temas da narrativa, reconstruindo a experiência a partir de depoimentos das crianças e preparando a transição para outra atividade.

Tendo nas mãos o livro “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha, a professora chama as crianças que estão em posição de descanso (deitadas em esteiras), uma a uma, para seus lugares, chamando-as pelos nomes, tocando-as levemente na cabeça e cantando as músicas costumeiras. Há uma diversidade de quadrinhas e cantigas que tematizam o início da atividade de ouvir histórias. Nesse evento, a professora utiliza duas fórmulas :

*“1, 2, 3, e já
Eu vou sentar,
eu vou sentar,
eu vou sentar
Eu vou escutar*

*eu vou escutar
eu vou escutar
uma estória muito linda
que a tiavai contar”*

*“Atenção, muita atenção
Todo mundo olhando para a minha mão
atenção, muita atenção
atenção, muita atenção
Todo mundo olhando para o joelhão
atenção, muita atenção
atenção, muita atenção
Todo mundo olhando para o orelhão.”*

Com o livro aberto em uma das mãos, a professora tenta mantê-lo virado para as crianças e ao mesmo tempo para si mesma, de forma que possa ler o texto escrito em voz alta, pausadamente, às vezes apontando o lugar onde estão as palavras. Ela faz, algumas vezes, leves movimentos da esquerda para a direita com a ponta do dedo sobre a linha lida. Durante pequenas pausas, ela aproxima das crianças o livro aberto, fazendo um movimento semicircular para que observem as ilustrações.

A leitura não é contínua. Em algumas frases, há substituição de itens lexicais e supressão de detalhes. Há pausas e conversas sobre o texto e as ilustrações entremeando a narrativa. Nessas oportunidades pode-se constatar que os procedimentos e jogos da fase inicial de aquisição da linguagem continuam ocorrendo de forma evidente. Naturalmente, vão tomando novos contornos e os objetos a serem negociados não são mais o som, a pronúncia ou o significado dos itens isolados da língua. A mediação do adulto no ambiente pré-escolar se diferencia um pouco da que ocorre nas interações espontâneas do ambiente familiar. É mais consciente, deliberada e planejada, mas mantém com aquela uma articulação constante.

A hora do conto se configura como um momento que permite a transição sem traumas entre as práticas orais espontâneas e os esquemas interacionais mais formais e sistemáticos do ambiente escolar. No evento analisado, a professora chama pelo nome próprio 12 crianças diferentes, ou seja, mais de um terço da turma. Além de uma estratégia de controle da atenção e da disciplina, é uma demonstração de que a interação migra continuamente do coletivo para a díade e vice-versa.

Contribuem para a construção da linguagem tanto a forma pela qual o adulto interpreta e responde à criança, durante o evento, como as primeiras tentativas de introdução do ensino direto de habilidades e conceitos.

A complementaridade é um procedimento usual e tem a característica de ser estimulada pela professora com muita evidência, por meio de pausas e entonação indicativa de uma lacuna em que espera a complementação da idéia pelas crianças:

P: Olha quanta coisa eles viram. Viram bichos Viram mais o quê? Viram...[lacuna]

C”... ursos... água

*C: Eles foram para a água.**

Esse procedimento apóia-se na interpretação da ilustração. Ao mesmo tempo que a criança acompanha a narrativa oral, vai observando as ilustrações coloridas do livro que a professora mantém aberto.

* As transcrições apresentadas no texto como exemplos não trazem simbologia especial. As crianças estão diferenciadas apenas pela mudança de turno. É preciso considerar que as gravações em turmas de crianças pequenas trazem um burburinho constante que não é significativo para a análise em questão. As observações da pesquisadora estão entre colchetes []. Os excertos estão separados por linhas pontilhadas que indicam não se tratar de turnos consecutivos.

Na estória que está em pauta, as cores são constitutivas da trama. Como a denominação das cores é um dos conhecimentos consolidados na pré-escola, nos momentos em que a complementaridade proposta pela professora é o jogo de nomear uma cor, as crianças respondem em coro, apoiadas na narrativa e na ilustração. A articulação entre linguagem verbal e linguagem visual mantém-se durante todo o episódio. Algumas vezes é explicitamente estimulada pela professora, que pára de falar e chama a atenção das crianças para detalhes dos desenhos.

A especularidade, também, é bastante freqüente nos pares interacionais durante a hora da estória. Tanto o professor como os alunos reutilizam fragmentos da fala do interlocutor:

P: Mas quando a Julieta queria voar para o canteiro azul, a mamãe falava assim: - “Não Julieta, no canteiro azul não pode. Você tem que voar no canteiro...”[lacuna].”

Coro:... amarelo

C: Ela já tava cansada daquele canteiro.

P: é, ela já estava cansada daquele canteiro...

Nesse exemplo, a professora ressalta, evidencia e reafirma a contribuição interpretativa da criança, havendo uma simetria da interpretação.

A reversibilidade de papéis ocorre diversas vezes no episódio em pauta. De Lemos (1988) afirma que a autonomia discursiva se define pela reversibilidade de papéis que se alternam em uma atividade. Um exemplo notável é aquele em que o professor está tentando negociar os dados fundamentais do livro: título, nome do autor e ilustrador. A criança propõe como objeto de negociação a identificação de correspondências entre grafia e som:

P: A nossa estória de hoje é Romeu e Julieta...

C:.....Romeu e Julieta.

P: Essa estória foi escrita...

C:..... começa com jota

P: é, Julieta começa com jota e Romeu começa com...[lacuna]

Coro:.....erre

C; começa com erre de Rodrigo.

P: É, erre de Rodrigo, erre de Ricardo, erre de relógio. Então vamos escutar. Romeu e Julieta é uma estória que foi escrita por uma autora que se chama Ruth Rocha. Ruth Rocha é a autora do livro e Cláudio Martins é quem desenhou, ilustrou. Vamos olhar bem os desenhos, vamos escutar bem a nossa estória.[baixando o tom de voz].Vamos conhecer o que a Ruth Rocha escreveu e o que o Cláudio Martins desenhou.

Nesse exemplo, o par menos desenvolvido propõe para negociação outro tema, o professor aceita temporariamente, confirma a proposta pela especularidade e complementaridade e depois retoma seu papel de falante primário, aquele que ocupa o “floor”, o centro da comunicação.(Shultz, Florio, Erickson, 1982).Esse exemplo demonstra também como o professor atua na Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1930) da criança, tentando levá-la a transpor os limites do desenvolvimento real. Embora a criança queira usar as palavras da estória num exercício de identificação de letras, já familiar e corriqueiro, o professor sabe que ela pode compreender as noções de autor e ilustrador.

O professor, neste momento, é o mediador da voz do autor e mostra à criança que a estória está escrita e que pode ser falada. A criança vai incorporando noções fundamentais do letramento, com as quais constrói sua convivência com a escrita e que podem ser assim sintetizadas:

1. O que está escrito pode ser falado e o que é falado pode ser escrito, logo a escrita tem relação com a fala.
2. A escrita é duradoura. Qualquer pessoa lê as mesmas palavras quando há um texto escrito. O texto pode ser relido e tem a mesma forma inicial. Pode-se ler e reler um texto. Pode-se lê-lo em voz alta e em silêncio.
3. As mesmas letras são usadas de maneira diferente.
4. A escrita é uma convenção sem correspondência direta entre significantes e significados, ou seja, a ilustração é diferente das letras.
5. As ilustrações representam informações, mas não têm relação estreita com a fala.
6. Lê-se da esquerda para a direita.
7. Há espaços entre uma palavra e outra.

Mas além dessas noções preliminares, o texto e a mediação do professor colocam em pauta um outro tipo de relação com o mundo e com o outro: a relação mediada pela escrita e pela interpretação de mundo que a literatura apresenta.

Os jogos que vão sendo articulados durante o diálogo estruturam um mundo objetivo para a criança: quando o professor utiliza o reconhecimento, a nomeação ou a dramatização, está dando oportunidade à criança de recortar elementos da realidade ou do mundo ficcional e diferenciá-los uns dos outros. *Quem é esse? Como é o nome deste? Como é que este faz?* São perguntas frequentes durante o evento e que levam a criança à estruturação mental de informações até então dispersas, desarticuladas, difusas ou pouco conscientes, à criação de universos de referência. Nos dados coletados há, também, evidências de jogos de dramatização, como:

C: eles foram para a água.

P: Olha a água! Como será que a água faz? Como é o barulho da água? é... [lacuna]...chuáaaa..

Coro: chuáaa... chuáaa...

P: Olha o Igor. Tá fazendo um barulho forte. Será que a água do Igor é forte?

C: É a onda...

P: A onda. Vamos fazer um barulho bem forte como a onda?

Coro: Chuáaaa...

P: Agora se fosse um riacho bem calminho.. chuá.. [baixando o tom de voz] Coro: Chuá...

Jogos de dramatização como este permitem que a criança vá construindo para o outro e para si própria um quadro referencial de acontecimentos, fenômenos e fatos imaginados que permitem a compreensão do universo ficcional e do funcionamento das imagens criadas pelos autores em relação ao seu próprio conhecimento prévio da realidade.

P: Olha as borboletas dentro da água. A água era como se fosse um... [lacuna].

C:..... espelho

P: Vocês já olharam assim na água? Quando vocês olharam o que foi que vocês viram?

C: Eu vi eu

P: Vocês se viram não foi?

Há uma interface constante entre elementos da realidade, da experiência, da memória e do mundo ficcional apresentado na estória. Procedimentos cognitivos de associação, de uso de conhecimentos prévios, de relacionamento e principalmente de concentração da atenção por um largo período de tempo são exigidos e exercitados durante a hora da estória.

Um dos exemplos demonstrativos de que se processa uma transição entre a interação espontânea e a instrução direta, que é característica do ambiente escolar, está no fragmento em que a professora coloca para negociação o significado de um item lexical - a palavra clareira:

P: Quando ele olhou assim, Bárbara, para o meio da floresta, sabe o que eles viram ? olha aqui [apontando a ilustração] uma clareira. Quem sabe o que é uma clareira? quem sabe o que é uma clareira no meio da floresta?

C: eu não

xxxxxxxxxx

P: Vamos escutar. Olha aqui. Veja só, Manuel, eles viram uma clareira. Tem uma floresta, não tem? [apontando para a ilustração] tem um monte de crianças brincando. Vamos dar as mãos como elas. Elas estavam cantando assim : Apareceu a margarida, olé, olé, olá. Apareceu a margarida olé, olé, olá...[cantando] Alguém lembrou, Manuel, alguém sabe? Alguém já ouviu esta palavrinha ..clareira [pronúncia pausada]? Clareira, olha aqui, olha aqui...

C: xxxxx [burburinho]

P: olha aqui. Todo mundo sentado... Igor já sentou... Vamos todo mundo olhar prá cá...

C: [burburinho]

P: A clareira, veja só, a floresta é bem fechada não é? tem muitas árvores, não tem ? A clareira é um espaço entre as árvores que as pessoas usam para fazer piquenique, é um espaço livre, como se fosse um buraco no meio da floresta [apontando a ilustração]. Ai, André, tinha menino lá.

Quanto ao funcionamento da ficção propriamente dita, pode-se observar que nos jogos da dialogia vão sendo construídas diversas noções fundamentais para a convivência com o texto literário. Entre elas, a idéia de autor, a de alguém que cria uma estória e a escreve para ser lida, é uma das mais importantes. A professora parece bastante sensível a isso, pois repete quatro vezes o nome da autora do livro, enfatizando a sua própria mediação entre o mundo criado e escrito e a interpretação construída em classe :

.....
P: Vamos ver o que a Ruth Rocha vai contar prá gente.

O discurso direto inserido nos textos literários é apropriadamente ressaltado não apenas pelos verbos *dicendi*, mas também pela própria entonação diferenciada que o professor, como locutor, dá aos fragmentos narrativos dessa natureza. Durante muito tempo, as marcas dessa entonação permanecem nas narrativas infantis orais como palavras do outro, formas cristalizadas que levam um certo tempo a serem assimiladas e reelaboradas adequadamente. Esse aspecto mereceria uma pesquisa complementar.

A noção de transformação, de seqüência de fatos entrelaçados que constituem uma trama com começo, meio e fim, ou seja, uma narrativa, também é consolidada por meio desses episódios interativos (Perroni, 1992).

Há também ocorrências em que as crianças, motivadas pela professora, fazem hipóteses, antecipam os acontecimentos que podem vir a ocorrer na narrativa e exercitam uma das estratégias mais produtivas no convívio com o texto literário e com outros tipos de texto: a criação de expectativas e a reversão ou confirmação das mesmas.

P: Mas Romeu era muito curioso. Queria conhecer todas as cores, mas, um dia, o que foi que aconteceu?

.....
P: Um dia... o que aconteceu?

P: Quando chegaram ao canteiro amarelo, Romeu se escondeu no talo de uma margarida. Que será que o Romeu vai aprontar?

C: Eu acho que ele vai ficar amarelo.

P: Será que ele vai ficar amarelo?

No corpus analisado, na última etapa do evento, o professor coloca para negociação objetos como: o começo da estória, o fim da estória, os acontecimentos mais importantes da trama, as atitudes e ações dos personagens, o tempo decorrido, o espaço, o ambiente em que os fatos ocorrem, através de perguntas como :

P: Agora eu vou fazer uma pergunta para vocês. Vejam só. Quem lembra como começou nossa estória? Laiara, como começou a nossa estória?

C:: É .. o... a Julieta só podia ficar no canteiro amarelo... ela queria ir para o canteiro azul e a mãe falou : - “ não! você só pode ficar no canteiro amarelo.”Aí o Romeu... aí a Julieta falou aí ela começou a chorar aí a lágrima dela só era cor amarela e do Romeu era só azul.

P: Isso, e cada canteiro tinha uma cor, não tinha? E no final da nossa estória, cada canteiro tinha uma cor?

Coro: Não...não

C: Não, estava tudo colorido.

C: Não, mistura tudo

P: Tudo colorido. Agora o Marcos vai dizer qual o pedacinho da estória que você mais gostou?

[silêncio]

C: Tia deixa... eu..

Coro:..... eu... eu...

C: quando a Julieta chorou

C:..... da água

A reversibilidade de papéis é acentuada e os turnos são ocupados principalmente pelas crianças. A resposta da criança à pergunta da professora é um dos exemplos em que a criança isola fragmentos da narrativa e os reconstrói em outro contexto.

Nesse particular, podemos compreender que o professor está lidando diretamente com a memória, ao levar as crianças a exercitarem a habilidade de reconstrução de conhecimentos recentes. Além disso, sob outro ponto de vista, esse trabalho está contribuindo para a memória de longo prazo, pois, sem transformar lembranças em estórias, elas simplesmente são esquecidas na vida adulta. A mente parece estruturar lembranças permanentes da infância apenas em forma de estórias.

5. REFLEXÕES FINAIS

Se compreendemos a leitura de textos literários como uma interação de natureza especial entre autor e leitor, na qual estão em pauta procedimentos intelectuais que apelam às funções superiores da mente, podemos ver nos eventos da hora do conto uma das origens fundamentais das habilidades exigidas para que aquela interação ocorra de forma adequada nas experiências independentes do indivíduo.

A concentração da atenção; a negociação de objetos conceituais, palavras, significados, fatos, dados memorizados, interpretações; os jogos de reconhecimento, nomeação, dramatização que se configuram nos procedimentos interacionais de especularidade, complementaridade e reversibilidade; a possibilidade de construção de hipóteses para antecipação da trama e o trabalho na Zona Proximal de Desenvolvimento da criança nas práticas orais desenvolvidas durante os eventos de leitura compartilhada de narrativas demonstram como a escrita literária ganha sentido para a criança, como vão se tornando familiares os esquemas narrativos discursivos, como a experimentação de diferentes papéis e modos participativos possibilita a interpretação e constrói conceitos fundamentais da escrita e da ficção. Os mesmos mecanismos interacionais da aquisição da linguagem oral são constitutivos de noções mais complexas do letramento como: ficção, autoria, narrativa, personagem, trama, enredo. Por meio de assimetriações e simetriações graduais e alternadas sobre os elementos que estruturam a narrativa ficcional infantil, novos objetos vão sendo constituídos na hora da estória.

Naturalmente, pode-se considerar que algumas dessas construções aconteceriam de qualquer forma em diálogos sobre histórias reais, ou sobre assuntos corriqueiros, mas é na literatura como forma especial de organização verbal, em que coesão e a coerência concorrem para a criação do objeto artístico, que ocorre a experiência plena de linguagem e de interlocução privilegiada com o outro.

O evento analisado apresenta ocorrências muito positivas e poder-se-ia objetar que nem todos os professores têm as habilidades apresentadas pela professora dessa turma, que nem todas as escolas ou ambientes escolares apresentam essas características favoráveis ao desenvolvimento infantil. Essa reflexão vem reforçar o argumento de que é necessário continuar estudando eventos dessa natureza, em diversos contextos sociais, para que os resultados positivos possam ser difundidos e passem a integrar a prática real da escola brasileira. Sara Michaels (1991), ao estudar narrativas orais infantis, reconhece a importância da conscientização dos professores sobre o fenômeno que realmente ocorre durante a interação na escola. O desvelamento de regularidades lógicas no processo interativo em que noções e conceitos estão sendo construídos pode tornar o professor pedagogicamente mais sensível e mais colaborativo.

6. BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 1981.

_____ (1979) **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.

BAMBERGER, R. (1975) **Como incentivar o hábito da leitura**. SP: Cultrix.

BRONCKART, J.P. (1992) *El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico*. Anuario de Psicología, 54:3-48. Universitat de Barcelona.

BRUNER, J. S. (1975) *The ontogenesis of speech acts*. Journal of Child Language, 3: 1-19.

CADEMARTORI, Lígia. (1986) **O que é literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense.

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In WITHORCK, M. (ed.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan Publishing Co.

GARTON A. & PRATT, C. (1989) **Learning to be literate: the development of spoken and written language**. NY: Basil Blackwell Ltd.

HEATH, S.B. (1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*. 11(2):46-79.

- _____ (1983) **Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: C.U.P.
- KLEIMAN, A.(1989) **Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes.
- de LEMOS (1985) *Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. In J.M. Meisel (org.) **Aquisição da linguagem**. Frankfurt M: Vervuert.
- _____ (1988) introdução a Kato, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes.
- _____ (1989) *Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição de linguagem: um percurso e muitas questões*. Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição da linguagem. PA: CEAAL/PUC-RS.
- LIER, M.F.A.F. (1985) *O jogo como unidade de análise*. Série Estudos, 11: Aquisição da linguagem. Uberaba: F.I.S.T.A.
- LIER, M.F.A.F.; PALLADINO R.R.R. & MAIA E.A.M. (1991) *Simetrização e assimetização na comunicação pré-lingüística*. In ROJO, R.H.R., CUNHA, M.C. E GARCIA A.L.M. (orgs.) **Fonoaudiologia & Lingüística**, São Paulo, EDUC/PUC/SP
- MICHAELS. S. (1991) *Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série*. In COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NOGUEIRA, A.L.H. (1993) *Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura*. In SMOLKA, A.L. e GÓES, M.C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**: 15-34. Campinas: Papyrus
- PERRONI, M.C. (1992) **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. SP.: Martins Fontes.
- PFLAUM, S.W. (1986) **The development of language and literacy in young children**. Columbus: Charles E. Merrill.
- ROJO, R.H.R. (1991) *Linguagem oral x linguagem escrita ou o que se perde com a escrita é o corpo*. In ROJO, R.H.R., CUNHA, M.C. E GARCIA A.L.M. (orgs.) **Fonoaudiologia & Lingüística**, São Paulo, EDUC/PUC/SP.
- _____ (1992) *A leitura de livros infantis em sala de aula: do diálogo ao monólogo*. In *Anais do Seminário Interdisciplinar de Alfabetização*, 47-54. São Paulo: PUC.
- _____ (1992b) *Espelho espelho meu : o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento*, In Anais do II Encontro Nacional sobre aquisição da Linguagem, 223-245, Porto Alegre: CEAAL/ PUC -RS.
- _____ (1995) *Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente*. DELTA, vol 11, 1: 65-90.
- SMOLKA, A. L. (1993) *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura*. In SMOLKA, A.L. e GÓES, M.C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**: 35-61. Campinas: Papyrus.
- SHULTZ, J.J., FLÓRIO, S. e ERICKSON, F. (1982) *Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school* in P. Gilmore e A. Glatthorn (org.) **Children in and out of school**. Washington, DC. : Center for Applied Linguistics.
- TERZI, S.B. (1995) *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados* in KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas : Mercado de Letras.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____ (1930) **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979.
- WELLS, G. (1991) *A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola* in COOK-GUMPERZ, J. (org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ZILBERMAN, Regina (1981) **A literatura infantil na escola**. Porto Alegre, Global.
- _____ (1982). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- _____ (1989) **Guia de leitura para alunos de 1^o e 2^o graus**. São Paulo, Cortez/ INEP.