

**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CLÁUDIA RAMOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES?**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ELSA MARIA MENDES PESSOA PULLIN

**Londrina, PR
2011**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CLÁUDIA RAMOS



Londrina, PR
2011

ANA CLÁUDIA RAMOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES?**

*Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.*

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elsa Maria
Mendes Pessoa Pullin.**

Londrina, PR
2011

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R175c Ramos, Ana Cláudia.
Contação de histórias : um caminho para a formação de leitores? / Ana Cláudia Ramos. – Londrina, 2011.
133 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Formação de leitores – Teses. 3. Arte de contar histórias – Teses. 4. Contadores de história. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

ANA CLÁUDIA RAMOS

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES?**

*Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.*

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Rovilson José da Silva
Diretor das Bibliotecas do Município de Londrina
Secretaria Municipal de Cultura – Londrina – PR

Londrina, _____ de _____ de 2011.

A Deus

Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia
quando eu já não tinha mais por onde caminhar.

À minha filha, Ana Carolina

Minha fiel companheira.

Aos meus pais

A quem honro pelos esforços

À Elsa Pullin

Pela sabedoria e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus

Pela saúde, fé e perseverança que tem me dado.

À minha filha, Ana Carolina

Minha fiel companheira na hora da tribulação, a qual, com paciência, compreendeu minhas faltas e ausências.

Aos meus pais

A quem honro pela força, pelo exemplo de vida e pelos anos de dedicação à educação.

Aos meus amigos

Pelo incentivo à busca de novos conhecimentos e pela força em relação a esta jornada.

À Profª Drª Elsa Maria M. Pullin

Esta que, com sua sabedoria e dedicação, orientou-me, sendo sensível às diversas situações e percalços.

Aos professores e alunos

Que participaram desta pesquisa e que concederam informações valiosas para a realização deste trabalho.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS

- Conta-me uma história – pedia-lhe a moça.

- Tenho de pensar! – respondia-lhe.

Ora, acontecia que, por vezes, o tempo que levava em sua meditação era longo demais para ela, que se zangava. Mas ele balançava a cabeça e respondia impassível:

- Você deve ter um pouco mais de paciência. Uma boa história é como uma boa montaria. A caça brava fica escondida e é preciso armar emboscadas e ficar de tocaia horas e horas a fio, na boca dos precipícios e florestas. Os caçadores mais apressados e impetuosos afugentam a caça e nunca obtêm os melhores exemplares. Deixa-me, pois, pensar!

Mas, desde que tivesse meditado o tempo bastante e começasse a falar, não parava enquanto não tivesse contado a história completa, que corria ininterrupta e fluente como um rio descendo montanha abaixo e em cujas águas tudo se reflete – desde a pequena folha de grama até o azul da abóbada celeste (...).

Convertia-se num ser todo-poderoso assim que iniciava mais uma demonstração de sua arte, pois aprendera a arte de narrar no Oriente, onde essa função é altamente apreciada e seus praticantes são considerados uma espécie de magos.

Jamais começava suas histórias em países estranhos, para onde o espírito do ouvinte não podia voar com força própria.

Principiava sempre com algo que os olhos pudessem ver; depois, imperceptivelmente, levava a imaginação dos ouvintes para onde muito bem ele queria de modo que a narrativa transcorria com naturalidade.

Quem o escutava absorto em suas palavras, embora continuasse tranqüilamente sentado, o espírito já vagava. Alegre e recesso, pelas regiões mais fascinantes. Assim era a maneira de ele contar suas histórias.

Herman Hesse

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?**
Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2011

RESUMO

A pesquisa intitulada **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: um caminho para a formação de leitores?** objetivou verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores, e descobrir *se e como* o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros. Situando-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. A parte empírica foi desenvolvida em um ambiente escolar com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, visto que há uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não só pela força da transição brusca da oferta dos ambientes de aprendizagem comuns a essas estruturas de ensino, como também pelas demais possibilidades interativas nas salas das séries iniciais. Pelos resultados desta pesquisa foi possível demonstrar a contação de história como mais uma estratégia fundamental na formação do leitor garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Isso porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte a leitura de textos literários, como foi o caso deste estudo, condensam em si caminhos plurissignificativos para a leitura e compreensão de si e do mundo.

Palavras-chave: Contação de história. Leitura. Formação do leitor. Ensino Fundamental

RAMOS, Ana Cláudia. **Storytelling: a path to develop novice readers?** 2010. Master's Degree dissertation on Education. Universidade Estadual de Londrina

ABSTRACT

The research named **STORYTELLING: a path to develop readers?** aimed to check some of the effects of oral narratives, i. e., possible effects that resulted from storytelling for the development of novice readers. It also aimed to find out *if* and *how* the teacher's performance during the storytelling influences the student's interest in reading other books. Set in the field of qualitative investigations, and therefore descriptive and interpretative. The empirical part of the research was developed in an educational environment with students of the 2nd grade in elementary school, since there is a disruption in the transition from kindergarten to elementary school, not only because of the power of the rough transition of the offering of learning environments typical of those teaching structures, but because of other interactive possibilities in classes of early grades. Through the results of this research it was possible to expose storytelling as one more central strategy for the reader's development, assuring this way the enrichment of the educational process under a perspective that values the generation of critical and reflexive individuals. That's due to the fact that oral narratives, especially those that are supported by the reading of literary work, as in the case of this research, concentrate multi meaning ways for the reading and understanding of themselves and the world.

Key words: Storytelling. Reading. Reader's development. Elementary school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Distribuição das sessões e das obras trabalhadas.....	62
QUADRO 2- Número de alunos que retiraram livros na Biblioteca: antes e após a intervenção.....	93
QUADRO 3- Comparação entre as retiradas de livros na Biblioteca por turma, antes e pós-intervenção.....	94
QUADRO 4- Relação de livros e total de retiradas (Turma A e B).....	95

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1 - Matrizes e entrecruzamentos utilizados para a análise dos dados.....	70
FIGURA 2 - Identificação dos recortes para a análise.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNLIJ	Fundação Nacional e do Livro Infantil e Juvenil.
IES	Instituto de Educação Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais.
SEF/MEC	Secretaria da Educação dos Estados, Universidades e Embaixadas da França.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEITURA: UMA PRÁTICA CULTURAL	17
1.1 Leitura: Ação Formadora, (Trans) Formadora e (De) Formadora	22
1.2 Contadores de Histórias: uma Arte Milenar Perpetuada no Tempo	29
1.2.1 A arte de narrar: o papel do contador na contemporaneidade.....	35
1.2.2 Contar e encantar: a <i>performance</i> dos novos contadores.....	38
1.3 Entre Vozes e Silêncios, a Arte de Escutar	41
1.3.1 O ato de contar e a constituição de leitores.....	45
2 MÉTODO DE PESQUISA	52
2.1 O Contexto e o Processo de Geração dos Dados	54
2.2 Razões que Guiaram a Seleção dos Participantes	55
2.2.1 Participantes.....	56
2.3 Materiais	57
2.3.1 Relação das obras literárias.....	59
2.3.2 Demais instrumentos.....	59
2.4 Procedimentos para a Coleta Propriamente Dita dos Dados	60
2.4.1 Intervenção.....	61
2.4.2 Conversas e entrevistas.....	63
2.4.2.1 Entrevistas com os alunos.....	63
2.4.2.2 Entrevistas e conversas com as professoras.....	64

2.4.3 Observações.....	65
2.4.4 Conversas com a bibliotecária.....	65
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
3.1 Entre os entrecruzamentos de matrizes, a leitura como ato formativo e possíveis efeitos da contação.....	71
3.2 Entre os entrecruzamentos das matrizes as práticas de leituras e concepção de leitor.....	84
3.3 O prolongamento do leitor no prazer da escuta.....	92
4. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	121
APÊNDICE A - Questionário para a seleção dos entrevistados (seleção dos alunos).....	122
APÊNDICE B - Termo de Compromisso e Autorização.....	123
APÊNDICE C - Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa.....	125
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
APÊNDICE E - Roteiro de conversa: tópico guia.....	127
APÊNDICE F - Sinopse das histórias trabalhadas nas intervenções.....	129
APÊNDICE G - Ficha de observação.....	131
ANEXO.....	132
ANEXO A - Formulário de controle informatizado da biblioteca.....	133

INTRODUÇÃO

O presente trabalho “*Contação de Histórias: um caminho possível para a formação de leitores?*” tem por objetivo geral verificar alguns efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores, e, como objetivos específicos, os de descobrir *se e como* o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros.

A origem desta pesquisa partiu de observações feitas durante a minha participação em um projeto interdisciplinar centrado no trabalho com Contos Infantis, desenvolvido com alunos do 2º ano (do atual ensino de 9 anos) na instituição em que atuo.

Durante a execução desse projeto, conduzi algumas sessões de contação de história nas quais observei o envolvimento das crianças com o texto narrado e as reações diversas que a atividade nelas instigava. Risos, desconfortos, tristeza, indiferença, entre outras manifestações de sentimentos, eram comuns durante cada sessão. Ouvidos e corpos atentos para escutar e não somente para ouvir, como usualmente acontece no cotidiano das demais aulas.

Após as sessões, dedicava alguns minutos para conversar com as crianças sobre o que havia sido narrado. Muitas delas relatavam suas impressões, sentimentos, apreciações e seus conhecimentos e, por diversas vezes, contavam experiências pessoais relacionadas à temática da história. O mais fascinante foi a constatação quanto à sua aguçada curiosidade quando era apresentado o livro e o autor da história: olhos atentos às imagens ilustrativas e a toda estrutura do livro, bem como a importância de pegarem o texto impresso e verificarem, cada uma, a seu modo, *se e como* ali era constada aquela história.

A partir de então, passei a valorizar de um modo diferente e a me interrogar sobre a importância da Literatura Infantil, ou seja, das produções destinadas a crianças, como as que se fazem presentes em livros de ficção (e outros recursos como os CD`s), concluindo que estas podem e devem ser utilizadas não somente como pretextos para ensinar conteúdos que estão sendo ministrados ou, até

mesmo, para resolver problemas específicos de comportamento pessoal e social, mas como estratégias para ampliar o imaginário das crianças e, deste modo, inclusive, sua inserção social.

Ao escutarem algumas dessas histórias, as crianças podem reconhecer a herança social simbólica comum que configura a realidade em uma dada sociedade ou grupo social, percebendo a presença das diversidades, passando a suspeitá-las, bem como o seu lugar no mundo. Além do mais, uma questão foi-se impondo em meus fazeres: as histórias, quando narradas oralmente, podem contribuir e de que modo para a formação do aluno como leitor?

Tendo por base essa questão que emergiu das experiências e reflexões que fui acumulando ao longo da execução daquele projeto, algumas outras me foram instigando: como estimular os alunos desde as séries iniciais da escolarização para o gosto pela leitura, tendo em vista que estes se encontram envolvidos em processos de aquisição formal de algumas competências linguísticas, relacionadas à escrita e à leitura? Os alunos das séries iniciais sentem prazer na leitura de livros? São instigados para tal? Por que os alunos durante o progresso escolar ficam encantados ao assistir a uma sessão de contação de história mostrando-se interessados pelo que está sendo narrado, porém resistem à leitura de livros? Como relatam alguns professores? A leitura literária vem sendo oportunizada e legitimada nesse nível de ensino nas instituições?

Em face dessas questões, a identificação e análise das possíveis consequências da contação de história para a formação de leitores que se encontram nos anos iniciais de sua formação escolar, mais especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental, e das atitudes e desempenho dos professores frente a essa contação parecem relevantes para que se atinjam os objetivos propostos para este trabalho, conforme enunciados em seu início.

A escolha dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental para a realização da pesquisa se deu pela importância de seu ingresso e conclusão dessa etapa da Educação Básica, a qual pode deixar marcas, algumas delas resistentes a mudanças futuras, por exemplo, relacionadas ao “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995) e a sua constituição como leitor. Esse aluno, muito mais do que aprender conteúdos, valores e atitudes em relação aos saberes legitimados, tem

que enfrentar o desafio de se adaptar às rotinas da vida escolar, especialmente quando não vivenciaram a escolarização anterior (Educação Infantil), bem como começar a adquirir competências transversais (TEIXEIRA, 2000), como as relacionadas ao ato de estudar, ler e de escrever.

Para muitos alunos, o ingresso no Ensino Fundamental oportuniza experiências expressivas e duradouras, pois é nesta fase que a maioria deles começa a dominar as ferramentas iniciais para a leitura e para o cálculo, letramentos e conhecimentos indispensáveis para uma vida digna e participativa na sociedade (GIMENO-SACRISTÁN, 2008). O processo de letramento é contínuo, porém esse período é muito significativo para a criança. Todavia, verifica-se que muitas crianças quando ingressam no 2º ano do ensino de 9 anos ou 1ª série do ensino de 8 anos demonstram ser curiosas e interessadas pelo que lhes é ensinado, porém nem sempre concluem as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme sinopse estatística de 2009 realizada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Em face da importância e relevância social deste trabalho, a fim de facilitar a sua leitura, a organização do trabalho e a acadêmica das questões que orientaram a proposição foi distribuída em quatro capítulos.

No primeiro capítulo abordamos na primeira seção a leitura enquanto prática cultural, uma atividade pela qual o leitor, ao ler, dialoga com os textos, se apropria da herança social simbólica pelos conhecimentos, atitudes, valores e significado culturais atribuídos aos objetos dos discursos que lê. Uma prática realizada em um espaço/tempo, portanto situada, na qual autor e leitor se inter-relacionam, por isso a leitura é um ato individual produzido e implicado socialmente (MARCUSHI, 1998), de fato converte-se em uma ação social. Trataremos, na segunda seção, da leitura enquanto ação transformadora do sujeito. Sabemos da importância da leitura para o processo de construção da realidade e do conhecimento. Contudo, porque a leitura trespassa qualquer experiência humana e para a sua produção, por sua vez, demanda a curiosidade, espontânea ou estimulada por outros, do sujeito face ao objeto a ser (re) conhecido, o modo como aprendeu a ler pode instigá-lo ou não a ações transformadoras pessoais e em seu entorno. Portanto, algumas práticas de leitura podem gerar efeitos (trans) formadores, (de) formadores na formação do

sujeito, como alerta Larrosa (2002 b), ainda neste capítulo, na terceira seção, discorreremos sobre a arte de contar histórias, situando-a como uma arte milenar que sofre os efeitos dos recursos tecnológicos utilizados para envolver seus ouvintes, ressaltando, nas seções subsequentes, alguns aspectos relevantes no ato de contar e para a constituição de leitores.

No segundo capítulo, descrevemos a parte empírica que sustenta este trabalho: o contexto com a caracterização da escola e dos participantes, os materiais e o processo para a geração dos dados. A pesquisa é sustentada pelos pressupostos de um modo de compreender o mundo e as relações do sujeito, no caso do pesquisador com seu objeto de investigação, nos quais as conseqüências da opção por uma pesquisa qualitativa são evidentes: as interpretações do pesquisador prevalecem nas descrições que apresentamos.

No terceiro capítulo, o de Resultados e Discussão, relatamos as análises realizadas informando inicialmente os caminhos que as guiaram e orientaram sua apresentação. Pretendeu-se, com isso, demonstrar a lógica que guiou a totalidade do processo de investigação, à luz dos dados colhidos e das produções pertinentes realizadas por outros autores.

No quarto capítulo, o das Considerações Possíveis, são apresentadas as nossas ponderações acerca das questões que buscamos responder com este trabalho, convidando os leitores a prosseguirem investigando-as de modo a que ultrapassem os limites deste trabalho, alguns deles identificados no presente relato.

1 A LEITURA COMO PRÁTICA CULTURAL

Torna-se imprescindível criar o hábito da leitura, uma vez que esta, hoje, pode ser vista como artigo de primeira necessidade, [...], é mister que cada indivíduo desperte dentro de si o interesse em auto instruir-se, para descobrir a força da palavra.

Inajá Martins de Almeida

Quando lemos, não enxergamos apenas as marcas das palavras, traços ou imagens plásticas, mas fazemos pelo significado que aprendemos a lhes atribuir. Assim nos comportamos por uma das características da espécie humana (VYGOTSKY¹, 1984; 2001), qual seja a capacidade de atribuir significados e a compreender símbolos e signos.

Os vários artefatos sociais, entre eles os produzidos pela escrita, possibilitam aos que se apropriaram dos modos sociais de a utilizarem a produzirem outros artefatos ou lerem os produzidos por outros. Com isso queremos dizer que marcas sociais definem e inscrevem quaisquer ações e produções individuais. Mais do que isso, nos posicionamos entre aqueles que definem a leitura como uma produção individual, independente do suporte que a oportuniza. Lemos o mundo com suas imagens, esculturas, e demais produções, como a nós mesmos e ao outro com o qual interagimos, sob o efeito das marcas que as práticas sociais nos levam a identificar, interpretar, sentir e valorizar cada um desses artefatos. Partindo dessas leituras realizadas nas interações que acontecem sempre em espaços intersubjetivos, quer os percebamos ou não, é que constituímos nossa subjetividade.

Podemos considerar que o ambiente de sala de aula se estabelece como um espaço intersubjetivo onde acontecem interações entre aluno-aluno e professor-aluno. Serve, portanto, como um lugar do qual emergem e se constituem modos de sociabilidade que são ampliados e transformados no cotidiano de suas práticas coletivas.

¹ Neste trabalho são utilizadas as grafias que identificam a obra consultada deste autor.

A escola, particularmente, pelas práticas que ocorrem nas salas de aulas, constitui modos de ler e estar no mundo (FREIRE, 2001).

O leitor pode então, ser ou não, um sujeito-ativo na construção de significados, bem como realizar suas leituras de forma interativa e dialógica junto com outros possíveis leitores. Portanto, as leituras assim construídas podem ser entendidas como prática cultural, como a compreendem Bourdieu e Chartier (2001).

Concordamos com Rockwell (2001, p.14) quando pondera acerca da leitura e diz: “o conceito de prática cultural é uma ponte entre os recursos culturais e as evidências observáveis de atos de leitura em um determinado contexto.” Isso, porque as práticas não são ações idiossincráticas, independentes dos efeitos culturais acumulados, mas determinadas coletivamente o que garante a permanência do passado no presente configurando-as assim como expressões individualizadas das práticas culturais, em um dado espaço/tempo.

O ato de ler textos, no caso, escritos, está relacionado às condições socioculturais e pessoais presentes na situação, decorrentes das histórico-culturais do grupo de sua pertença. A maneira como se lê e o sentido que se atribui a um texto depende então, do lugar e época em que o leitor realiza sua leitura, como, outros, Mollier (2009) documenta.

Ao longo de toda a história da instituição escolar, o ensino da leitura começou voltado à memorização, através de repetições de signos escritos e seus respectivos sons e, apoiado em diferentes vertentes pedagógicas, buscou, na maioria das vezes, transformar os valores e hábitos dos grupos sociais. O livro, como aponta Hébrard (2001, p.35), era usado como base “[...] aos rituais de coesão social, familiar ou mais ampla [...] um grupo de leitores individualizados”. As políticas educativas daquele momento concebiam uma única modalidade de leitura: aquela que permitia ao livro o poder de fixar, com toda legibilidade, suas mensagens no íntimo das crianças, pois estas eram percebidas como “cera mole” pela pedagogia clássica (CHARTIER, 2001, p.243). Em outras palavras, nessa época, tornar-se leitor só era possível sobre o poder do texto do livro, pois “ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro”. (HÉBRARD, 2001, p.36). Só se tornaria culto o sujeito que se deixasse influenciar pelo livro, pelos conhecimentos e ciências contidos nos fragmentos dos textos. O

sujeito considerado alfabetizado nessa época, o que tinha uma *boa* leitura era aquele que, debruçado sobre os escritos, dominasse apenas os signos linguísticos e se deixasse ser moldados por eles.

A boa leitura sempre sujeitas às regulações de cada época, expressa o modo de apropriação e o poder do leitor sobre o texto: como o leitor se apropria do que lê, e do seu poder sobre o poder do escrito. Como aponta Bourdier (2001, p. 243) “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro”. Ao realizar a leitura de um texto, o leitor não só se apropria da obra como pode exercer poder sobre ela. Se por um lado, o poder do texto, como em um livro está no direcionamento do leitor, do seu pensar e sentir sobre as informações explícitas e implícitas contidas no texto; por outro lado, o poder do leitor sobre o poder do livro depende de sua condição de questionar, refletir, interrogar e interagir os recursos e estratégias utilizadas pelo autor para tecer seu texto. O leitor pode, por conseguinte, exercer “domínio” sobre a tessitura das palavras do autor de qualquer texto, e ao dialogar com este pode, deformar ditos predeterminados em novas interpretações, ou seja, em (re)significações. Estas geram possibilidades para novas vivências, e quanto mais situações vividas pelo leitor, maior poderá ser seu poder sobre os escritos.

Atualmente, no contexto escolar podem ser identificadas várias modalidades de leitura, ou seja, várias maneiras de ler, e estas só se tornam possíveis por meio das práticas de leitura que, nesse contexto são legitimadas, ensinadas e compartilhadas. Essas práticas de leitura se revelam pelo que se lê, às razões de ler e ao como se lê. Como se lê, em parte, depende das competências do leitor. Essas não são inatas, são produzidas em um dado espaço/tempo, como anteriormente argumentamos. Hoje, um leitor proficiente é aquele que além de decifrar códigos é capaz de compreendê-los, ou seja, a decifração que em outros tempo definia o leitor como capaz, já não basta, ele precisa voltar sua atenção para os significados e produzir sentidos sobre o que lê.

As práticas de leitura foram concebidas por Chartier (2001) como uma prática cultural desempenhada em um espaço *intersubjetivo*, no qual o(s) leitor(es) pode(m) compartilhar comportamentos, atitudes e significados culturais a partir do ato de ler. Como argumentamos, a sala de aula, no espaço escolar, pode e vem

sendo tomada como um ambiente intersubjetivo e, acreditamos que, em seu interior, ocorram atividades que propiciem estas práticas de leitura.

Teóricos de diferentes origens disciplinares têm se preocupado em investigar a história e as práticas de leitura. Dentre eles podemos citar: Pierre Bourdieu (2001); Anne Marie Chartier (1995); Roger Chartier (2001); Elsie Rockwell (2001); Jean Hébrard (2001), Lacerda (1999); Mollier (2009), que ao documentarem sobre os suportes e as práticas de leitura em diferentes contextos sócio-históricos, analisam, refletem e evidenciam as influências desses suportes e dos modos de ler em distintas épocas.

Várias reflexões podem ser realizadas acerca da leitura e como são praticadas nas escolas. Primeiramente, porque é comum identificarmos a escola enquanto um importante espaço de cultura letrada. No entanto, a aprendizagem da leitura, como ensinam Chartier (2001), Freire (1982) e Soares (1998), sustenta-se muito mais nas experiências extraescolares do que na aprendizagem escolar, ou seja, naquelas experiências vividas pela criança antes mesmo de iniciar seu processo de escolarização, experiências com o mundo e nele, onde ela busca compreender seu entorno e responder os questionamentos que lhe fazem.

Rockwell (2001) assegura que, no ambiente da sala de aula, a leitura é uma interação social, visto que “os participantes frequentemente lêem em voz alta no meio de um intercâmbio contínuo oral” (ROCKWELL, 2001, p.13). O professor desempenha segundo essa autora, o papel de mediador deste intercâmbio; é, como se fosse, a conexão edificadora na comunicação entre as crianças e os textos. Rockwell (2001) ainda complementa que “professores e alunos constroem interpretações cruzadas entre convenções escolares e conhecimento cotidiano que tornam o texto mais ou menos acessível” (ROCKWELL, 2001, p.13), visto que, no diálogo possível entre a criança e o texto, acontece um entrelaçamento entre os efeitos das experiências préestabelecidas no seu convívio social e as normas ou práticas adotadas pela escola. A acessibilidade aos textos trabalhados em sala de aula só se torna possível de compreensão por esse diálogo, o qual depende das práticas de leituras exercidas na escola. Como afirma Hébrard (2001, p.37), “ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato”.

Poder-se-ia dizer da necessidade de leitura para alguém se informar no sentido de Bourdieu (2001, p.241), isto é, como a daquele que “toma o livro como depositário de segredos, segredos mágicos, climáticos (como um almanaque para prever o tempo), biológicos e educativos, etc.”. A escola, todavia, tende a desvalorizar esse tipo de leitura, por entender que a leitura vai além da simples aquisição de informações estabelecidas pelo texto. Hoje, no contexto escolar, verifica-se a presença de discursos reguladores, como os que compõem os PCN's (BRASIL,1997), os quais defendem as leituras como sendo plurais. Isso porque, cada leitor, no decorrer da sua leitura, constrói de maneira diferenciada o sentido do texto, mesmo que este - o texto - tenda a traçar no seu interior o sentido que ele desejaria ver concedido.

No ambiente escolar há múltiplas formas de leitura e os diversos elementos do contexto condicionam e influenciam a maneira de ler. Muitas são as práticas documentadas em diferentes contextos escolares, desde a leitura em voz alta até as da memorização de trechos envolvendo distintas atividades com a escrita. As posturas dos professores ao avaliarem a leitura também são diversas. Na opinião de Rockwell (2001, p.16), “[...] o interessante é explorar as dissociações entre o protocolo ideal de leitura e as múltiplas formas de ler que são tomadas em sala”.

A prática de narrar histórias é uma das tantas formas empregadas pelo professor em seu trabalho com a leitura em sala de aula. É muito comum essa prática na Educação Infantil, onde os alunos ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno. Porém, no decorrer da escolarização posterior, essa prática raramente ocorre e deixa a desejar. O que se verifica é o domínio da leitura de textos escritos sobre as demais práticas, dentre estas a de contar histórias.

Entendemos como importante que os professores, de todos os anos escolares, (re)conheçam a prática de narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto leitores. Todavia é indispensável que essa importância não fique só no discurso. Ela deve ser tecida no dia a dia escolar, ano após ano.

1.1 Leitura: Ação Formadora, (Trans)Formadora e (De)Formadora

A leitura, é de facto, em meu entender, imprescindível: primeiro, para me não dar por satisfeito só com as minhas obras, segundo, para, ao informar-me dos problemas investigados pelos outros, poder ajuizar das descobertas já feitas e conjecturar as que ainda há por fazer.

Sêneca

No contexto educativo, em especial nas séries iniciais, a aprendizagem da leitura assume um peso significativo e, por vezes, determinante no sucesso ou fracasso do aluno. Formar alunos leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura é fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais (GIMENO-SACRISTAN, 2008). O ato de ler favorece ao leitor o acesso a informações, de distintos campos, bem como pode favorecer o desenvolvimento da criticidade, levando-o a assumir posições condignas ao pleno exercício da sua cidadania, porque é capaz de aprender a aprender continuamente, bem como de aprender a viver junto (TEDESCO, 2011).

Quando pensamos sobre leitura, logo nos vem à mente o livro. Pensar leitura é, quase sempre, pensar em códigos linguísticos de um texto literário ou não, mas sabemos, entretanto, que a leitura vai muito além da simples decodificação dos elementos escritos da língua materna. Não descartamos, porém, o grande mérito da leitura de livros em sala de aula, realizada com o intuito de formar “bons leitores”. Todavia, deveríamos atentar para a formação que ultrapassa o domínio da linguagem oral e escrita.

Classificar um sujeito como bom ou mau leitor é, não só arriscado, como passível de excluirmos alguém, visto que qualquer pessoa perante um objeto realiza uma leitura. Passamos o tempo todo fazendo leituras e, independentemente de como a realizamos, sempre (re)produzimos os efeitos de nossa experiência no campo simbólico que as práticas sociais nos permitem adentrar. Porém, como professores, somos frequentemente solicitados a qualificar os alunos: respondemos segundo nossa concepção de bom e mau leitor. Ao fazê-lo, demonstramos a nossa concepção de leitura, das competências que consideramos necessárias para

produzi-la. No nosso caso, considerando um bom leitor aquele que interage com diferentes textos e contextos, sendo fluente e crítico.

Cabe, entretanto, analisar como vem sendo concebida a formação de aluno leitor.

Iniciaremos com alguns apontamentos sobre o uso social dos termos : formar, leitor e leitura. Houaiss (2009) em seu dicionário epistemológico apresenta as seguintes definições: **Formar**, lat. *fórmó,as,ávi,átum,áre* 'dar forma, formar, conformar; arranjar, organizar, regular; modelar, instruir; dar certa disposição ao espírito; confeccionar; (fig.) criar, produzir'. **Leitor**, lat. *lector,óris* 'o que lê';. **Leitura**, lat.medv. *lectura*, do rad. do supn. do v. *legère* 'reunir', ação ou efeito de ler, ato de apreender o conteúdo de um texto escrito, ato de ler em voz alta, hábito de ler, maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento.

Assim sendo, podemos entender que, segundo a nossa tradição simbólica, formar leitores é conduzir as pessoas, arranjando e organizando situações para que sejam capazes de ver, conhecer, compreender, aprender o que foi articulado por outrem, por vezes pelo leitor em situações anteriores. Esses comportamentos incluem a participação de diferentes dados sensoriais (visão, tato audição, etc.)

Coelho (2000) elenca as vantagens de o sujeito realizar leituras, especialmente de textos literários, porque estas “estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro [...]”. (COELHO, 2000, p.16).

A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo na construção de sentidos para o texto, assim ela é definida nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - (BRASIL, 1997). Por conseguinte, a leitura não se reduz a decodificações pontuais dos signos (letras, símbolos, imagens, etc.), porque implica em compreendê-los, visto que alguns sentidos atribuídos ao texto começam a ser constituídos pelo leitor, antes mesmo da sua leitura propriamente dita.

Smolka (1989) caracteriza a leitura como uma atividade humana. Essa atividade pode ser concebida, no sentido psicológico, como sendo um processo

dinâmico que em sua realização congrega os efeitos das relações *sócio-interativas* e *individuais-cognitivas*. Portanto, pode-se dizer que a leitura é um processo de interlocução fundada em interações sociais anteriores. Isso porque é no seio das relações cotidianas interindividuais que ocorre a atividade humana, e é no âmbito dessas relações que surgem os signos, sinais e símbolos, sejam eles linguísticos ou não, como instrumentos ou ferramentas que possibilitam futuras interações.

Segundo Smolka (1989) a atividade de leitura não se reduz ao conjunto de atividades das habilidades decodificadoras frente a um texto. Ultrapassa-as como expressão de uma forma de uso da linguagem, que sofre transformações no decorrer da História e que marca o indivíduo configurando suas relações sociais.

Podemos, ainda, como nos aponta Larrosa (2002 a, p.133), pensar na leitura “como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. Olhar para a leitura e compreendê-la como instrumento/processo formativo imprescindível para o ser humano, exige concebê-la como uma atividade que está diretamente ligada à subjetividade de quem a realiza, isto é, do leitor. Porém, para que tal ocorra é necessário que haja uma relação *íntima* entre o texto e o leitor, de modo que possam acontecer, nessa relação, mudanças em sua subjetividade. Portanto, reconhecer a leitura como uma atividade que vai além da decodificação é entendê-la como um meio eficaz para a aprendizagem e o desenvolvimento individual.

Por essa perspectiva, no momento em que é realizada uma leitura de um texto literário ou não e, neste caso, por exemplo, uma “leitura de mundo”, necessário se torna que ocorram trocas, algumas delas longamente negociadas, entre o leitor e o *dito* e o *não dito*, isto é, também, do que foi silenciado pelo autor do texto (LARROSA, 2002 a). Trocas que implicam, muitas das vezes, não em simples informações que possam ser acumuladas, mas em cotejamento de crenças, valores e gostos. Freire (1989) no livro *A importância do ato de ler*, ensina:

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE ,1989, p. 9).

Os humanos estão o tempo todo fazendo leituras e ao lerem, leem o mundo como este lhes ensinou a ler. Leem palavras, sons, imagens, e neste misto de textos e leituras podem refletir sobre suas ações e sobre o mundo que está em seu entorno. A leitura mais completa é aquela na qual se utilizam todos os sentidos e não somente a razão, é feita não apenas com o olhar, mas com os sentidos, com o pensamento, com um olhar crítico para o que se vê/ouve/sente. Como assegura Rezende (2007):

[...] há que se ler diferentes códigos, pois as várias leituras complementam-se, interligam-se, permitem ao leitor novas tessituras, que nunca são absolutamente novas... Do que lemos sempre sabemos algo; o que fazemos é complementar, reolhar, redescobrir, acrescentar, duvidar, confirmar [...] (REZENDE, 2007, p.6).

A leitura permite integrar o que se lê ao Eu, às experiências já vividas, instiga o leitor a expressar sua visão de mundo a partir do que ele concebe e de si mesmo. Sendo assim, o ato de ler deve ser considerado um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem, a todo o momento, com os oferecidos pelo texto e/ou contexto. Esse tipo de leitura que defendemos propicia ao leitor que se acerque de outros modos de perceber, argumentar e refletir, de ser e de agir, que não sejam os seus. Sobre a interação entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto) oportunizada pela realização da leitura, Foucambert (1994) pondera:

[...] ler é questionar o mundo e ser por ele questionado; é questionar-se a si mesmo. Ler significa também construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é; significa, também, ter condições de questionar o texto escrito e de construir um juízo sobre ele (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Ao realizar uma leitura o leitor pode mergulhar na obra e emergir a partir dela, quando esta o move e o incita a questionar e a interagir (seus conhecimentos, valores, crenças, atitudes, o que lê). Em assim sendo, pode, então, construir um novo olhar sobre o mundo. A partir do momento em que o indivíduo realiza esse tipo

de leitura de um texto, ele, enquanto leitor, é levado a pensar, refletir, interrogar e interpretar sobre aquilo que o texto está lhe dizendo. Há uma interpelação do texto sobre o leitor que o coloca em questão tirando-o de si mesmo e, ocasionalmente, o transforma. Bourdieu (2001) para sublinhar a importância da leitura de um livro afirma, “[...] pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar o próprio mundo social.”

O leitor, por sua vez, deixa e imprime suas marcas e suas experiências no texto que lê. Como salienta Kanaan (2002) o leitor, diante de um texto faz-se interlocutor, porque, além de seguir as pistas fornecidas pelo autor do texto, lança tantas outras contribuindo assim para um dos sentidos possíveis do texto. Isso porque “sujeitos e textos são afetados (e transformados) reciprocamente pelo ato da leitura”. (KANAAN, 2002, p.132)

Smith (1999) assinala, ainda, para a importância de olharmos a leitura como algo a mais do que é usual, inclusive em contexto escolares. Neste caso, ela não pode se restringir apenas ao campo visual, ao simples reconhecimento dos códigos, mas deverá conferir significação a eles e relacioná-los com todos os conhecimentos prévios, só assim haverá uma compreensão real da leitura. Para tanto, Smith (1999) faz a seguinte afirmativa:

Para compreender a leitura [...] devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais as diferenças socioculturais, aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular (SMITH, 1999, p. 9).

Não podemos descartar, em geral, a importância que os olhos têm na leitura, uma vez que é através deles que a maioria dos dados chegam ao cérebro, isto é fornecem a “informação visual”. Esses dados, porém, não são o bastante para que haja leitura. Outras informações são necessárias como o conhecimento da língua em que foi escrito o texto e da sua estrutura; conhecimento, sobre o assunto, ou seja, o conhecimento prévio. Enquanto o cérebro vê, isto é, recebe as informações e as vai associando e organizando com os conhecimentos preexistentes, os olhos somente recebem e por suas terminações nervosas transmitem as informações.

Como disse Vieira (2009, p.2) “é no cérebro que está o mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como o resultado da experiência e da cultura vivida pelo ser humano”.

Como vimos argumentando, a formação por meio da leitura só é possível através da experiência, isto é, pelo “saber da experiência” como aponta Larrosa (2002). Este autor define experiência como sendo algo que *nos* passa e não *o que* se passa, que *nos* acontece e não *o que* acontece, que *nos* toca e não *o que* toca. Podemos concluir que, no dia a dia, muitas coisas se passam, porém poucas coisas nos acontecem. Recebemos muita informação, mas raramente permitimos que elas nos modifiquem.

Ao empregar o termo “saber da experiência” Larrosa (2002) refere-se ao saber no sentido de “sabedoria” e não no sentido de “estar informado”. O saber da experiência não está fora do sujeito, como está, por exemplo, o conhecimento científico. O saber da experiência é idiossincrático e subjetivo, ligado ao sócio-individual e particular.

O homem moderno está cada vez mais distante de seus saberes da experiência, pois poucas vezes o indivíduo os percebe e os conhece. A falta de tempo no mundo moderno pode justificar, em parte, o distanciamento entre sujeito e a sua experiência. Com relação ao mundo moderno Larrosa (2002) assinala:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p.23. Grifos nossos).

Sabemos que a conexão entre sujeito e o “saber” da sua experiência é necessária à formação individual, por exemplo, do aluno, mas a velocidade dos acontecimentos e o que ela provoca - a falta de silêncio, de memória e a insatisfação - são obstáculos para que ocorra essa conexão.

Em face disso, algumas questões nos inquietaram quando da proposição deste trabalho: quais as consequências de nossos alunos serem formados apenas

por informações e não pelo efeito do conjunto delas com os saberes da sua experiência? Quais atividades poderiam ser desenvolvidas? De que modo e como, para que os saberes da experiência marcassem os saberes informacionais que receberiam na escola? A contação de histórias poderia ser uma dessas atividades?

A contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura. E, quando tal acontece, poderão experienciar novos saberes, pois as experiências vividas e sentidas pelo leitor não se encerram ao final da história. Elas ficam lá “volteando pelos meandros do ser humano” (SISTO, 2005, p.70).

Ao entrar em contato com outros saberes, o aluno passa a adquiri-los, como se nascessem do rejuvenescimento dos saberes anteriores. Há um movimento cíclico no que diz respeito à apropriação de conhecimentos, visto que esses nascem e se renovam a todo instante. A leitura é um processo que propicia movimento, fazendo com que os velhos saberes sejam aperfeiçoados pelo “saber da experiência”.

No caso da experiência da contação de história, as palavras proferidas pelo contador são como linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se co-autor da história. Como salienta Sisto (2005, p.20) “o que vale mais é sentir a liberdade de ser co-autor da história narrada e poder receber a experiência viva e criada na imaginação, o cenário, as roupas, as caras dos personagens [...]”.

Abramovich (1997, p 17) posiciona-se em relação à leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao aluno sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Isso por que a contação conduz os ouvintes, por exemplo, os alunos a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação.

Mas por que a contação de histórias não é tão frequente em nossas salas de aula?

Como veremos na próxima seção, a contação de histórias é uma arte milenar que evoluiu e pode ser utilizada como uma estratégia eficiente para a formação de leitores.

1.2 Contadores de Histórias: uma Arte Milenar Perpetuada no Tempo

*O contador de histórias
É aquele que te leva
Aos lugares mais distantes
Instiga a tua curiosidade
Traz à tona teus medos
Liberta teus sonhos*

Patrícia Rocha

A arte de narrar histórias encontra suas raízes nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, os mitos, os conhecimentos acerca do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Além da comunicação oral e gestual, ao narrarem suas histórias, também, registravam nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas, suas experiências, algumas delas vividas no cotidiano. A memória auditiva e a visual eram, então, essenciais para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos. Campbell (2005) ponderou acerca dessas práticas, dizendo que elas serviam como meio de sintonizar o sistema mental com o sistema corporal, levando essas populações a viver e a sobreviver, além de servirem para justificar e interpretar fenômenos naturais que vivenciavam.

Desde há muito, a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar às gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças. Por conseguinte, aqueles saberes considerados imprescindíveis para a sobrevivência individual e grupal.

Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros.

Para Benjamin (1994), os camponeses sedentários e os navegantes e/ou comerciantes foram os principais responsáveis pela preservação dessas histórias e dessa arte. Os camponeses, fixos em suas terras, conheciam intimamente as histórias do lugar onde moravam, e os navegantes e/ou comerciantes por trazerem conhecimentos de terras longínquas. Os encontros entre narrador (camponeses, navegantes e/ou comerciantes) e ouvintes (comunidade) criaram um espaço típico, que Benjamin (1994) denominou de *comunidade de ouvintes*. Eram momentos em que a comunidade, geralmente distribuída em semicírculos, sentava-se à volta da fogueira para ouvir e trocar conhecimentos. Um momento performático acontecia quando os contadores narravam suas histórias. Histórias cheias de ensinamentos e conhecimentos que geravam nos ouvintes a curiosidade, e, por vezes, o conforto, a reflexão e a transformação.

Os contadores ritualizavam hábitos e costumes de uma comunidade, muitos deles com o intuito de constituir uma base “identitária”, ou seja, compor a subjetividade desse grupo. Esta prática sustentava o equilíbrio do grupo, evitando assim sua desagregação. Portanto, desde então, em sua ação o contador fazia o que Patrini (2005) nos dias de hoje recomenda para os novos contadores: “convocar imagens e ideias de sua lembrança, misturando-as às convenções contextuais e verbais de seu grupo, para adaptá-las segundo o ponto de vista cultural e ideológico de sua comunidade” (PATRINI, 2005, p.106).

Na Europa, segundo Warner (1999), a figura do contador de história esteve sempre ligada às mulheres que, durante seus trabalhos domésticos, “teciam” suas histórias, momentos onde podiam falar e transmitir sua sabedoria, já que não lhes era permitida a participação na vida social e política mais ampla.

Por muito tempo o exercício de contar histórias foi uma prática doméstica, quase sempre presente no meio rural, sendo abandonada paulatinamente com a

urbanização e o surgimento de novas tecnologias. Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias, como a televisão, o cinema e a internet, essa arte foi praticamente banida dos encontros sociais. Isso porque, segundo Donato (2005), com o advento da imprensa, os livros e jornais tornaram-se os grandes agentes culturais dos povos. Os contadores, especialmente os que narravam oralmente, passaram a ser esquecidos, embora muitas das histórias que sustentavam sua prática ainda permaneçam em cada cultura, por exemplo, sobre a modalidade escrita.

Essa nova forma de vida social, na qual essas tecnologias começaram a se tornar comuns, influenciou fortemente a arte do contador tradicional. Mas, mesmo assim, em “uma sociedade que se organiza segundo as técnicas de uma industrialização sofisticada e de um olhar social cuja solidão e individualismo são seu tema principal” (PATRINI, 2005, p.96) precisa da presença de contadores e de sua atuação para suplantar os problemas advindos desse modo de organização e de vida.

Benjamin (1994) pondera que, devido à individualização que se manifesta nas sociedades modernas e à extrema importância atribuída por seus membros às informações cibernéticas, estas sociedades estão perdendo os momentos de familiaridade e intimidade que o universo das histórias possibilita. Hoje a superficialidade das relações sociais faz com que as experiências de compartilhamento deixem de existir.

Em meados do séc. XX, os contadores de histórias, após terem quase submergido em consequência do surgimento das novas mídias, ressurgem, como fenômeno urbano, dando origem, ao que hoje se conhece como *novos contadores*, ou *contadores urbanos*. Com o surgimento dos contadores urbanos, a arte de contar histórias passou a ser reconhecida também no campo pedagógico. Esses novos contadores já não realizam apenas a transmissão oral do que vivenciaram, mas, isso sim, a transmissão oral de histórias de outros autores e impressas. Suas performances, hoje, deixam de ser narrativas de experiências por eles vivenciadas; e dos contadores de histórias hoje é exigido o domínio de outras técnicas para que possam (re)contar as histórias narradas por outros, algumas impressas, outras disponíveis em espaços da *Web*.

No Brasil, por volta dos anos 80, bibliotecários e estudantes da área de Educação, desenvolveram um projeto, intitulado “Hora do conto” (PATRINI, 2005), tendo por objetivo aproximar o aluno do livro. Entre as decorrências da execução desse projeto registra-se o surgimento de professores-contadores que, em sua sala de aula, ou até mesmo na biblioteca da escola, exerciam a contação, com o intuito de desenvolverem o gosto pela leitura e os ensinamentos da leitura e da escrita.

No entanto, não havia programas nem consciência por uma grande parte dos professores da necessidade de adquirirem habilidades para contar as histórias, de modo a que proporcionassem, além do prazer e do lazer possibilitado pela sua escuta, o compartilhamento das emoções e das vivências. Possivelmente, porque esse trabalho de contar histórias estava frequentemente vinculado a preocupações pedagógicas, como as relacionadas à aquisição da leitura e da escrita.

Nos anos 90, surgiram novas experiências no campo das práticas orais, em especial, relacionadas à arte de contar. Vários projetos relevantes foram e vêm sendo desenvolvidos, oportunizando cursos de formação e congressos voltados para esta arte, como no caso da FNLIJ - Fundação Nacional e do Livro Infantil e Juvenil, que promove todo o ano o Salão FNLIJ do Livro. Um evento de caráter institucional, onde todas as atenções são centradas no livro para crianças e jovens, seus autores e editores, e na leitura literária, pois a FNLIJ acredita que a formação de leitores se constrói pela prática da leitura literária e por ser ela que consolida a base humanista dos profissionais de qualquer área.

O Programa Pró-Leitura, de formação continuada, foi criado a partir de uma iniciativa do SEF/MEC - Secretaria da Educação dos Estados, Universidades, e Embaixadas da França, em 1992. (MARINHO, 2004). Ele oferece ao professor a oportunidade de discussão teórica e de ampliação do seu repertório de vivências de leitura, através de cursos, oficinas, congressos, entre outros e vários projetos de incentivo à leitura.

Preocupado com o déficit educacional e inconformado com o slogan “Brasileiro não gosta de ler”, o escritor Laé de Souza² vem propondo desde 1998,

² Laé de Souza é cronista, poeta, articulista, dramaturgo, palestrante e produtor cultural, já ministrou palestras em mais de 300 escolas de todo o Brasil, cujo foco é o incentivo à leitura. "A

projetos de leitura, com o objetivo de gerar alternativas que favoreçam e criem o hábito da leitura. Dentre os seus projetos temos: "Encontro com o Escritor", "Ler É Bom, Experimente!", "Lendo na Escola", "Minha Escola Lê", "Viajando na Leitura", "Leitura no Parque", "Dose de Leitura", "Caravana da Leitura", "Livro na Cesta", "Minha Cidade Lê", "Dia do Livro" e "Leitura não tem idade".

Com o passar dos anos verificamos a existência de diversas pesquisas desenvolvidas nos campos das narrativas orais e da literatura. Por exemplo, Paz (2007) que em sua pesquisa intitulada *Oralidade na Escola e Formação de Leitor*, enfatiza o valor da contação de história e a necessidade do resgate da literatura oral nas práticas pedagógicas. Essa pesquisa de cunho quantitativo foi realizada junto a alunos da 2ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental onde Paz (2007) analisou o hábito e a preferência para ouvir história. O autor constatou que "o gosto por ouvir histórias na escola é constante e inversamente proporcional à escolaridade". (PAZ, 2007, p.16). Verificou que aproximadamente 90% dos alunos das séries iniciais, ou seja, os alunos da 2ª série, gostam de ouvir história, enquanto nas outras séries o percentual sofreu um declínio, como identificou junto aos da 7ª série, entre os quais esse percentual baixou para 50%. Registrou, ainda, que cerca de 80% dos alunos da 2ª série entendem melhor as histórias contadas pela professora do que quando leem sozinhos; 100% deles interessam-se em buscar outras histórias do mesmo tipo das contadas pela professora, efetivando então a contribuição da contação de histórias na formação de novos leitores.

Salienta-se, contudo, que as primeiras obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil surgiram no século XVIII, quando a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias. Como nos diz Zilberman (1987, p.13):

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade

(impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Inicialmente, essas produções literárias foram dedicadas à disciplina dos pequenos leitores, ou seja, fundamentalmente dotadas de caráter extremamente utilitário e pedagógico. Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 23), era uma literatura que buscava “o controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções”. Para essas autoras tal literatura vinha ao encontro das ideologias de uma classe burguesa que desejava através da escola e dos livros, induzir os alunos pensarem segundo suas concepções. Assim reproduziam em seus leitores idéias como obediência, serviço e submissão.

Hoje, a literatura Infanto-Juvenil continua sendo um meio para um fim, mas os tempos são outros. Escrever obras literárias para crianças e jovens tornou-se prática interessante, uma vez que o investimento por parte da Indústria Cultural tem crescido nesta área. Segundo Barretos; Gonsalves; Silva; Morelli (2004, p.176) “o texto literário que interessa para o mercado deve apresentar diversas interpretações da realidade, capazes de ir muito além dos limites do cotidiano e da visão comum, criando simulacros do mundo natural”. Por conseguinte, essas obras ganham novas dimensões tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Assim sendo, é indispensável ao profissional da área de ensino saber analisar criteriosamente as obras que recomenda a seus alunos e/ou utiliza em sala de aula.

A arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer: o *Projeto Entorno*, desenvolvido desde 2006 pela Editora Abril e pela Fundação Victor Civita é um exemplo disso. Realizado em escolas estaduais e municipais, o projeto é um conjunto de ações de apoio à leitura por prazer, em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, promovendo ações culturais e educacionais de estímulo à leitura, além da ampliação do acervo das unidades escolares.

Há quem, ainda, contemple a contação de histórias, como um recurso para solucionar problemas em relação à escrita e à leitura. Um exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Allebrandt et al. (1999) que investiga o papel da literatura infantil, enquanto recurso metodológico e o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, averiguando a articulação entre as diversas habilidades que

envolvem a linguagem: literatura, fala, leitura escrita, gramática e escuta. Os resultados da pesquisa indicam que o trabalho com a literatura infantil, além de desenvolver o imaginário, possibilita a ampliação do conceito de texto e o conhecimento de tipologias textuais, bem como de aspectos externos/formais, gramáticas e relações de textualidade.

Existem muitas estratégias, individuais e coletivas, no trabalho com a literatura, no entanto, o uso desse recurso deve possibilitar atividades que envolvam a participação, o movimento, a música, o riso o lúdico e a atribuição de novos sentidos, evitando-se que textos literários sejam usados como instrumentos para introduzir exercícios (cansativos e mecânicos) ou mesmo como moralizadores.

A pesquisa desenvolvida por Silva e Monteiro (2007), intitulada *Contação de história: a importância do papel das narrativas lúdicas no ensino-aprendizagem*, focaliza a contação de história, como uma estratégia para expandir o universo social e cultural dos alunos frente à exposição de diversos textos. Esses autores concluíram que adolescentes e pré-adolescentes, quando expostos com regularidade à literatura, de uma forma lúdica, de modo geral, melhoram, inclusive em seu desempenho escolar.

1.2.1 A arte de narrar: O papel do novo contador na contemporaneidade

*Os contadores de história, os cantadores de história,
só podem contar enquanto a neve cai
A tradição manda que seja assim.
Os índios do norte da América têm muito cuidado
com essa questão dos contos.
Dizem que quando os contos soam,
as plantas não se preocupam em crescer
e os pássaros esquecem a comida de seus filhotes*

E. Galeano

Em meados do século XX, pós Revolução Industrial, surge nos países industrializados da América, e também na França, uma nova figura de contadores

que podemos chamá-los de contadores urbanos ou até mesmo contemporâneos, os quais fizeram ressurgir a prática do (re)conto. Com um novo perfil do contador que difere dos contadores tradicionais, porque segundo Ong (1998), lidam com uma matéria oral *secundária*, ou seja, com a escrita, enquanto os tradicionais usavam a linguagem oral *primária*.

Proferem, frequentemente, palavras a partir das registradas nas produções da literatura, arquivadas nas bibliotecas por décadas. Esses contadores, raramente, utilizam em seu repertório narrativas orais *primárias*, ou seja, aquelas utilizadas pelos contadores tradicionais. Portanto, parece correto afirmar que o surgimento desses novos contadores e o ressurgimento do reconto ocorreram no interior de espaços, quase que sagrados, da escrita, isto é, nas bibliotecas. A possibilidade decorreu da cultura escrita que passou a resgatar a riqueza das culturas orais. Produções de escritores³ que se mantiveram atentos às narrativas das gerações precedentes.

Coentro (2008) destaca algumas das diferenças entre os contadores tradicionais e esses novos contadores. Menciona, entre outras, as relativas ao grau de escolaridade, à forma como entram em contato com a história, aos locais onde realizam sua *performance*⁴ e ao público alvo de cada tipo de contadores. Apesar de estes novos contadores terem buscado uma aproximação e/ou um resgate dos contadores tradicionais, este resgate está estritamente relacionado à memória e *performance*. (ZUMTHOR, 1993)

Patrini (2005), em seu livro *A Renovação do conto: emergência de uma prática oral*, apresenta a concepção de alguns contadores franceses e de outros países, quanto ao perfil dos novos contadores de histórias. Dentre eles cita: Bernard Fabre; Bruno de La Salle; Fiona Macheod; Catherine Zarcate; Annie Kiss; Michel Hindénoch; Pepito Matéo.

³ Por volta do séc. XV e XVI surgiram vários escritores preocupados em recuperar as culturas orais, ou seja, em registrar as fábulas e os contos que até então eram transmitidos oralmente. Destacam-se dentre eles: Perrault e os Irmãos Grimm.

⁴ Termo utilizado por Zumthor (1993), especialista na literatura oral medieval, para caracterizar a atuação dos trovadores e menestrelis.

Hindénoch (apud PATRINI, 2005) caracteriza a contação como uma *arte testemunhal*. O contador pode ser uma testemunha de algo que está por acontecer relatando os fatos de maneira própria e pessoal.

O contador é uma testemunha para mim de algo que vai acontecer. É um jogo que é preciso aceitar. Aceitar, nos deixar levar pela mentira. A arte do contador consiste antes de tudo em produzir uma versão pessoal dos fatos que ele conta, é uma arte testemunhal. (HINDÉNOCH, apud PATRINI, 2005, p. 75).

Podemos, entretanto, ampliar a definição proposta por Hindénoch, apropriando-nos do pensamento das contadoras Macleod e Zarcate (apud PATRINI, 2005, p.74). Estas proferem que o contador além de ser testemunha de fatos precisa testemunhar o seu tempo, entrando em contato com sua época e o mundo em que vive, buscando refletir, experimentar e testemunhar, construindo assim sua subjetividade e ampliando sua visão de mundo.

Hoje em dia os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se às mudanças radicais que o mundo apresenta. Mudanças não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Presente numa modernidade radicalizada, a arte de narrar sofre os efeitos dessa radicalidade e o novo contador reconhece a instabilidade. Para complementar a caracterização desse novo contador, apresentamos a palavra de Matéo:

É alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

As palavras desse autor permitem definir o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades. Entre elas, as de poder analisar os mecanismos que entram em jogo na hora de compartilhar a história com a sua audiência, de modo a que apresente uma *performance* adequada.

A *performance* do contador, entendida enquanto fator constitutivo da sua prática, é crucial para a eficácia da transmissão do conto, portanto é um aspecto importante a ser levado em conta quando de sua narrativa.

1.2.2 Contar e encantar: a *performance* dos novos contadores

Como um colecionador, que conhece a fundo cada peça de sua coleção, o contador de histórias há de reconhecer cada parte da estrutura de uma história que ele conta.

Celso Sisto

Sabe-se que atualmente as fontes do contador são, na maioria das vezes, escritas, fazendo-se necessário por parte desse contador uma leitura solitária antes da transmissão oral. Uma das características principais de que o contador de história não pode abrir mão é a da qualidade literária dos textos que escolhe para narrar. Ele precisa conhecer e investigar o que é produzido na área de literatura⁵ e possui uma boa bagagem pessoal de leitura.

Ao escolher a história o contador deve levar em consideração o seu público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta. A preparação da história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto. Uma leitura mais aprofundada do texto durante a preparação do contador, permite-lhes uma visão mais detalhada das entrelinhas e um envolvimento maior com a escritura, podendo assim realizar de maneira mais produtiva sua narração. Sisto (2005) indica que a leitura das entrelinhas é indispensável para que o leitor, no caso o contador, possa ultrapassar a superfície do texto e implicar-se na realização de uma leitura de profundidade. É preciso, então, que ele não esqueça que a leitura é o exercício de um diálogo. Além disso, o contador precisa apreciar a história, como alguém aprecia uma obra de arte, de modo a que essa apreciação o desperte para a sensibilidade e emoções.

⁵ A literatura, no caso, a infanto-juvenil, visto que a pesquisa está relacionada à formação de leitor do Ensino Fundamental I.

Quando nos referimos à *performance* do novo contador ou do contador contemporâneo, fazemos alusão, à maneira pela qual o texto é transmitido a seus destinatários. Zumthor (1993, p. 222) define a *performance* como sendo “a ação vocal pela qual o texto poético é transmitido aos seus destinatários. Sua transmissão de boca a boca opera literalmente no texto, ela o efetua”.

O discurso dos novos contadores, ou seja, a forma com que narram suas histórias, deve ser sempre performático. Por isso, os contadores passam a ser atores de uma teatralidade viva. Segundo Zumthor (1997) na *performance*, além de um saber-dizer e um saber-fazer, o contador tem que saber-ser no tempo e no espaço e isso só lhe é possível através da corporeidade. O contador deve estar inteiramente integrado ao texto que narra e por meio da sua *performance* fazer, dizer e ser a história para seus ouvintes. Nas palavras de Sisto (2005, p.22) “O contador de história não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolhe contar”.

Alguns aspectos essenciais precisam compor a *performance* do contador, como emoção, texto, adequação, corpo, voz, clima e memória (SISTO, 2005). Além de o contador ter que pesquisar, estudar e treinar para a sua contação, ele precisa apresentá-la com naturalidade. A naturalidade implica em segurança e simplicidade no desempenho. As artificialidades durante as falas e a atuação implicam na instabilidade do contador perante seu público. Sisto (2005, p.22) garante que “quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar.

Os principais instrumentos do narrador são sua voz e seu corpo, para transmitir as emoções do enredo do texto. A voz é um elemento natural, desde sempre separado da linguagem: ela mediatiza a língua (ZUMTHOR, 2005). Diversos sons são possíveis por meio da voz, mesmo quando incompreensíveis em uma linguagem humana. Para que houvesse uma comunicação acessível entre os seres humanos, o homem se apropriou da voz para criar sua própria linguagem, por exemplo, para cada signo relacionou arbitrariamente um som diferente. Também não podemos pensar em uma linguagem que fosse somente escrita, pois como afirma Zumthor (2005, p.63) “a escrita se constitui numa língua segunda, os signos gráficos remetem, mais ou menos, indiretamente às palavras vivas”.

A voz tem uma função elocutória e, durante uma contação, deve ser modulada de acordo com o que está se narrando. Coelho (1986) assinala que devemos levar em consideração os seguintes aspectos: *intensidade clareza e conhecimento*. A intensidade está ligada ao timbre de voz. Entonação e ritmo devem-se adequar às emoções que o contador quer compartilhar e instigar em seus ouvintes. A clareza, por seu lado, diz respeito a uma boa dicção, correção da linguagem. O conhecimento, enfim, depende do aprofundamento do contador no campo da literatura que pretende trabalhar.

Atentar para o ritmo da fala, projetar a voz, pronunciar as palavras com clareza possível, tornar expressivo o que se diz, descobrir a musicalidade das frases, postar-se de forma correta, fazer contato visual com o público e confiar na sua contação são elementos-chaves que o contador de histórias deve levar em conta para produzir uma boa narração. (SISTO, 2005)

O corpo também assume um papel importante na transposição do texto impresso para a narração oral. O corpo fala por si só. Os gestos devem ser verdadeiros, ou seja, resultar de emoções de fato vivenciadas. Gestos comedidos, controlados, geram cansaço e incredibilidade no ouvinte perante aquilo que está sendo narrado.

A integração entre o texto narrado e a expressão corporal permite ao contador um resultado satisfatório em sua atuação. Cada gesto, cada palavra carrega em si e em seu conjunto a narrativa que o contador pretende transmitir, imprimindo, assim, ao ato de contar sentido e direção. Segundo Zumthor (1993) a *performance* desempenhada pelo contador deve ser o resultado da sua leitura e estudo em profundidade da sua ação, possibilitando dessa forma que a história que conta seja a mais expressiva e plurissignificativa possível para seus ouvintes.

Outro aspecto fundamental durante a *performance* do contador é o do seu olhar. É ele que pode convidar o ouvinte a adentrar na história. O contador deve ter um olhar triplicado, pois ao mesmo tempo em que olha para a história que está contando, tem que voltar seu olhar para si e para seus ouvintes. A sensibilidade do olhar do contador mediará o envolvimento de seus ouvintes com o texto que narra.

Como demonstramos, a interação entre contador e público difere um pouco entre os contadores tradicionais e os contemporâneos. Enquanto as participações

do público dos contadores tradicionais eram contingenciadas, muitas vezes, pela hierarquia social, o público dos contadores contemporâneos participa de um jogo relacional, no qual o contador mantém diálogo aberto independente da origem social do seu espectador.

Nesta seção destacamos o papel da *performance* dos contadores contemporâneos, após termos documentado a contação de história como uma arte milenar (1.2), o papel do contador na contemporaneidade (1.2.1), porém o comportamento da audiência também é importante para a performance do contador. A próxima seção apresenta a escuta como traço essencial desses ouvintes.

1.3 Entre Vozes e Silêncios, a Arte de Escutar

O homem não escuta porque tem ouvidos; mas tem ouvidos porque ele é um ser cujo modo de realização se dá na escuta.

Nancy Unger

Não se encontra em nossos currículos escolares uma disciplina que trabalhe e ensine o aprendizado da escuta, pois é possível aprender de ouvido como profere Larrosa (2004).

Mas afinal, qual a aprendizagem é importante? A auditiva que se dá pelo ouvir ou pelo escutar?

Ao recorrermos às acepções das palavras *ouvir* e *escutar* depararemos com as seguintes definições proposta por Houaiss (2009):

Ouvir: perceber (som, palavra) pelo sentido da audição

Escutar: estar consciente do que está ouvindo.

Assim, o escutar vai além do ouvir, pois ao ouvirmos apenas respondemos aos sons, e quando escutamos, além disso, demonstramos ser capazes de

compreender o que estamos ouvindo. Pode-se dizer que ouvimos quando captamos, por meio do aparelho auditivo, sons de fontes externas ou por nós produzidos e escutamos quando atribuímos sentido a esses sons. Por conseguinte, é possível ouvir sem escutar, mas é impossível escutar sem ouvir.

Ler com os ouvidos possibilita a quem o faz ser um leitor pelo exercício da escuta. Quando escuta, pode produzir suas tessituras com os sentidos que constrói a partir do texto que lhe é narrado, por exemplo. A diferença entre ler vendo e ler ouvindo, ou melhor, escutando, se deve ao fato de que existem elementos da linguagem oral que não podem ser articulados pela língua escrita, como aqueles relacionados à intensidade e frequência que geram o ritmo, a melodia, o sussuro, o gemido, dimensões imprescindíveis para uma boa leitura oral. As emoções mais intensas, como as possibilitadas por um texto escrito ou oral, estimulam o uso de sons vocais, mesmo que em intensidade imperceptível aos outros. Reyzábal (1999) nos faz lembrar que é por meio da voz que identificamos uma pessoa, seu sexo, sua idade, e até mesmo seu estado de humor. “A voz envolve o corpo, por isso se fala de beber as palavras, engolir as palavras” (REYZÁBAL, 1999, p. 22). A voz de outro estimula e pode seduzir e levar o ouvinte a se esquivar de alguma situação, conforme o timbre e a ocasião em que ouça.

Kanaan (2002) tece comentários sobre a origem etimológica do vocábulo “palavra”, que por sua pertinência apresentamos a seguir. *Logos*, em grego λόγος, significava inicialmente *palavra*, na modalidade escrita ou falada. Mas a partir de filósofos gregos como Heráclito⁶, a palavra passa a ter um conceito filosófico traduzido como razão. Para Heidegger, esse mesmo *logos*, sempre significou na língua grega o dito, o pronunciado – como nome derivado do verbo légein, “dizer, falar, contar”, que, também, pode ser entendido como “pousar, estender diante, recolher”. Portanto, somos conduzidos a entender que o “*logos* é aquilo que aparece, se estende diante de nós, e ao mesmo tempo recolhe”(KANAAAN, 2002 p. 141). Deste modo, para se escutar o *logos* é preciso que nele estejam presentes tanto o “pousar” quanto o “recolher” (KANAAAN, 2002 p. 141).

⁶ Heráclito de Éfeso foi um filósofo pré-socrático considerado o "pai da dialética". Inserido no contexto pré-socrático, parte do princípio de que tudo é movimento, e que nada pode permanecer estático - *Panta rei* ou "tudo flui", "tudo se move", exceto o próprio movimento.

Conforme relata Pereira e Ribeiro (2010), Heidegger, em 1951, pronunciou no clube de Bremen uma conferência intitulada Logos. Nela, Heidegger focalizou em sua análise alguns dos 126 fragmentos de Heráclito, presentes na coletânea Diels-Kranz⁷, em que comentou acerca do sentido da palavra *logos*. No fragmento 34, o discurso discorre acerca da escuta, Heráclito profere: *“Ouvindo descompassados assemelham-se a surdos; o ditado lhes concerne: presentes estão ausentes”*. Partindo do pensamento heideggeriano entendemos que o “ouvir descompassado” seja o “ouvir sem compreensão, ouvir sem que o compreender seja exercido”. Podemos, então, dizer que escutar é ouvir compassadamente, porque não há escuta sem compreensão.

A palavra dita nos atinge conforme a situação e a sua intensidade, e nos afeta porque vem ao nosso encontro. Não é necessário que nos movimentemos até ela, como acontece quando tomamos um texto impresso para ler.

Larrosa (2004, p. 38) define a palavra dita como “uma palavra, não fixa, mas fluida; uma palavra que não é ‘em si e por si’, uma palavra que não aparece na forma ‘do que foi dito’, mas na forma do [...] ainda por dizer [...]”. Por isso, diferentemente da palavra escrita, que se mostra sólida, a palavra dita discorre com fluidez, é palavra viva, animada que concede ao leitor ou ao ouvinte de uma narrativa, por exemplo, navegar pelos interstícios do devir, ou do que se está por dizer.

No caso da contação de histórias, Kanaan (2002, p.16) salienta que “para escutar o texto [...] é necessário se colocar numa posição particular, a de uma ‘disposição’, em que afetado pela narrativa do outro, pelo ‘texto do outro’, eu pudesse me colocar receptivo ao que este me comunica”. E colocar se à “disposição” é situar-se em uma posição intersubjetiva, pois a escuta permite (re)editar as marcas da subjetividade do contador e de si próprio enquanto ouve. Por meio da escuta é possível “reeditar experiência criar novos sentidos, reconstruir histórias, com base na intersubjetividade que se estabelece entre leitor e texto” (KANAAAN, 2002, p. 133).

⁷ Hermann Diels começou no final do século XIX uma compilação de testemunhos e fragmentos dos pré-socráticos espalhados por diversas obras antigas, publicando esse material. Posteriormente, Walther Kranz organizou novas edições dessa obra, que passou a ser conhecida como Diels-Kranz.

Por sua vez, Bajard (1994), quando analisa a importância da escuta de um texto, afirma que "o foco não reside mais na apropriação do texto: ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra, que, ao escutá-lo, o enxerga." (BAJARD, 1994, p.53)

Garcia Roza 1990 (apud KANAAN, 2002 p. 141) com relação à escuta e ao ouvir assegura que "escutamos mais quando não ouvimos tanto quando não nos colocamos como pura exterioridade em relação ao que queremos escutar". Portanto, não basta estar de ouvidos atentos para escutar. Impedimos a escuta, se mantivermos uma relação de exterioridade diante do que é dito. Esse autor, ainda, ressalta que "a atitude de escuta só se constitui se fizermos parte desse repousar e recolher o *Logos*".

Rubem Alves (2009) em seu texto intitulado Escutatório descreve que, para escutarmos, é necessário tempo para apreender o que o outro falou, porque só assim podemos ponderar a fala do outro, e ficamos cientes do que ouvimos. Torna-se imprescindível fazermos silêncio dentro de nós para que passemos a escutar. De que adianta ouvir, se os pensamentos vagam em direção ao que se irá dizer logo após, sem estar por completo no que se está ouvindo? A escuta cria fissuras silenciosas entre uma palavra e outra. Por conseguinte, podemos afirmar que, escutar é ouvir por inteiro, é calar a própria voz e concentrar-se nas palavras que são proferidas por outrem.

Ao escutar uma história o aluno deve "deixar-se colher e afetar pela fala do outro" (FIGUEIREDO, 1994 apud KANAAN, 2002, p. 145). E ao mesmo tempo em que é colhido e afetado, permitir-se acolher, analisar, avaliar o que lhe foi oferecido por essas palavras. A escuta de uma contação de história possibilita ao aluno entrar em um mundo de sedução, onde sua voz interior pode momentaneamente ser silenciada para dar lugar a uma nova voz que adentra o seu íntimo pelo simples ato de escutar.

Após essas considerações sobre a importância da escuta para a leitura da palavra, cabe destacar que a posição de escuta não se restringe à palavra oral. Ela é necessária independente do suporte do texto. Na última seção que compõe este capítulo, serão analisados aspectos relativos à contação de histórias, à formação de

leitores e à mediação da leitura de textos escritos por parte dos contadores de histórias.

1.3.1 O ato de contar e a constituição de leitores

*Ouvir é ver aquilo de que se fala
falar é desenhar imagens visuais*

C. Stanislavski

O ato de contar história pode ser dimensionado como exemplo de uma atividade realizada a partir de outra produção, pois todo o texto narrado tem algum autor, por mais que ele seja desconhecido. O contador ao estar ciente disso faz com que o texto inicial adquira uma forma peculiar de narração. A memorização pelo menos de parte do texto é necessária e não pode ser desconsiderada pelo contador. A reminiscência, musa da narrativa, era e continua sendo, a base da tradição nessa forma de transmissão. Como adverte Sisto (2005, p.60) “decorar, muitas vezes compromete a naturalidade da fala, [...] necessária, sobretudo nos textos mais poéticos.” Com o tempo percebeu-se que ensaios seriam necessários para melhorar a atuação e a naturalidade na hora de transmitir o texto decorado. E, por mais que o contador não reproduza o texto exatamente como está no papel e/ou como o autor o produziu, ele realiza uma atividade de memorização, no momento em que relê o texto e assinala palavras que servirão de guia no decorrer do seu discurso para que possa apresentar seu texto de modo “improvisado”. O estudo do texto “improvisado” gera um exercício mnemônico (PATRINI, 2005).

Contador é aquele que produz o discurso narrativo, ou seja, é a voz que propõe, inventa e instiga quem o ouve. O termo contador na sua forma vernácula quer dizer narrador (HOUAISS, 2009), aquele que administra a palavra, pois se trata de alguém que tem como função, em uma determinada ocasião, contar a outros

alguma coisa. Para fazê-lo, precisa atuar, conduzindo detalhadamente a narrativa dos fatos. É alguém que narra pelas palavras, gestos e pelo contexto que cria exercendo assim o poder de sedução. Transportar o ouvinte a um mundo, por vezes dele desconhecido, e a fatos, alguns deles, por ele percebidos como enigmas. Um bom contador de histórias deve instigar, em seus ouvintes, a atenção, a curiosidade, a que cotejem seus sentimentos e valores com os narrados pela história, bem como a que compartilhem com os demais ouvintes suas reações e vivências relacionadas à história, além de instigá-los a imaginar criativamente a partir do narrado (SISTO, 2005).

A arte de contar histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto, o texto narrado, nem sempre de sua autoria, que deu suporte para a sua ação. Como ensina Patrini (2005, p.105), “o ato de narrar significa também o encontro com os mistérios que envolvem o homem e a vida nos diversos momentos de sua existência”.

Benjamin (1994) assim define o narrador:

[...] figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não em alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio, Pode recorrer ao acervo de toda uma vida [...] Seu dom é poder contar sua vida: sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1994, p.221. Grifos nossos).

A figura do narrador pode ser percebida como a de um conselheiro que, com sua sabedoria orienta seus ouvintes. Sabedoria esta adquirida não apenas a partir da própria experiência, mas, em grande parte, pela empatia que sentiu quando observou as experiências alheias e as assimilou no seu íntimo.

Benjamin (1994) explica que “[...] a arte de contar histórias se perdeu porque as pessoas perderam o dom de ouvir [...]”. Sabemos que o visual está muito presente na sociedade moderna e a intensidade e variedade das imagens nos cativam, fazem-nos esquecer da escuta. Falamos e ouvimos muito, porém estamos pouco propensos a escutar. Entretanto, vivemos num mundo onde as relações interpessoais mais intensas se baseiam na escuta. Pela velocidade e rapidez com

que vivemos o dia a dia, deixamos de nos perceber enquanto seres “de” e “em” relação. Por isso, acreditamos que os indivíduos precisam aprender a escutar.

O trabalho com as narrativas orais, isto é, com a contação de história dentro das instituições escolares, seja em um momento de roda ou na Hora do Conto frequentemente desenvolvido nas bibliotecas, pode propiciar o (re)aprender a escutar. No momento em que o contador narra a história, ele cria uma conexão entre texto e ouvinte e este precisa se colocar com a disposição de escuta. Esta condição potencializadora de instigar o ouvinte para a escuta do narrado e de si mesmo, criada pelo contador, pode ser propícia para a constituição de futuros leitores apreciadores e críticos. Portanto, resgatar a arte de contar histórias, além de incentivar a escuta, imprescindível para a boa convivência social e para uma boa leitura, propicia a quem as escuta o (re) encontro como o novo. Nesta situação o imaginário e a criatividade são potencializados em um mesclar de realidade e magia, pois o ouvinte poderá ler como imagens a *performance* da fala do narrador. Sob essa perspectiva, o modo como o contador conduz sua narrativa pode levar o ouvinte a perceber que muitas dessas histórias contadas estão disponíveis em outros suportes de leitura, que podem ser acessados, independentemente, por exemplo, em bibliotecas escolares e públicas.

A mediação entre o texto a ser lido e o sujeito leitor é um aspecto pouco investigado no campo da Educação. Apesar de o professor ser o agente educativo mais pesquisado (BRZEZINSKI, 2009), porque é o mediador mais importante para o educando e o responsável pela sua formação pessoal e social dentro da escola, poucos têm sido os trabalhos de investigação que tomam por foco o professor como mediador da leitura (PULLIN; PÜSCHEL, 2004).

Concordamos com Mellouki e Gauthier (2004) que, por entenderem o professor como o principal mediador e intérprete crítico da cultura, escolheram para título de um de seus trabalhos “O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico”. Nele, analisam o papel do professor na escola concebida, no sentido amplo do termo, como uma instituição cultural. No contexto escolar, contudo, devemos levar em conta a presença e o papel de outros mediadores da leitura. Dentre eles, a família, os livros didáticos, as editoras, os críticos da literatura, as obras literárias disponíveis, a contação de histórias. Witter (1996), por exemplo, em

sua revisão da literatura sobre a influência de agentes e suportes socioculturais para a leitura, destaca a família como um dos agentes principais.

Segundo Paim e Prigol (2009), a importância da figura do mediador como basilar para a formação do leitor começou a ser destacada em meados dos anos de 1990. Uma das produções realizadas sobre mediação da leitura, com destaque para os mediadores institucionais e não institucionais, é o livro *Leitura: mediação e mediador*, de Maria Helena T. C. de Barros, Sueli Bortolin e Rovilson José da Silva, no qual os autores apresentam uma reflexão sobre o papel dos mediadores. Partindo dessa análise realizada por esses autores, apresentamos a seguir alguns aspectos e dimensões a respeito da mediação de leitura que pode ser exercidos pelos educadores nos contextos escolares.

Mediar é interceder e o mediador da leitura é aquele capaz de fazer fluir o próprio objeto de leitura até o leitor, preferencialmente de forma eficaz, ou seja, mediador é aquele que intermedeia o encontro entre sujeito (leitor) e objeto (objeto a ser lido), independente do suporte e do texto.

Como apontado por Paim e Prigol (2009), nos últimos anos a mediação entre os objetos e os sujeitos tornou-se fulcral para a análise da formação do aluno leitor, pois ela determina muitas das dimensões do encontro entre o futuro leitor e o objeto a ser lido, seja um texto literário ou outro objeto qualquer. No caso, faz-se necessário um olhar cuidadoso ao educador que, pelo espaço e poder que ocupa no ambiente escolar, é um dos responsáveis mais importantes na formação do educando, especialmente como leitor. Vejamos, então, uma das ponderações de Silva (2006a), a respeito:

É preciso que se volte a atenção para esse profissional, que sua prática seja perscrutada a ponto de se compreender o âmbito de sua ação e, ao mesmo tempo, possa subsidiar teoricamente o contar histórias, o promover a leitura e a literatura no ensino fundamental, principalmente nas quatro séries iniciais (SILVA, 2006 a, p.89).

O que com frequência se tem verificado em instituições escolares é uma mediação da leitura restrita ao seu uso utilitário, com o intuito principal de aquisição e ampliação de informações importantes para os conteúdos curriculares, utilizada,

muitas vezes, como fonte que alicerça as boas maneiras e a transmissão de valores (SILVA, 2006 a)

Entretanto, os textos ou qualquer objeto quando escolhido para leitura proporcionam a quem os lê a possibilidade de formular sentidos diversos dos apresentados pelo autor, de cotejar seus conhecimentos e valores com os que lhe parecem expressos pelo texto. O leitor pode ler imagens, sons, gestos como também, textos instrutivos, informativos, de entretenimentos e educativos. Cabe, porém, ao mediador apresentar e incentivar a leitura de diversos tipos de texto e/ou objetos para leitura.

Em se tratando da recomendação da leitura de textos literários, o gosto pela leitura, e os encaminhamentos metodológicos são essenciais – por parte dos educadores - para que a mediação seja eficiente (SILVA, 2006 a).

Necessário se torna, então, que educadores, pedagogos, pais, enfim, todos aqueles que exerçam a função de mediadores da leitura estejam cientes de que o grande problema da não-leitura não está na ausência do prazer e sim na ausência de instrumentos e da interposição destes instrumentos. Há muitas pessoas que não têm acesso aos livros por condições financeiras precárias e/ou até mesmo pela ausência de bibliotecas públicas nas cidades. É fator determinante, também, que, como mediadores, disponham de conhecimentos teóricos sobre Leitura e Literatura, sobre os acervos disponíveis, sobre os efeitos dos julgamentos da mídia, para que possam exercer de maneira efetiva o papel que lhes compete na formação de leitores.

Para finalizar, adentraremos, agora, na questão da mediação exercida pela contação de história realizadas em contextos escolares. Morais (1996) salienta que a primeira etapa para a leitura é a audição de textos de livros.

Essa modalidade de encontro com textos escritos, provocada por um mediador da leitura, gera efeitos nos planos afetivo, cognitivo e linguístico, importantes para a formação dos leitores. Cognitivamente, abre portas para o conhecimento e para os saberes do ouvinte, pois como analisamos anteriormente, as histórias permitem que ele estabeleça relações entre as próprias experiências e as vividas pelos personagens, algumas delas difíceis de serem experienciadas no cotidiano. Além disso, como pondera Morais (1996):

Mais importante, ainda talvez, pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que ela sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos e os atos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e os esquemas mentais (MORAIS, 1996, p.171. Grifos nossos).

No plano linguístico, a audição dos textos, por exemplo, de livros, permite ao leitor, aprender e desenvolver estruturas de frases e textos, bem como ampliar seu repertório vocabular e linguístico. Essa audição possibilita, ainda, que o ouvinte esclareça uma série de relações entre a língua falada e a escrita como, por exemplo, sobre o uso e os efeitos de sinais de pontuação, os sentidos que podem ser dados a um texto, entre tantos mais.

No plano afetivo, o ouvinte dessas histórias, no caso a criança, descobre o universo da leitura pela voz de um leitor, ou seja, pela voz - do mediador – preferivelmente, daquele por quem nutre confiança, sejam seus familiares ou professor. Esta relação afetiva entre o ouvinte, futuro leitor de textos escritos, e o mediador afeta a intensidade das mudanças, especialmente das relacionadas aos aspectos cognitivos e linguísticos.

É no ato de narrar uma história em voz alta que o mediador pode permitir que o ouvinte estabeleça interações com os colegas. Mesmo sabendo que incentivos para o aspecto intelectual estão correlacionados ao sucesso da aprendizagem, no caso da leitura, não devemos voltar nossos olhos apenas para esses resultados cognitivos. Como recomenda Moraes (1996, p.172) : “Ao ler para a criança não nos tornemos seu instrutor, quer sejamos pais ou professor. Nada melhor do que ter como meta seu prazer [...]”.

Para tanto, é papel das escolas oferecerem espaços adequados para que ocorra o encontro entre o leitor e os livros. Silva (2006 a) nos diz:

[...] cumpre à escola proporcionar espaços que favoreçam a criança a encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para o seu desenvolvimento (SILVA, 2006 a, p.95).

Considerando todos os aspectos passíveis de serem alcançados pela atividade da contação de história, cabe ao mediador e a escola proporcionar situações agradáveis de leitura para que futuramente estes pequenos leitores busquem, por si só, seus caminhos literários, usufruindo daquilo que veio ao encontro de suas buscas e sentindo prazer em apenas ler.

No próximo capítulo, apresentaremos a parte empírica deste trabalho, a qual foi desenhada tendo por inspiração as recomendações da literatura até agora expostas.

2. MÉTODO DE PESQUISA

O presente trabalho situa-se no campo das investigações qualitativas, por conseguinte descritivas e interpretativas. Uma definição precisa acerca desse tipo de investigação é quase sempre posta em questão, visto que como atesta Vilela (2003, p. 458) há a “impossibilidade de se apresentar uma definição fechada [da] pesquisa qualitativa”.

Vilela (2003) apresenta uma retrospectiva explicitando os contornos que favoreceram a mudança do paradigma investigativo hegemônico nas ciências sociais, especificamente no campo da pesquisa educacional. Demonstra a hegemonia atual da pesquisa qualitativa neste campo, bem como as dimensões que sustentam sua prática, salientando as mudanças relativas às abordagens metodológicas.

Segundo Alves-Mazzotti (1991) é a lógica que orienta o processo de investigação e não apenas a utilização de recursos metodológicos relacionados a uma ou a outra abordagem de pesquisa que definem se um trabalho de pesquisa pode ser qualificado como exemplo de uma abordagem qualitativa ou não.

A lógica que sustenta o estudo empírico que desenvolvemos teve por pilar principal os pressupostos da epistemologia qualitativa, conforme apresentados por González Rey (2002). Entre eles o do entendimento de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa. Em outras palavras, não só o pesquisador precisa dar sentido e interpretar continuamente os objetos de seu estudo, também a interação com o sujeito relacionado é essencial para o processo de estudo dos fenômenos humanos.

A parte empírica deste trabalho foi desenvolvida em um ambiente escolar porque, dentre tantos outros, é nele que deve ocorrer parte da formação dos leitores. Além da situação da coleta se situar em um ambiente natural, conforme sugerido por Vilela (2003) para a condução de uma pesquisa qualitativa e ciente quanto ao fato de que o pesquisador é o “elemento mais importante da coleta” (VILELA, 2003, p.459), deve utilizar recursos e técnicas que lhe possibilitem condições efetivas de

interação para que possa estudar o fenômeno que tenciona investigar (GONZÁLEZ REY, 2002), cuidados quanto à seleção dos participantes, aos materiais e aos procedimentos que foram tomados, conforme expostos nas seções que compõem este capítulo (2.1;2.2;2.3;2.4).

Sabemos que a “Contação de Histórias” ocupa alguns lugares no cotidiano escolar, porém nem sempre conhecidos. As questões que se busca responder com este trabalho, em parte, surgiram da vivência da autora deste trabalho como contadora de histórias. No ambiente natural no qual agora procuramos respondê-las, outros cuidados se fizeram necessários, como os decorrentes da posição e função de contadora-pesquisadora. Assim foi feito, pois almejamos elucidar algumas das questões educativas, como pesquisadora que (re)adentra, observando e intervindo em situações e contextos que lhes eram familiares porém que precisavam ficar sob suspeição, para que pudesse conduzir a contento a pesquisa empírica.

Desconfiança necessária, ainda mais porque sua condição de contadora-pesquisadora precisaria transfigurar a sua experiência como contadora na da pesquisadora responsável pela coleta e análise das informações recolhidas.

Este capítulo prossegue com as informações da instituição escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida (2.1). Logo após são caracterizados os participantes (2.2), os instrumentos (2.3) e os procedimentos (2.4) utilizados para a coleta dos dados. Ao final deste capítulo são enunciados e justificados os caminhos que seguimos para a análise dos dados.

O conjunto de informações deste capítulo pretende demonstrar a lógica que orientou a totalidade do processo empírico desta investigação. Acreditamos que pela lógica induzida desta parte do relato, os leitores deste trabalho poderão categorizá-la como uma pesquisa desenvolvida sob a abordagem qualitativa, conforme foi nosso intuito ao seguir as recomendações de especialistas como Alves-Mazzotti (1991).

2.1 O Contexto e o Processo de Geração dos Dados

A instituição escolhida para a realização da pesquisa localiza-se no município de Londrina, próximo ao centro da cidade. É uma instituição, religiosa e filantrópica que atendia, em 2009, um total de 1.208 alunos, sendo 318 alunos no Ensino Médio, 425 alunos no Ensino Fundamental II, 324 alunos no Ensino Fundamental I, e 141 alunos na Educação Infantil. As famílias dos alunos dessa instituição são em sua maioria de classe média e alta.

O que nos levou à escolha desta instituição? Além da acessibilidade da pesquisadora à mesma, visto que trabalha nesta instituição há nove anos, outro fator foi relevante na escolha: o fato de a pesquisadora manter uma relação empática com os alunos participantes, mantendo contato com os mesmos não só durante a coleta dos dados. Isso possibilitou a observação de situações e ações de leitura decorrentes, ou não, dos efeitos das intervenções

A instituição ocupa um espaço físico de aproximadamente 26.500m², ofertando à Educação Infantil um espaço independente, porém integrado aos demais espaços escolares. Além das salas de aula, a instituição dispõe de: uma biblioteca com um acervo diversificado, cerca de 16.000 exemplares, distribuídos entre: livros, CDs, revistas e periódicos; duas salas de audiovisual com projetor, lousa digital, e equipamentos para DVD e VHS; três laboratórios de informática com 20 computadores em cada um; um auditório com 280 lugares; um teatro com capacidade para mais de 900 pessoas; três laboratórios - um de física, outro de química, e outro de biologia; um ginásio poliesportivo com duas quadras para a realização da prática de Educação física e desportiva. Por ser uma instituição religiosa, há uma capela aberta todo o dia para a comunidade em geral, além de programações fixas de orações e reflexões durante a semana para pais, funcionários e toda a comunidade londrinense.

2.2 Razões que Guiaram a Seleção dos Participantes

A criança, no seu percurso escolar, geralmente experiencia uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não só pela força da transição brusca da oferta dos ambientes de aprendizagem comuns a essas estruturas de ensino, como também pelas demais possibilidades interativas nas salas das séries iniciais. Uma criança com experiência na Educação Infantil, onde lhe são favorecidas interações mais pessoais e plurais, com espaços ampliados para a “ludicidade”, quando ingressa no Ensino Fundamental passa a enfrentar grandes mudanças que a obrigam a conviver em uma estrutura organizacional, cuja tradição pedagógica não privilegia práticas educativas mais individualizadas e o lúdico. Sem contar que está, de modo geral, entrando em um processo formal de alfabetização para o qual, raramente, havia sido instigada antes no ambiente escolar.

O espaço e o tempo nos quais passam a transcorrer suas atividades na escola são mais regulados, pois há uma preocupação por parte dos professores e demais agentes educativos, nomeadamente dos orientadores e supervisores escolares, só para indicar os que lhes são mais próximos, para que as atividades sejam especialmente dirigidas para o ensino da leitura, da escrita e dos fundamentos de um pensar e produzir a matemática elementar. Portanto, reguladas para os letramentos básicos previstos oficialmente para esse nível de escolarização, conforme preconizados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2009) e pelos PCN's (BRASIL, 1997)

A evidência quanto a essas mudanças, enfrentadas pelas crianças na transição entre a fase dita pré-escolar e a escolar, se constituiu em uma das razões que levou a definir o critério para a seleção inicial dos participantes da pesquisa.

2.2.1 Participantes

Foram selecionados para participar da pesquisa alunos (n=49 alunos) e duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental.

A instituição, em 2009, ofertava duas turmas do 2º ano⁸, doravante denominadas de turma **A** e turma **B**. Os alunos distribuíam-se na faixa etária de seis a sete anos. A turma **A** contava com 27 alunos matriculados, sendo 12 meninas e 15 meninos. A turma **B** contava com 22 alunos matriculados, sendo 13 meninos e nove meninas. Do total de alunos das turmas **A** e **B** (49), nove foram selecionados para as entrevistas, sendo quatro meninos e cinco meninas.

Para a identificação dos alunos que participaram desses encontros foram utilizados os seguintes códigos: A1, A2, A3 (sexo feminino), A4, A5 (sexo masculino) e B1, B2 (sexo feminino), B3, B4 (sexo masculino). As letras A e B referem-se às turmas nas quais os participantes estavam matriculados.

As professoras-participantes (PA⁹ e PB) eram as responsáveis pela condução das atividades escolares em 2009, respectivamente na Turma **A** e na Turma **B**. Informações pessoais e acerca da formação acadêmica e experiência profissional permitiram desenhar os seguintes perfis: PA - com idade de 51 anos, formada em Psicologia há 25 anos, atuava como docente há 26 anos; PB – com idade de 24 anos, formada em Pedagogia há três anos, contava com cinco anos de experiência docente no Ensino Fundamental.

Contamos ainda, com a participação indireta da bibliotecária, já que a mesma ficou responsável por fornecer os registros da assiduidade dos alunos à biblioteca.

⁸ A instituição já adotou no Ensino Fundamental o sistema de ensino de nove anos. A nomenclatura que antes era SÉRIE passa a ser ANO.

⁹ Para referenciar as professoras-participantes são empregadas as siglas **PA** para a professora da Turma A e **PB** para a professora da turma B.

2.3 Materiais

Por terem sido diferentes as fontes utilizadas para a recolha dos dados, optamos por organizar esta parte do relato indicando inicialmente as fontes secundárias e os instrumentos respectivamente utilizados

A bibliotecária da instituição ficou responsável por ceder à pesquisadora registro quanto à assiduidade dos alunos das Turmas **A** e **B** à biblioteca. O registro ficou limitado ao acompanhamento da retirada e devolução dos materiais da biblioteca, ao longo do período compreendido entre o mês anterior ao início da intervenção e o posterior, isto é, de setembro a dezembro de 2009. A biblioteca conta com um software que viabiliza normalmente o registro diário da retirada e devolução das obras de seu acervo.

O formulário gerado pelo programa de controle informatizado da biblioteca (Anexo A) informa o histórico das retiradas, quando, quantas vezes e quem realiza o empréstimo e a data da devolução. Por ele, os interessados – pais; professores, etc.- podem averiguar quantos e quais os livros retirados pelo aluno em cada mês.

As professoras-participantes contribuíram informalmente com subsídios no início e no final da coleta de dados.

Com vistas à condução das entrevistas com os alunos, foi solicitado às professoras responsáveis pela turma, na qual os alunos participantes se encontravam matriculados, que identificassem quatro alunos que consideravam, segundo suas concepções, “bons” e “maus” leitores.

Sendo assim, foi entregue, em mãos, a cada professora um folha com três questões para serem respondidas por escrito (Apêndice A). Os alunos identificados pelas professoras foram submetidos às entrevistas. A professora da Turma **A** selecionou cinco alunos¹⁰ sendo dois meninos e três meninas, e a professora da Turma **B** selecionou quatro alunos, sendo dois meninos e duas meninas.

¹⁰ A PA selecionou uma aluna a mais do que o previsto, porque acreditava que ela poderia contribuir muito para a pesquisa.

O protocolo que serviu para a seleção dos alunos a serem entrevistados consistiu em um questionário preenchido individualmente pelas professoras participantes (PA; PB). Nesse questionário, as professoras foram instigadas a responder três questões que as interpelavam a exporem sua concepção de “bom” e “mau” leitor e a indicar o nome dos alunos que consideravam “bons” e “maus” leitores.

É comum considerar o “bom” leitor como aquele que lê com objetivo determinado, avalia o que lê, possui bom vocabulário, tem habilidades para conhecer o valor do livro, adquire livros com frequência, lê vários assuntos e lê por prazer e não por obrigação, e o “mau” leitor como sendo aquele que lê pouco, não gosta de ler, lê palavra por palavra, só tem um ritmo de leitura, não avalia o que lê acreditando em tudo o que leu, possui vocabulário limitado e raramente discute com colegas o que lê. Sabemos, porém, que se torna inconveniente classificarmos o leitor em “bom” ou “mau” visto que a leitura acontece a todo o momento; passamos o tempo todo fazendo leituras. Portanto, “somos leitores” independentemente da maneira com que as realizamos. Entretanto, esses qualificativos em relação aos alunos são utilizados frequentemente por professores.

Os demais materiais utilizados para a coleta de dados foram: livros de Literatura Infantil, diário de campo, gravador e um tópico guia.

Foram utilizados 10 livros de Literatura Infantil, seis (selecionados pela pesquisadora) para uso nas sessões de intervenção e quatro (selecionados pelas professoras) utilizados nas sessões de observação.

Os livros escolhidos são de autores contemporâneos e, entre as razões para essa seleção destacam-se: autores reconhecidos e legitimados no campo da Literatura Infantil; livros com textos adequados à faixa etária dos alunos-participantes e ao seu nível de letramento; número de livros¹¹ disponíveis na biblioteca da instituição.

As obras literárias trabalhadas pelas professoras regentes da Turma A e B, foram selecionadas no início do ano, tendo sido solicitadas na lista de materiais dos

¹¹ A instituição possui 244 livros dos autores escolhidos para o trabalho com as intervenções. Sendo 177 da Ana Maria Machado, 61 do Rubem Alves, 5 da Leticia Dansa, e 1 da Maria Monteiro Cardoso.

alunos como livros paradidáticos para serem trabalhados durante o ano todo. Além da leitura dos livros, os professores planejam outras práticas acerca das obras. Portanto, uma obra é trabalhada de acordo com o planejamento da professora durante mais ou menos um mês. As obras utilizadas na fase de intervenção foram selecionadas pela pesquisadora.

2.3.1 Relação das obras literárias

Relação das obras usadas como suporte em cada situação:

Intervenção: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *O segredo da lagartixa*, de Letícia Dansa e Selmo Dansa; *Ah, cambaxirra se eu soubesse...*, de Ana Maria Machado; *Beto, o carneiro*, de Ana Maria Machado; *A bruxa que roubou o sol*, de Mariana Monteiro Cardoso; *A menina e o pássaro encantado*, de Rubens Alves.

Observação: *O leão e o ratinho*, fábula de Esopo, adaptada por Selma Braido; *A casa sonolenta*, de Audrey, Wood, traduzido por Gisela Maria Padovan; *Árvore do Beto*, de Ruth Rocha; *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otero e Regina Rennó.

2.3.2 Demais instrumentos

Um diário de campo foi utilizado pela pesquisadora durante todo o período da coleta de dados para o registro de observações, de impressões e do que considerava relevante. Nele foi registrada a transcrição parcial de conversas

informais que aconteceram pelos corredores da instituição, com professores, alunos, bibliotecária, e que contribuíram para a pesquisa.

Um gravador da marca FP – *Fast Playback/ 2SPEED* – *Panasonic* foi utilizado para a gravação das entrevistas realizadas com os alunos-participantes.

2.4 Procedimentos para a Coleta Propriamente Dita dos Dados

Inicialmente, conversamos com o diretor geral da instituição, ocasião em que apresentamos o Projeto com vistas à autorização de sua execução junto aos alunos e professores do 2º ano. Após os esclarecimentos foi entregue e assinado um Termo de Compromisso e Autorização (Apêndice B). Posteriormente foi encaminhada aos pais dos alunos da Turma **A** e **B** uma Carta (Apêndice C) caracterizando de modo geral a pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) solicitando autorização para a realização da mesma. Após a obtenção do aceite e assinatura dos respectivos Termos que acompanharam essas cartas, a pesquisadora estabeleceu contato individual com as professoras das turmas para apresentar o projeto e solicitou a permissão para a execução da intervenção a ser conduzida junto a seus alunos, em horário de aula.

O período da coleta compreendeu três momentos: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. O momento compreendido entre 26 de setembro a 26 de outubro de 2009, mês que antecedeu o início da intervenção possibilitou momentos de conversas com professores e com a bibliotecária, bem como para o levantamento dos livros retirados pelos alunos participantes. Entre 26 de outubro a 31 de novembro de 2009, foram realizadas as intervenções. No período compreendido entre 31 de novembro a 15 de dezembro de 2009, foram realizadas novas conversas com as professoras e com a bibliotecária, bem como um novo levantamento dos livros retirados pelos alunos participantes entre o período de 26 de novembro a 20 de dezembro de 2009.

Três situações configuraram as relações diretas da pesquisadora com os participantes (alunos e professores): a da intervenção, a das conversas e entrevistas e a das observações. Passaremos, então, a descrever os procedimentos usados em cada uma.

2.4.1 Intervenção

As intervenções desenvolvidas junto aos alunos-participantes das Turmas **A** e **B** tiveram como objetivos incentivá-los a assumir posições dialógicas frente aos textos, pelo entendimento de seus sentimentos e vivências em relação aos textos trabalhados em cada sessão.

Para tanto, a pesquisadora realizou doze sessões de contação de histórias: seis em cada turma. As sessões foram conduzidas pela pesquisadora identificada como “contadora-pesquisadora”. Essas sessões aconteceram independentes, por turma, porém no mesmo período e dias, conforme sumarizado no Quadro 1.

As sessões de intervenção na Turma A aconteciam antes do intervalo e as da Turma B após o intervalo.

SESSÃO	DIA	TÍTULO DO LIVRO	AUTOR(A) ILUSTRADOR(A)
1	26/10	<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Autora: Ana Maria Machado Ilustrador: Claudius
2	05/11	<i>O segredo da largatixa</i>	Autores: Leticia Dansa e Salmo Dansa Ilustrador: Salmo Dansa
3	09/11	<i>Ah, cambaxirra se eu soubesse...</i>	Autora: Ana Maria Machado Ilustradora: Graça Lima
4	16/11	<i>Beto, o carneiro.</i>	Autora: Ana Maria Machado Ilustrador: Fernando Nunes
5	23/11	<i>A bruxa que roubou o sol</i>	Autor: Mariana Monteiro Cardoso Ilustrador: Paulo Tenente
6	30/11	<i>A menina e o pássaro encantado</i>	Autor: Rubens Alves Ilustradora: Bianca

Quadro 1: Distribuição das sessões e das obras trabalhadas

Cada sessão foi dividida em três momentos: *recepção*, *contação* e *conversa informal* sobre a história.

No primeiro momento, o da *recepção*, a professora da turma conduzia os alunos até o espaço acordado com a pesquisadora e esta, após recepcioná-los, apresentava a história que seria contada naquele dia. No segundo momento, o de *contação*, a contadora-pesquisadora narrava a história definida para aquele encontro/sessão e observava as reações e o envolvimento dos alunos durante a atividade. No terceiro momento, o da *conversa informal sobre a história*, a contadora-pesquisadora conversava com todos os alunos sobre o enredo das histórias, observando suas reações e argumentos perante as ações dos personagens.

Após cada sessão, as informações obtidas pelas observações da contadora-pesquisadora foram registradas no diário de campo.

2.4.2 Conversas e entrevistas

Em uma pesquisa qualitativa a entrevista é uma das opções para a coleta dos dados, sendo amplamente empregada. Por ela, podem ser obtidos dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos pesquisados e o objeto de pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002).

Utilizamos para a coleta de dados dois tipos de entrevista: a entrevista em profundidade, com um único respondente, no caso com cada professora; e a entrevista com um grupo focal, isto é, um grupo de inquiridos, no caso, com os alunos de cada turma que participaram das sessões de intervenção.

As entrevistas realizadas com o grupo focal foram semi-estruturadas, e para isso nos apoiamos em um tópico guia (Apêndice E), para que os diálogos não fugissem dos objetivos da pesquisa. As entrevistas com os professores, em alguns momentos foram semi-estruturadas, e em outros sob a modalidade de conversação continuada, portanto menos estruturada pela pesquisadora. Assim o fizemos com o intuito de, como dizem Bauer; Gaskell (2002, p.64), “[...] absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado”.

2.4.2.1 Entrevistas com os alunos

Por turma, após cada sessão da intervenção, a contadora-pesquisadora instigava-os a uma conversa. Essas conversas aconteciam em situações grupais por turma, com os cinco alunos da Turma A e os quatro da Turma B, sendo gravadas

para posterior transcrição. Essas sessões ocorreram em uma das salas da instituição nos horários destinados à Hora do Conto¹².

Essas situações de coleta foram grupais, porém conduzidas por roteiros, sob a modalidade de tópicos (Apêndices E), os quais guiavam as proposições que a contadora-pesquisadora enunciava para os alunos-participantes, servindo de lembrete para que ela não se esquecesse de abordar algum aspecto relevante, além de se constituir em um recurso para monitorar o tempo de duração do encontro com cada grupo. A duração dessas situações foi de aproximadamente quinze minutos por grupo e sessão.

2.4.2.2 Entrevista e conversas com as professoras

As entrevistas com as professoras (PA; PB) aconteceram individualmente e em duas ocasiões. No início da pesquisa, informalmente, para expor o projeto, para esclarecê-las acerca do mesmo, bem como para levantar a opinião de cada uma acerca do interesse dos alunos em realizarem leitura e a frequência com que a fazem. Nessa oportunidade foi solicitado a cada uma que respondesse ao questionário (Apêndice A), informando quais alunos considerava “bons” e “maus” leitores e indicassem dois alunos que poderiam exemplificar cada uma dessas categorias de leitor.

Durante o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, desde a fase pré-intervenção até a da pós-intervenção, aconteceram conversas informais em momentos distintos da coleta, nas quais as professoras relatavam situações que exemplificavam a mudança, ou não, de comportamento dos alunos perante a leitura.

Depois de concluídas as etapas de intervenção e de observação, foi realizada uma nova entrevista com cada professora, para levantar a opinião de cada uma

¹² A Hora do Conto tem como objetivo aproximar mais a criança do livro, ou seja, da Literatura Infantil, a fim de desenvolver o prazer pela leitura. A professora escolhe um livro da Literatura Infantil e, através da leitura ou contação, trabalha, a seu modo, o texto.

quanto a possíveis mudanças que tivessem percebido no comportamento dos alunos e informassem as mais significativas.

2.4.3 Observações

Em cada turma foram realizadas duas sessões de observação em sala de aula tendo por foco a atuação da professora regente, nos horários destinados à Hora do Conto.

As observações realizadas tiveram como meta verificar a *performance* adotada pela professora durante a situação de contação, com o intuito de identificar “se” e “como” ela incentivava os alunos à expressão oral para o compartilhamento do entendimento de seus sentimentos e vivências em relação ao texto narrado (Apêndice G).

As observações na Turma **A** aconteceram nos dias 03 e 09 de dezembro de 2009, e as histórias narradas pela PA foram estas na sequência: *O leão e o ratinho*, e *A casa sonolenta*. Na turma **B**, essa situação de coleta ocorreu nos dias 02 e 10 de dezembro de 2009 e as histórias narradas pela PB foram, respectivamente: *A árvore do Beto* e *Ninguém é igual a ninguém*.

2.4.4 Conversas com a bibliotecária

Foram realizadas, informalmente, conversas com a bibliotecária para saber acerca da assiduidade dos alunos à biblioteca, do formulário – já mencionado anteriormente - gerado pelo programa de controle informatizado da biblioteca no qual foi possível fazer um levantamento das retiradas, quando, quantas vezes

realizaram o empréstimo e a data da devolução dos livros por cada um dos alunos. Por meio das conversas, foi possível coletar algumas informações expressivas para a análise.

Uma vez descrito o método que orientou a execução da pesquisa, que integra este trabalho, cabe indicar os fios que orientaram a tessitura da análise das informações recolhidas.

O fio principal tem sua origem na adoção de uma perspectiva de pesquisa qualitativa e interpretativa, com vistas à construção de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2000, p. 74).

As induções propostas para a interpretação das informações coletadas foram produto dos diálogos constantes entre os dados recolhidos ao longo da coleta com o que a pesquisadora sabia a partir da sua experiência enquanto contadora de histórias, e da leitura de textos da literatura pertinente.

Cuidados esses, porque estamos cientes quanto aos possíveis efeitos das construções explicativas que foram emergindo ao longo da coleta, que de algum modo afetaram os processos de inter-relação que identificamos, conforme o relato no próximo capítulo.

Necessário se torna, ainda, advertir o leitor que não foi pretensão da autora deste trabalho propor uma regra ou lei explicativa para o objeto selecionado – efeitos da contação de histórias. Estamos mais interessadas em ser o mais fiel possível ao que foi observado e colhido nas situações com os participantes. Daí a profusão de reprodução de trechos das suas falas, situando detalhadamente os locais e contextos em que foram enunciadas. Em assim sendo, tentamos não tratar como trivial, visto que quaisquer das informações recolhidas devem ser “[encaradas] como portadoras potenciais de significados que precisam ser desvelados” (VILELA, 2003, p. 459).

Por isso, selecionamos um trecho desse autor porque, em nossa opinião, expressa claramente a trama vivenciada na experiência de contadora-pesquisadora:

Os processos de investigação são mais importantes que os resultados da pesquisa. As atitudes, os medos, as expectativas e os sentimentos se revelam e permanecem presentes nos processos

desenvolvidos durante a investigação e, muitas vezes, não são traduzíveis nos produtos finais das pesquisas. Os pesquisadores devem estar atentos a essas manifestações e devem procurar o significado dessas no contexto da pesquisa. Especialmente nas pesquisas educacionais, as estratégias qualitativas de pesquisa permitem deslindar como as expectativas estão presentes no desempenho de atividades curriculares, nos procedimentos pedagógicos e nas interações diárias em sala de aula (VILELA, 2003, 459, Grifos nossos).

Para finalizar este capítulo, reafirmamos que a opção metodológica que fundamentou este trabalho, a nosso ver, pode gerar a possibilidade e criação de um espaço de reflexão e análise de uma das práticas escolares comuns, como é a da contação de história sociais, efetuada pela pesquisadora em parceria com os sujeitos participantes. Acima de tudo, a nossa proposta é de um trabalho coletivo e reflexivo que possibilita um "olhar" cuidadoso, completo e pormenorizado sobre o objeto de investigação. Mesmo levando em consideração que a complexidade do trabalho da pesquisadora aumenta consideravelmente; a proposição da pesquisa qualitativa, com vistas ao trabalho coletivo e à interdisciplinaridade, revela dados, informações, características e peculiaridades das representações dos sujeitos analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por ser uma pesquisa situada no campo das investigações qualitativas, tomaremos por base a análise descritiva e interpretativa para produzir uma das leituras possíveis, para descrever e interpretar os dados coletados. De acordo com Lüdle e André (1986), o(a) pesquisador(a) deve assumir dois papéis ao mesmo tempo: um subjetivo, de participante e, outro objetivo de investigador(a) para se aproximar do fenômeno pesquisado como um todo. Contudo, é necessário que ele/ela se atenha a uma descrição precisa do objeto pesquisado e, na análise do processo dinâmico para a sua apreensão, leve em conta as suas principais dimensões. Dessa forma, pode evitar induções e conclusões idiossincráticas.

Sendo assim, procuramos nas produções dos participantes estar atentas à escuta dos seus dizeres com o intuito de não deixarmos passar despercebidas as particularidades de cada fala. Ao assim procedermos, entendemos que se possam ler *as entrelinhas* e não somente *as linhas* (ECO, 1986), ou seja, os *ditos* e os *não ditos* que ocorreram nos diálogos (LARROSA, 2002 a). Para que não nos deixássemos influenciar apenas pela subjetividade, durante a análise interpretativa dos dados, procuramos evitar deduções imprecisas, relacionar criticamente as leituras pessoais que haviam sido produzidas com as dos demais autores apresentados neste relato. Enfim, buscamos problematizar e compreender as dimensões do objeto pesquisado.

A princípio, as descrições e interpretações, isto é, a escrita final da leitura que apresentamos dos dados foi possibilitada pelo uso de técnicas comuns à análise de conteúdo, a qual por ser uma “construção social” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 203) precisa ser avaliada.

Como qualquer construção viável, ela *leva em consideração alguma realidade*, neste caso o corpus de texto, e ela *deve ser julgada pelo seu resultado*. Este resultado, contudo, *não é o único fundamento para se fazer uma avaliação*. Na pesquisa, *o resultado vai dizer se a análise apresenta produções de interesse e que resistam a um minucioso exame; mas bom gosto pode também fazer parte da avaliação* (BAUER; GASKELL, 2002, p. 203. Grifos nossos).

Para que a análise da leitura do discurso dos participantes seja realizada a contento, Freitas e Janissek (2000) recomendam a eleição de categorias como procedimentos essenciais para fazer a ligação entre os objetivos da pesquisa e os resultados. Cientes de que “As categorias, quando não se tem uma idéia precisa, devem surgir com base no próprio conteúdo” (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 44), ao invés de categorias levantadas a partir apenas do *corpus* linguístico, ousamos eleger algumas *matrizes* pautadas nos objetivos da pesquisa que orientaram o relato da análise.

Para que o leitor possa penetrar com clareza na análise e discussões realizadas, reportamo-nos aos objetivos que fundamentam este trabalho:

- Verificar alguns dos efeitos das narrativas orais, ou seja, dos possíveis decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores.
- Descobrir se e *como* o desempenho do professor durante a contação de histórias influencia o interesse do aluno em ler outros livros.

As duas matrizes que orientaram a análise dos dados foram:

❖ *Leitura como ato formativo e possíveis efeitos da contação* - espaço no qual é ressaltada a leitura como prática cultural, a formação da subjetividade e a constituição do sujeito.

❖ *Concepção de leitor e práticas de leitura* - espaço no qual foi focalizada a influência do trabalho com a literatura literária realizada na instituição de ensino, bem como as concepções e práticas pertinentes por parte do professor.

Porém, na tessitura dessa parte do relato, fomos sentindo que apresentar a análise e os resultados divididos em matrizes, não compreendia em sua extensão as práticas e processos de subjetivação que tínhamos observado e registrado. A nosso ver, não seria possível, por exemplo, falar de leitura como ato formativo sem adentrar nas práticas de leitura, nem tampouco falar da concepção de leitor sem abordar as práticas culturais e a questão da subjetividade. Por que segmentar e delimitar saberes e fazeres que são entrecruzados na prática cotidiana? Seria como criar e cair na armadilha descrita por Garcia (2007):

No rastro do cientificismo moderno seguido pelas ciências sociais, resignamo-nos e naturalizamos a prática de conhecer satisfazendo-nos e crendo em rótulos, embalagens que se criam por nós ou por outros para, pretensamente, explicar o viver humano ordinário (GARCIA, 2007, p.131).

Resta-nos, então, pedir licença para desconstruir paradoxalmente as “lógicas” dessa costumeira produção de conhecimento e retirar as demarcações previstas inicialmente para narrar as realidades estudadas não pelo que supomos serem, mas pelo que elas, nos acontecimentos vivenciados, *foram e pareceram* para nós, estar relacionadas. Isso porque ao longo das tessituras da análise percebemos que os entrecruzamentos das duas matrizes anteriormente propostas eram imprescindíveis para chegarmos a resultados significativos.

A figura que apresentamos a seguir sintetiza os entrecruzamentos e parte da dinâmica utilizada para a análise dos dados.

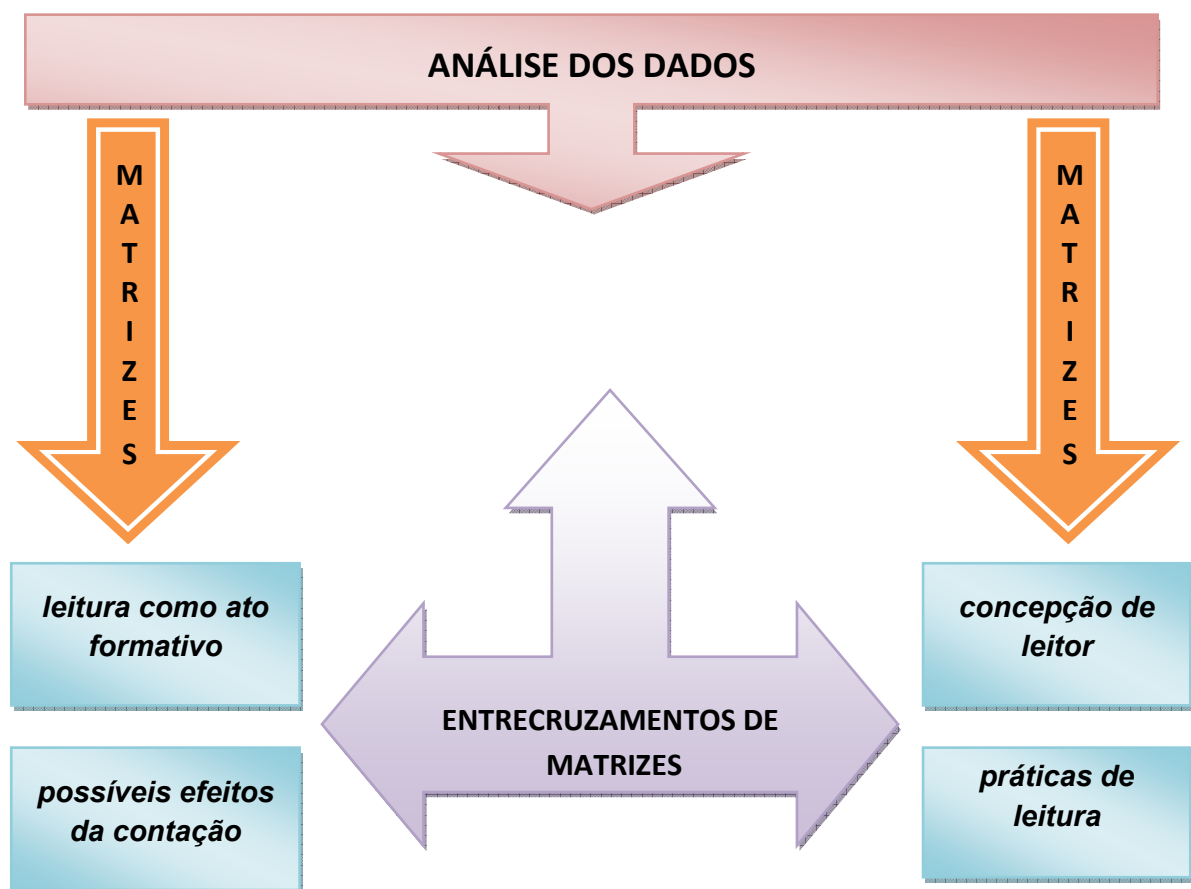


Figura 1: Matrizes e entrecruzamentos utilizados para a análise dos dados

Na sequência, apresentamos o relato das análises seguindo o quadro das matrizes selecionadas e de seus entrecruzamentos.

Para a demonstração de nossas interpretações, a seguir apresentadas, utilizaremos recortes (R1 a R28) das transcrições das sessões e dos registros do diário de campo, estes identificados nos próprios recortes.

A figura a seguir nos apresenta as caixas de textos utilizadas para cada tipo de recorte.

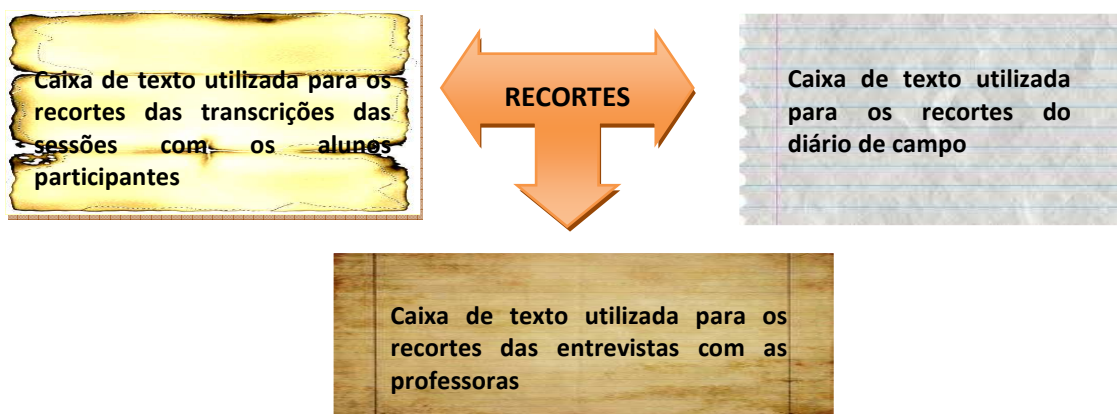


FIGURA 2 : Identificação dos recortes para a análise

3.1 Entre os entrecruzamentos de matrizes, a leitura como ato formativo e possíveis efeitos da contação.

Sob a perspectiva construcionista que adotamos, ressaltaremos que ao longo da vida associamos as diferentes experiências que temos com e no mundo e assim construímos um tipo de conhecimento que nos permite (re)conhecer a nós mesmos, os outros e o que nos rodeiam e que dirige nossas interações no mundo à nossa volta. Conhecimento este não restrito a dimensões cognitivas, porque trespassado pelas emoções e sentimentos que nos foram dadas a sentir também pelos efeitos das práticas dos que nos socializaram (BERGER; LUCKMAN, 1999).

Posto isso, entendemos que ao construir nosso conhecimento do mundo vamos também cifrando e decifrando-o, e, assim, produzimos e somos produzidos por nossas leituras de materiais, linguísticos ou não.

Ler um texto escrito é dialogar, é escutar e responder, para entender o outro e a nós mesmos. Entender enfim o sentido que foi dado pelo autor e por nós às coisas. É se (trans)formar ou se (de)formar (LARROSA, 2002) por meio dos recursos, palavras, imagens e espaços, usados pelos autores e, em alguns casos, administrados pelos editores. O leitor, ao dialogar com um ou com o conjunto de textos assim produzidos, propicia a ocorrência de mudanças, pois quando a leitura termina no papel, continua na vida (SISTO, 2005).

Em assim sendo, o leitor permite que sua formação seja (de)formada pelos efeitos de sua ação e, conseqüentemente, seja (trans)formado. Portanto, compreender a leitura enquanto processo formativo é compreender que esta vai além da pura decodificação de códigos linguísticos, apresentados sob a modalidade oral ou escrita.

O que os dados, recolhidos e interpretados a partir dos entrecruzamentos de matrizes construídas para a sua análise, nos dizem? Como os alunos e os professores, participantes deste trabalho, entendem leitura?

Os dados colhidos permitem que se constate que a leitura é entendida por crianças como uma ação que leva a aquisição de conhecimento (R1). Elas já percebem que uma função significativa da leitura é a da aprendizagem para a aquisição de novos saberes.

R1

A2: Vai que a gente não sabe alguma coisa, aí quando a gente lê a história a gente sabe o que que é. Quando eu tava jogando jogo da força lá na biblioteca né, era substantivo... (pausa para pensar) alguma coisa assim que eu não sabia o que era, daí quando eu vi, quando eu fui escrever a palavra eu consegui, daí eu vi que girassol era...(pensa) alguma coisa que eu não me lembro(risos).

Pesq: mas você sabia na hora?

A2: é, daí eu nunca sabia antes.

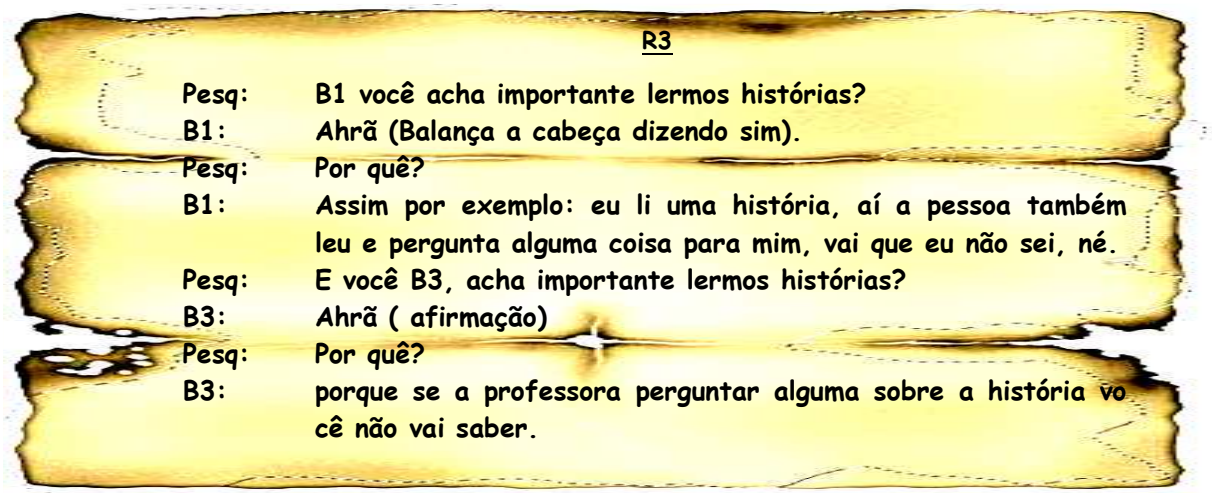
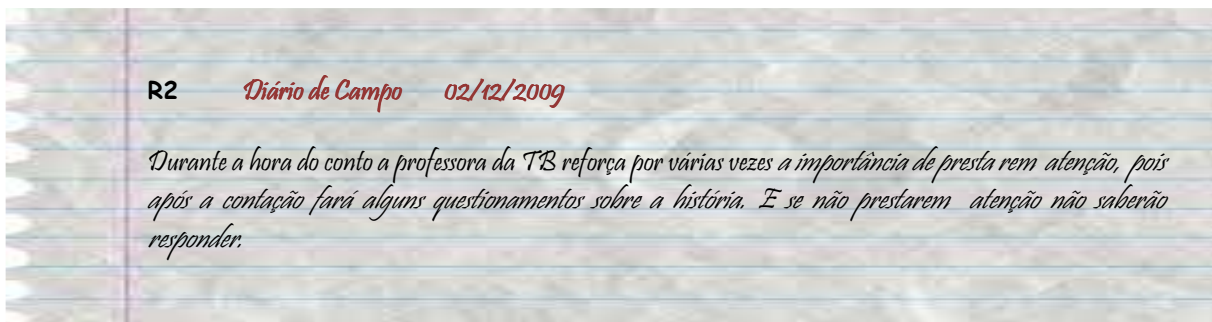
Pesq: você descobriu que girassol é uma flor.

A2: É um substantivo...(pensa) com...(pensa novamente)

Pesq: Composto?

A2: É composto.

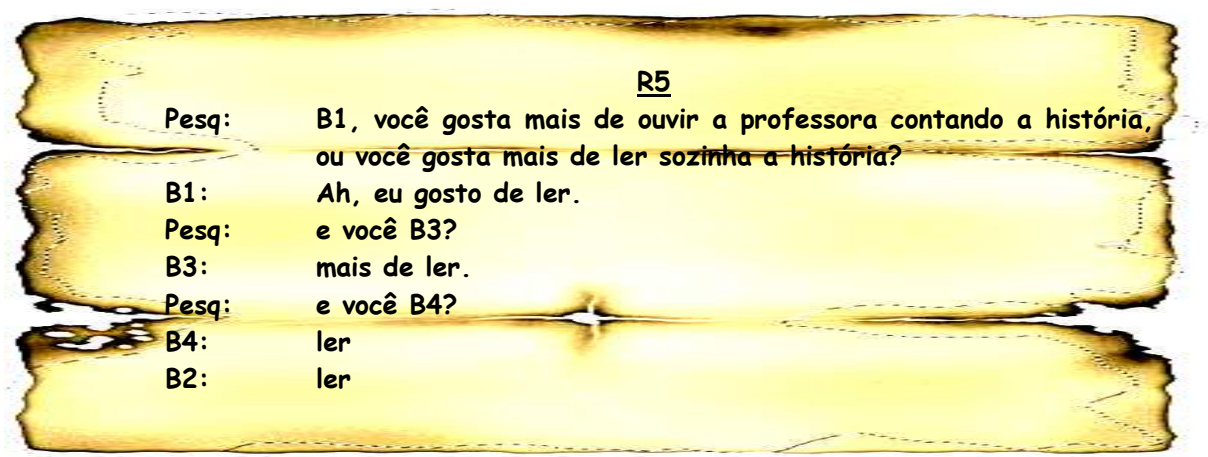
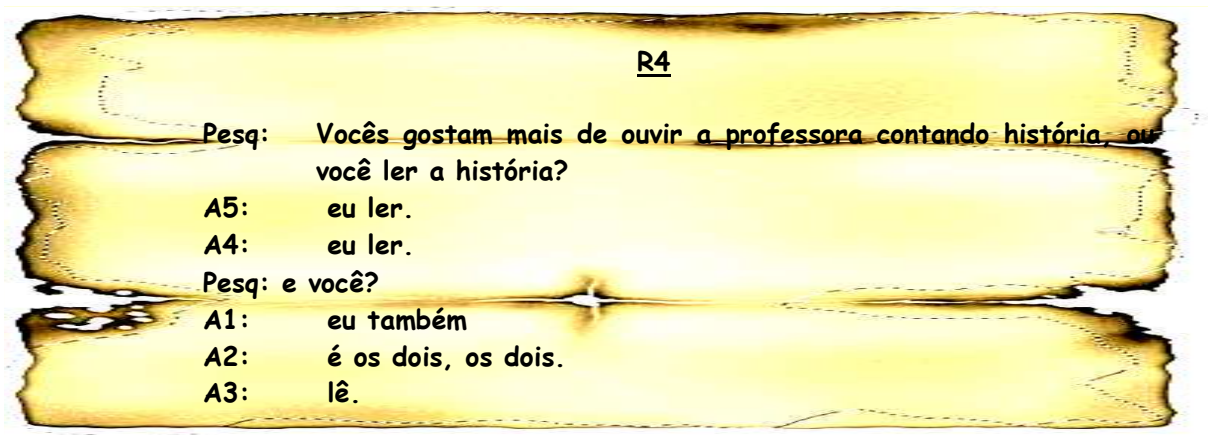
Podemos verificar no recorte acima que A2 reconhece a leitura como sendo um meio de aquisição de conhecimento ao relatar que aprendera que a palavra girassol é um substantivo composto. O modo como a leitura é conduzida pelo professor, pode, entretanto levar as crianças a entendê-las como algo obrigatório e sujeito a cobranças (**R2/R3**). Evidenciamos no R3 um utilitarismo subjacente na fala do B1 e B3 quando afirmam que é importante ler para saber dar respostas a algum questionamento realizado pela professora após a leitura.



Sabemos que uma característica específica do ser humano é a da sua capacidade de construir significados, novos ou não, a partir do conjunto de signos construídos, legitimados e utilizados em sua comunidade, e que os modos, gestos e práticas da leitura no decorrer da história permitem que a consideremos uma prática cultural necessária para a participação ativa e autônoma do sujeito (FREIRE, 1989), bem como o exercício pleno de sua cidadania (GIMENO-SÁCRISTAN, 2008). Como essas competências em leitura não são inatas ao ser humano, mas decorrem dos múltiplos efeitos das práticas sociais, inclusive das práticas educativas dos professores em sala de aula, a posição que ocupam e assumem esses socializadores, quando lidas com textos, escritos ou não, afetam o comportamento

em relação à leitura das novas gerações. Construída pelo processo contínuo de letramentos diversos, a leitura, enquanto ação individual de uma prática social (MARCUSHI, 1998), permite transformações no modo de sujeito-leitor perceber e utilizar os códigos escritos.

É comum que uma criança na fase do seu letramento inicial na escola, isto é, no início da apropriação dos códigos da escrita, prefira ler textos escritos à narração oral/leitura dos mesmos produzida por outros. Apropriar-se dessa tecnologia parece garantir preferência e motivação. Isso não quer dizer que não goste de ouvir as leituras produzidas por outros. Os dois recortes a seguir, que contemplam falas dos alunos participantes são indícios que fundamentam essas hipóteses explicativas. Vejamos nos recortes (R4 e R5) a seguir:



Afinal, pode-se concluir que não há quem não goste de ouvir uma boa história. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes [...], e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve” (ABRAMOVICH, 2004, p.164) e na medida em que as histórias nos fazem *redefinir*

nossa imagem social diante daquilo que somos, vamos *resgatando nossas crenças, refazendo nossa trajetória afetiva*, revisitando nossos sentimentos, recordando nossa infância e *remexendo a nossa imaginação* (SISTO, 2005, p 24).

A escuta das histórias permite obter resposta(s) a questões que nos intrigam e possibilita que nos identifiquemos com os personagens e com eles poderemos sorrir, gargalhar, chorar, e assim perceber que outros, em circunstâncias diversas, sentem e lidam com dificuldades que entenderíamos ser só nossas.

As práticas de algumas comunidades letradas dão conta da importância da contação de histórias para os membros que a compõem (ABREU, 1999) porque ouvir história é conhecer outros lugares, etnias, ficar a par de saberes, alguns escolarizados em disciplinas, como Português, História, Geografia, Filosofia, Política, permite enfim, conhecer um pouco de tudo, como ensina Abramovich (2004).

A literatura, enquanto uma das produções que a linguagem possibilita, oportuniza que os autores interajam com o leitor. Isso porque seus textos tratam de temas relacionados à vida, que ultrapassam o espaço-tempo em que foram produzidos.

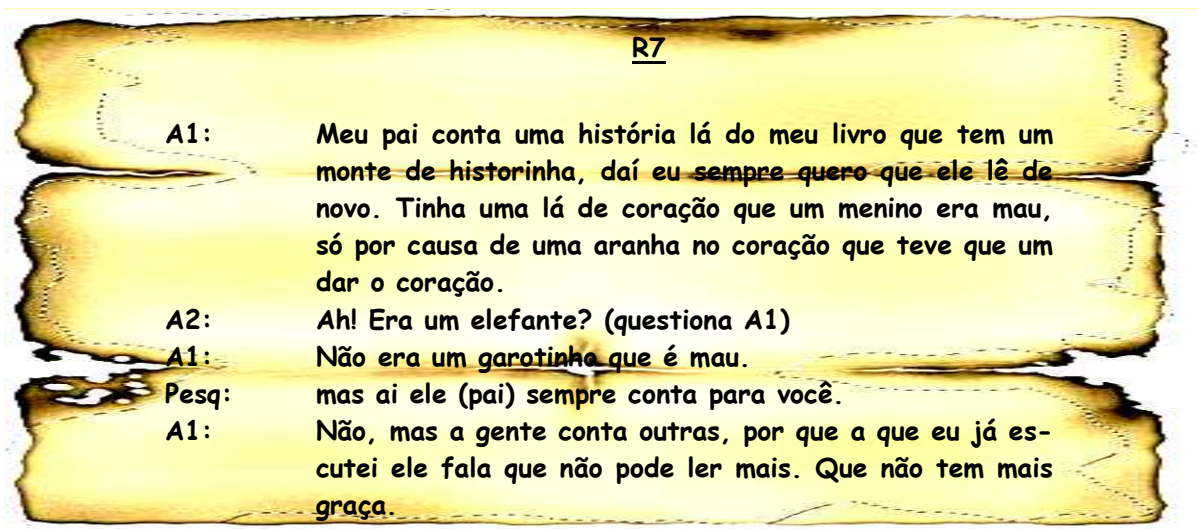
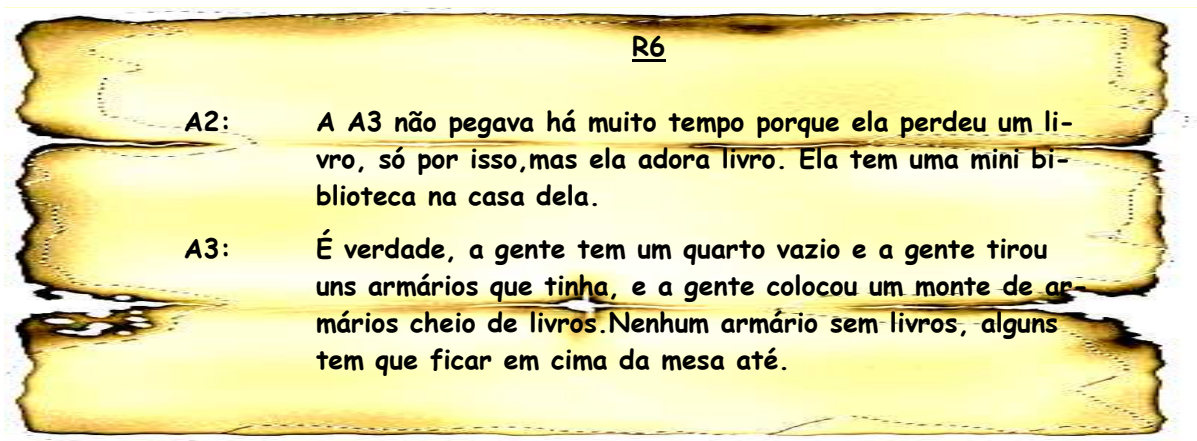
O interesse pela leitura se consolida pelas práticas cotidianas, desde a infância, seja pelas ações da escola e/ou da família. A escola, enquanto instituição social, e os professores, enquanto seus agentes principais de leitura, são responsáveis pela constituição do aluno como leitor. Porém a família desempenha um papel muito importante nessa formação (FREIRE, 2010).

A formação do leitor inicia-se no ambiente familiar através de encontros. Encontros com as palavras, com o livro, com os demais artefatos culturais, mas sabemos que os afazeres do dia-a-dia comprometem e limitam o espaço-tempo para os encontros. Se devem começar no ambiente familiar precisam, sem dúvidas, ter continuidade na escola.

A prática da leitura e a demonstração do interesse pela mesma, por parte dos pais ou até mesmo dos cuidadores das crianças servem como estímulo para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos filhos. É necessário que em casa o acesso a livros, de assuntos os mais diversos, seja oportunizado. A prova disso está

nos relatos das crianças, que desenvolvias nas conversas durante as entrevistas, afirmam receber estímulo por parte da família.

Podemos verificar tanto no R6 quanto no R7 que as crianças A1 e A3, relatam essa participação da família. No R7, A1 informa que o pai tem o hábito de contar histórias para ela. Já A3, no R6, relata ter uma minibiblioteca em casa. Em uma conversa informal pelos corredores da escola, essa criança contou que a biblioteca é dela e do irmão mais velho e que a mãe sempre compra livro para os dois.



Freire (2010, p. 192) afirma que “a escola é a principal instância responsável pela formação de leitores, mas não a única, já que o ambiente favorável e estimulante deveria começar na família [...]”. A forma pela qual a família e posteriormente a escola conduzem a leitura pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais apurado, propiciando a reflexão acerca do que é lido ou escutado. Isto porque Bajard (1994) garante que “o foco não reside mais na apropriação do texto: ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre

pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga” (BAJARD, 1994, p.53).

Em sendo assim, as famílias, por exemplo, poderiam incluir nos programas de finais de semana, além da rotina de passear ou ir a um shopping, uma parada obrigatória na livraria, nem que seja só para conferirem os novos lançamentos e lerem as informações da contracapa. À noite, antes de dormir, os mais velhos, avós, pais ou irmãos, deveriam contar histórias de ficção ou até mesmo da vida real para as crianças, e estes, ao som da história contada, poderiam imergir em outros mundos, mundos mágicos ou reais, e adormecer entre sonhos, fantasias e fatos reais.

Na medida em que esses comportamentos de incentivo à leitura, por parte de pais e professores, ocorrerem, os mais jovens, desde criança, poderão perceber que a leitura torna-os mais críticos e capazes de interagir melhor uns com os outros e com o mundo. No R8 estão transcritas as impressões e observações registradas no diário de campo.

R8 *Diário de Campo* 16/11/2009

Tenho percebido que alguns alunos especificamente (A1 - A2 - A3 - B4) são mais desenvoltos durante as entrevistas. Não apenas respondem as perguntas feitas por mim, mas também discutem, colocam suas opiniões, intervêm, contradizem, argumentam, imaginam, inventam... Demonstram uma destreza e pertinência na hora de dialogar, surpreendentes. No decorrer das intervenções, e nas conversas informais que fui tendo com estas crianças, pude perceber que além de instigados pela professora, recebem de seus pais incentivo para lerem.

Durante minha passagem pela Instituição fora dos momentos de intervenções presenciei a mãe de A2, na biblioteca da Instituição, lendo diversos livros enquanto aguardavam a saída dos filhos. Acredito ser um hábito desta mãe fazer leituras diárias. Sem contar que durante a minha visita a um Sebo no centro da cidade, encontrei a mãe da A2 juntamente com ela e o irmão comprando e trocando alguns livros.

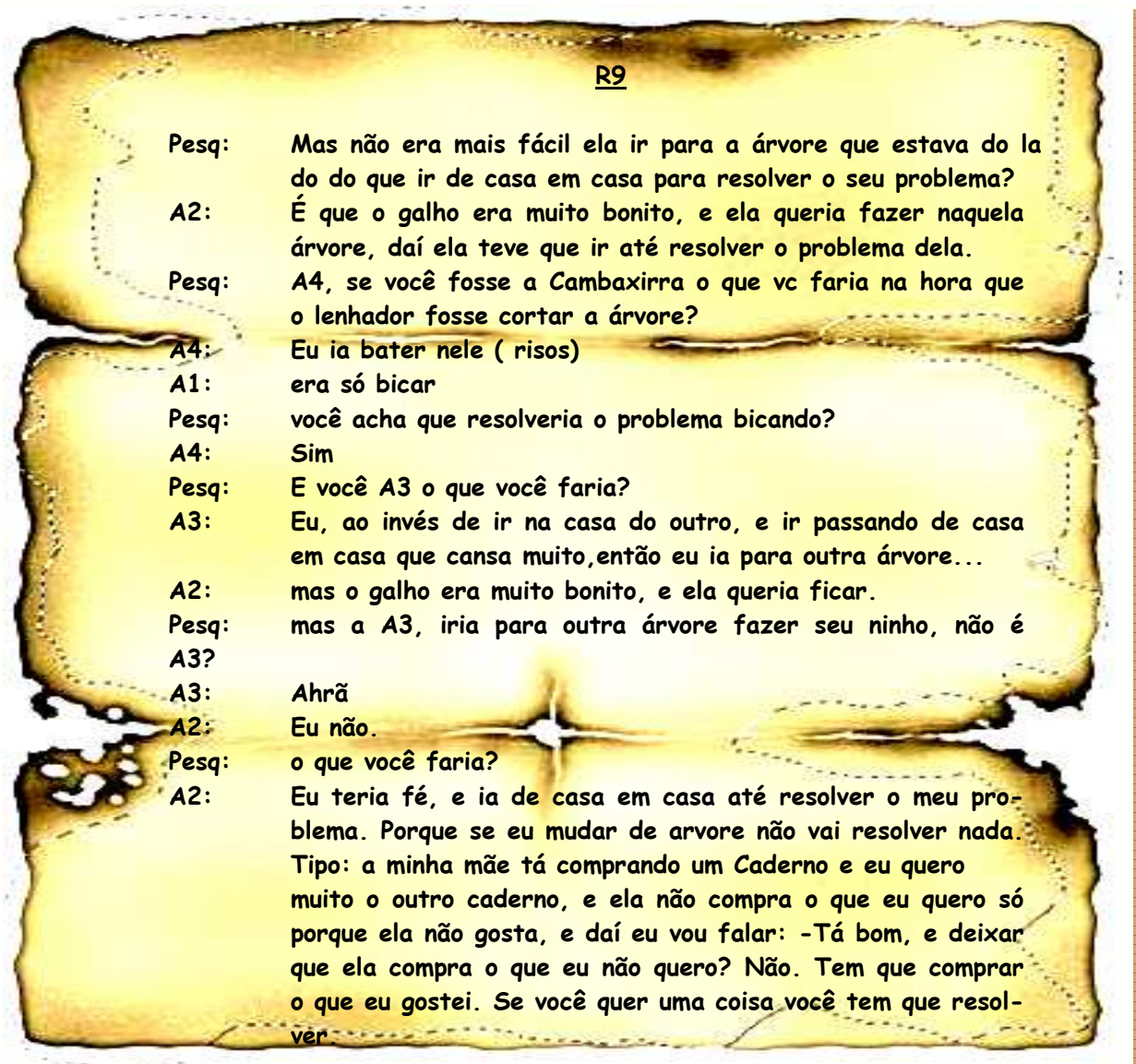
Já A3, que tem uma mini biblioteca em sua casa, confessou compartilhar com o irmão a leitura de livros. O irmão mais velho, a ajuda na leitura, ora ele lê uma página, ora ela lê outra. A mãe de A3 é coordenadora de um Museu na cidade, e busca colocar os filhos sempre em contato com os livros. A3 e seu irmão sempre trazem livros de diversos assuntos para a escola.

Não posso esquecer-me de A1 que além de demonstrar bastante apreciação pela leitura afirmou, durante uma das entrevistas, levar livros todos os dias porque assim sua mãe pode ler para ela quando fosse dormir.

A escuta das leituras realizadas por outros e a leitura individual não só contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança, como intervêm nas dimensões de subjetividade. Instiga-a, ainda, à reflexão, ao desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico, além de incitar o imaginário, o lúdico e o prazer. (COELHO, 1986).

Perceber a leitura enquanto processo formativo exige pensá-la como uma atividade que está diretamente ligada à subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é (LARROSA, 2002 b).

Quando a pesquisadora produziu a leitura do texto: *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse...*(MACHADO, 2003), propôs aos alunos que refletissem acerca do problema que o pássaro estava enfrentando com a perda de sua árvore por causa do lenhador. A partir dessa reflexão registramos que alunos da turma A desvendam e compartilham com o grupo as estratégias pessoais que utilizariam para solucionar essa situação (R9). Estratégias decorrentes das formas de pensar, agir e dos valores sociais apropriados pelas experiências anteriores.

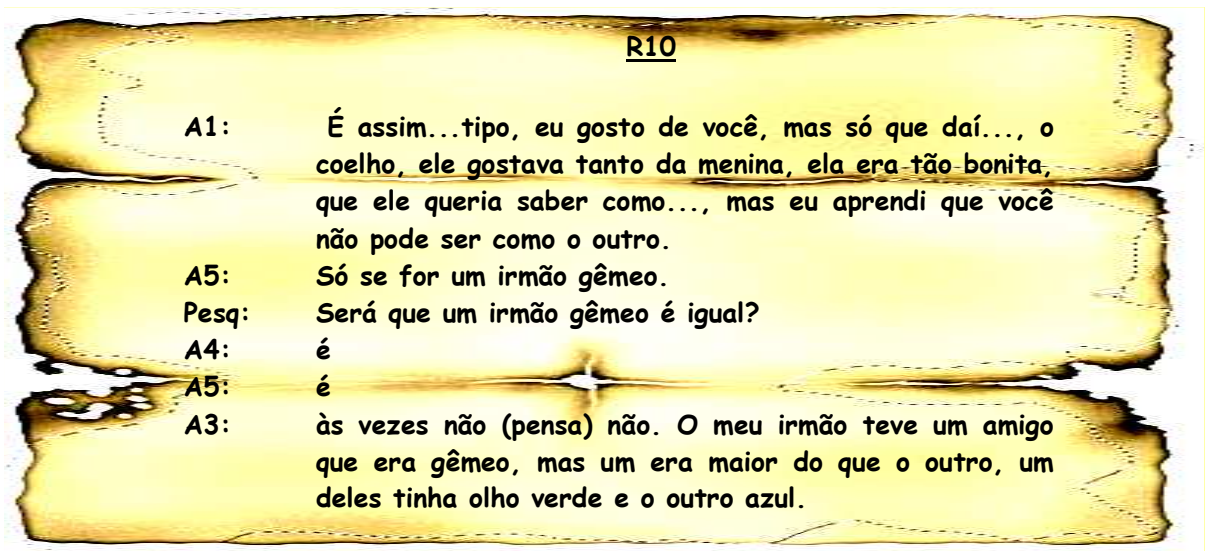


Como ensina (SILVA, 2009, p.106): “Seus desejos, [...] preferências, sentimentos e emoções juntamente com sua história de vida é o que determina como se relacionará com seu mundo exterior”. Pela escuta e leitura a criança e qualquer leitor desvenda não só os sentidos do texto, mas, com frequência, é levado a refletir e a fundamentar decisões. Portanto, a leitura permite ao indivíduo (re)significar seus saberes pelo efeito do tipo de interação que mantém com o texto em uma dada situação, ou seja, pela relação que já viveu e sabe com aquilo que é proposto pelo texto.

As histórias estruturam o imaginário íntimo das crianças, impelindo-as a interpretar e relacionar os acontecimentos de sua realidade com os da ficção, por vezes presentes nos textos que escutam ou que leem. Deste modo, a subjetividade

de quem escuta ou lê sofre modificações, algumas significativas a partir dessas ligações realizadas.

É possível verificar no recorte R10 a incitação que as histórias causam nas crianças e as ligações que fazem ao relacionar realidade com ficção. Após a apresentação da história *Menina bonita do laço de fita* (MACHADO, 1999), as crianças dialogaram sobre a mesma e compararam o desejo e ações do personagem com os fenômenos da realidade vivida por elas.



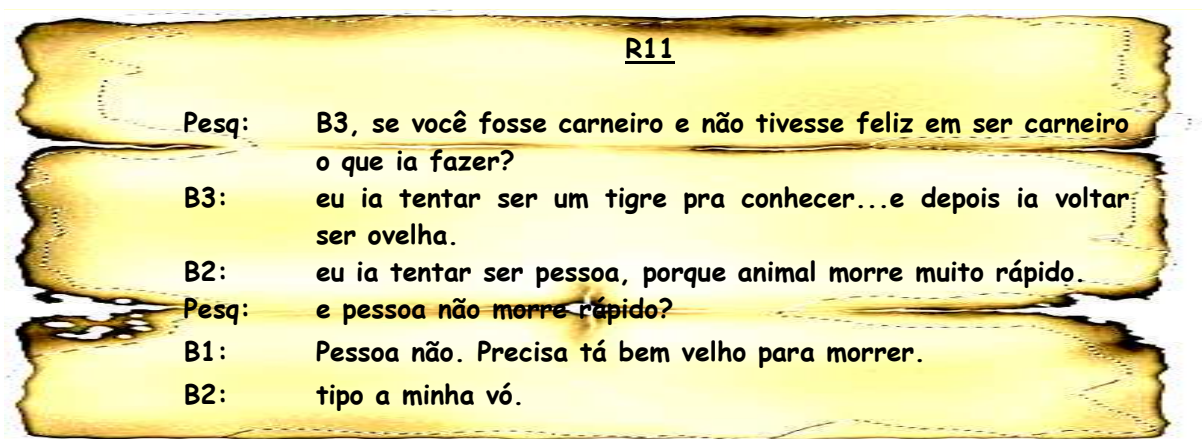
Quando ressaltamos que as leituras possibilitadas por situações de contação de histórias incitam além do cognitivo e do experimental, o imaginário, o lúdico e o prazer, é porque os contextos gerados por essas situações congregam o real com a fantasia de modo mágico e atraente. Entendemos essas leituras não só como passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real, mas formativas. Porque, como ensina Bajard (1994), a leitura em voz alta, contrária à silenciosa, é uma atividade que envolve convivência e por isso formativa (BAJARD, 1994). “A leitura que envolve convivência funciona como conhecimento social” (BAJARD, 1994, p.51). Contudo, a evolução das representações da “leitura em voz alta” permite que algumas de suas funções “mesmo não inerentes ao ato de ler” (BAJARD, 1994, p.53) permaneçam importantes. Uma delas decorre da convivência que a leitura em voz alta pressupõe para a sua realização.

Essa função de convivência se estabelece a partir de um texto escrito preexistente, que não é o único canal de comunicação, uma vez que se articula com outras linguagens. Essa situação de

comunicação pluricodificada a partir de um texto já existente se identifica, no plano da semiótica, à comunicação teatral (BAJARD, 1994, p. 53).

Se salientamos que as histórias contadas incitam o imaginário é porque a arte narrativa conta o sonho como se fosse realidade e a realidade como se fosse sonho (BONTEMPELLI, apud HELD, 1980). Independentemente dos gêneros das literaturas, sejam elas realísticas ou fantásticas, todas carregam com si poder do imaginário. E como ressalta Bernard (apud HELD, 1980, p. 28) “todos os gêneros são portadores de imaginário para quem souber fazê-lo aflorar”.

Held (1980) defende o imaginário como a principal característica da literatura infantil. Ao ouvir uma história, a criança ou quem a escuta relaciona o mundo real com o ficcional como podemos observar no recorte R11. De maneira lúdica, quem a escuta apropria-se de saberes cognitivos e de experiências. Cada um projeta e introjeta pela escuta ou leitura do texto, seus anseios, angústias e desejos. Da dinâmica desses processos resultam mudanças íntimas, algumas das quais instrumentais para a solução de problemáticas presentes ou mesmo futuras. A história dentro do mundo imaginário da criança trata de relações e situações reais, que ela não pode entender sozinha (ABRAMOVICH, 2004). No Recorte R11, após a leitura da história *Beto, o carneiro* (MACHADO, 1993), podemos observar a relação que as crianças fazem do mundo real com o ficcional quando a pesquisadora os questiona quanto à solução que dariam se estivesse no lugar do carneiro. B2 diz tentar ser uma pessoa, pois segundo suas experiências e seu conhecimento, os animais morrem rápido e as pessoas somente quando envelhecem. Já B3 desejaria ser um tigre.

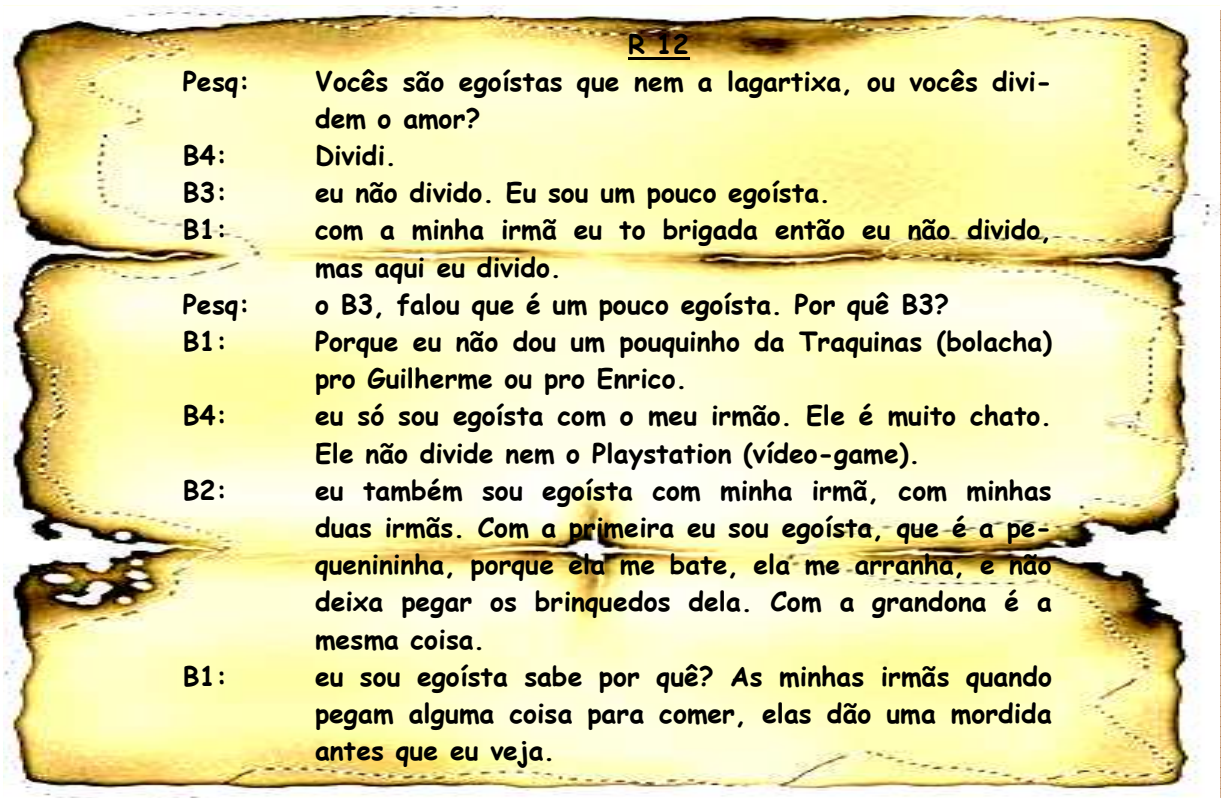


Held (1980) ainda nos assegura:

[...] a ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. Assim a narração fantástica reúne materializa e traduz todo o mundo de desejos: compartilhar da vida animal, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e resumindo tudo isso- transformar à sua vontade o universo (HELD, 1980, p. 52).

Porém, “é evidente que as aquisições feitas sem verdadeiro emprego de interesses de uma criança, sem que se sinta interessada e apaixonada, não deixam traços duráveis” (HELD, 1980, p.226).

O contato que a leitura possibilita ou a contação de histórias que tenha por suporte obras literárias, auxiliam na compreensão do real. Porque as histórias narradas vão se entrelaçando com a história de vida do próprio sujeito que constrói, pela possibilidade do simbólico, um mundo de identidades e relações de significados essenciais referentes à dimensão humana da vida. Isto é possível ser observado nos diálogos após a narração da história *O segredo da lagartixa* (DANSA, 2000) que compõem o recorte R12. A conversa gira em torno da ação egoísta da personagem e as crianças passam a fazer comparações entre as experiências vividas com a história ficcional da obra.



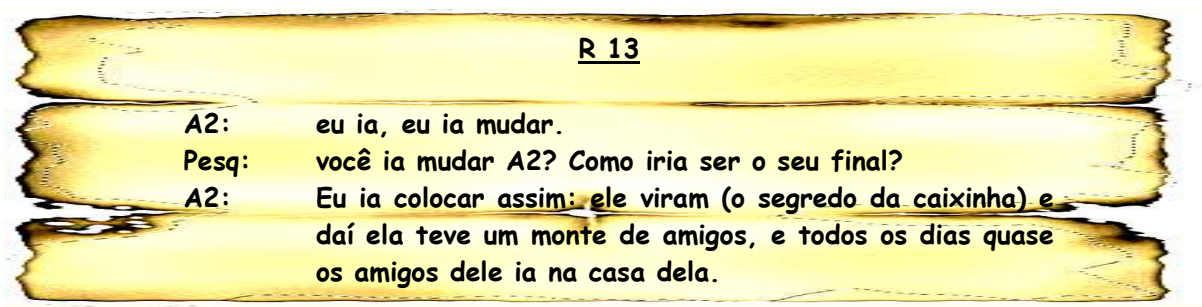
Contar história é como entrar no imaginário íntimo da criança. O contador de história é como uma ponte para fazer o ouvinte chegar ao livro. O contador liberta as palavras. É como se as palavras estivessem presas nos textos e fossem libertadas pela boca do contador. Contar e ouvir histórias tem tudo a ver com a nossa cultura oral. O ato de contar histórias é prática que remete a mecanismos tradicionais de transmissão de conhecimentos além de oferecer a possibilidade da troca de vivências e saberes de forma lúdica transformando num jogo o que na verdade constitui o aprendizado.

O contador torna o livro vivo, o livro ganha corpo e voz. A literatura, por meio da contação e dos encontros entre sujeitos e objeto, permite unir gerações, consente também em mostrar para a criança o reflexo da própria alma, o lado sombrio e não sombrio, fazendo com que sonhe, tenha medo, se alegre, e assim ela possa compreender que a vida não é fácil e que assim como os personagens, passamos por muitos obstáculos.

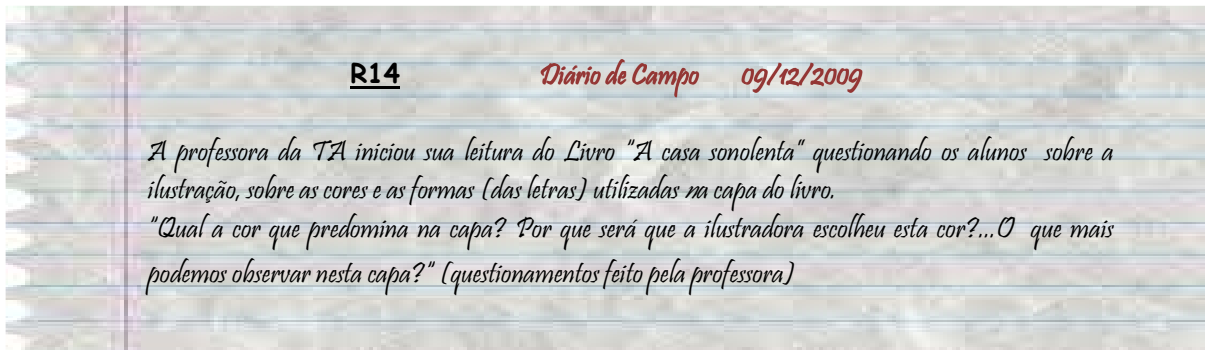
É com perseverança e fazendo do encanto de ler uma realidade palpável que se transforma uma criança num amante fiel da leitura.

3.2 Entre os entrecruzamentos de matrizes as práticas de leituras e a concepção de leitor.

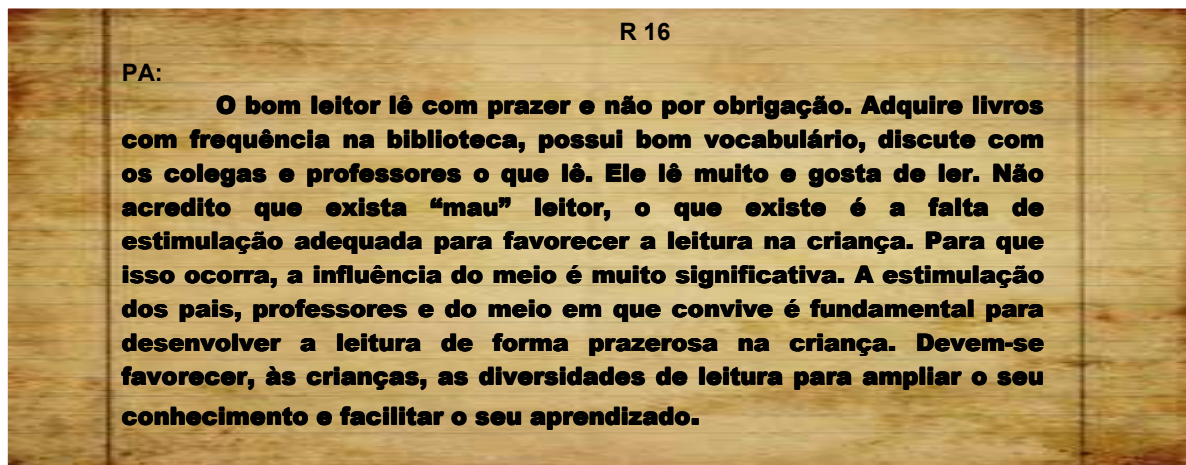
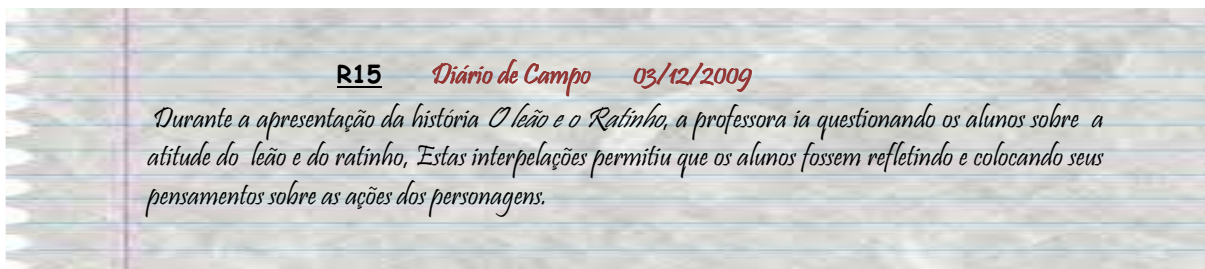
Mesmo sem saber o poder que pode exercer sobre o texto e o livro, as crianças já são capazes de perceber o poder que o livro exerce sobre elas. Entendem que as obras literárias estão ali para informar algo, mas não deixam de se envolver, questionar, interrogar, refletir sobre ações de personagens e decisões tomadas pelo autor. Podemos verificar este envolvimento no R13 quando as crianças são questionadas sobre a ação do personagem protagonista da história e acabam por buscar alternativas para o final.

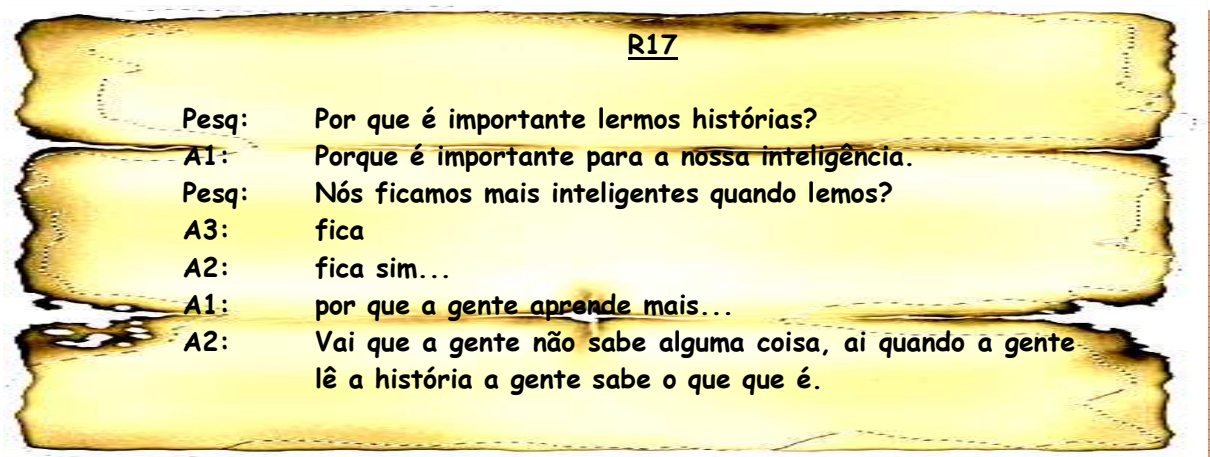


O leitor é capaz de ler, além do texto; capa, as imagens, as cores, refletindo sobre o objeto com o qual dialogam (SISTO, 2005). Dentro do ambiente escolar, o mediador tem a possibilidade de ampliar a leitura de seus alunos oportunizando o degustar não só o texto impresso, mas as cores, as imagens, enfim todos os elementos que compõem a obra literária. No decorrer da pesquisa, durante as observações das performances dos professores em situação de contação, pudemos presenciar uma das professoras realizando a leitura das imagens, das cores do livro com o qual estava trabalhando e fazendo interpelações durante a apreciação das mesmas. É o que podemos ver no R14:



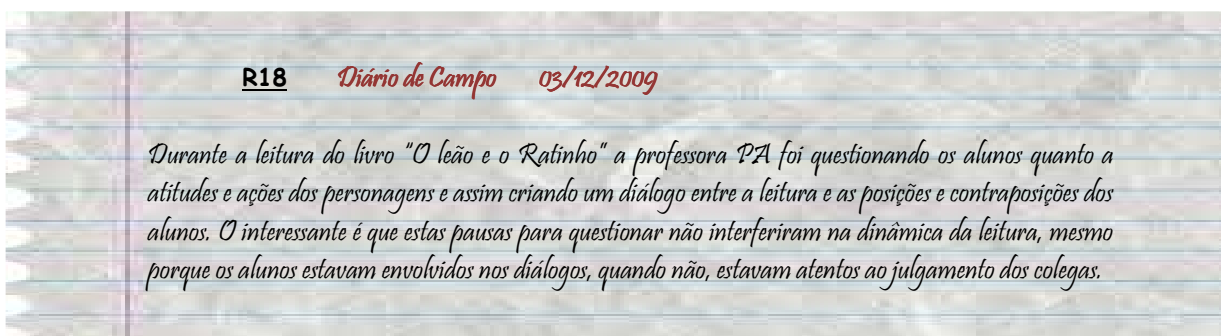
As práticas de leitura desencadeadas pelo professor e a sua concepção de leitura influenciam o modo como as crianças percebem e sentem a leitura. As crianças vão construindo seu conceito de leitura a partir das práticas exercidas no seu convívio social. A prática exercida pela PA expostas no R15 e a sua concepção de leitura retratada no recorte R16 parecem se refletir no entendimento de leitura de seus alunos como consta no recorte R17.





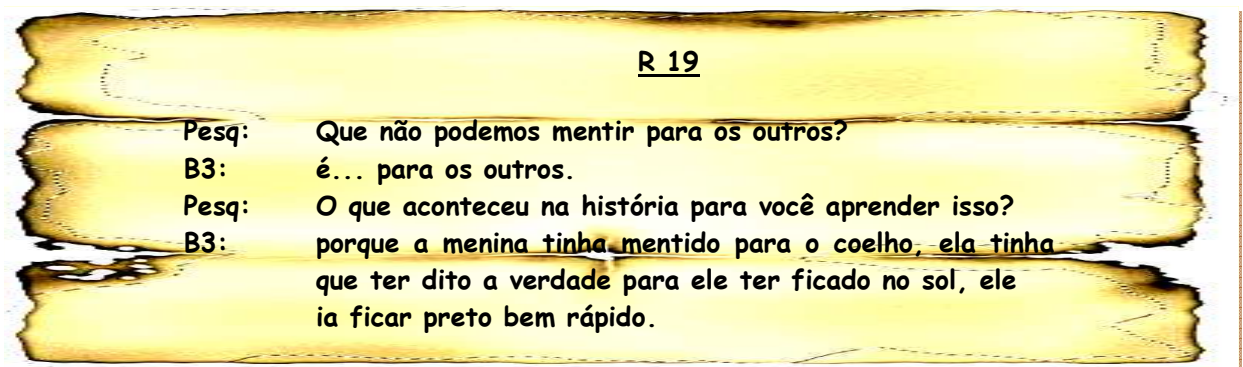
Com isso, concordamos com Chartier (2001) ao afirmar que as práticas de leituras desempenhadas em um espaço intersubjetivo propiciam o compartilhamento de significados, atitudes e comportamentos, e a escola, sendo este espaço intersubjetivo, deve assegurar estas práticas de leitura. A concepção que cada professor tem de leitura é o que irá conduzir a sua prática dentro de sala de aula, ou seja, dentro deste espaço intersubjetivo.

As práticas de leituras são consideradas um desencadeador de debates sobre diversos assuntos do mundo, tanto do mundo simbólico quanto do mundo real da criança. Promovem confronto e contraposição de saberes pelo compartilhamento de significados construídos no pensamento da criança através de diferentes vivências. No recorte R18, podemos certificar a afirmação feita anteriormente no relato da pesquisadora. A PA faz interferências permitindo o diálogo entre ouvinte e texto.



A aprendizagem pela leitura começa muito antes do processo escolarização (CHARTIER, 2001) Inicia-se com as experiências vividas pela criança na busca de

responder questionamentos sobre o mundo. Este compartilhamento, este contato com outros saberes, com outras formas de pensar proporcionará, na criança, a construção de forma mais elaborada e complexa do seu pensamento. Podemos observar, a partir das conversas realizadas após a narração da história Menina bonitas do laço de fita (MACHADO, 1999), a relação que a criança faz das experiências vividas com as leituras realizadas. B3, segundo suas vivências, justifica como a menina deveria ter agido com o coelho branco, já que o mesmo desejava ser negro como a menina (R 19). A insistência do coelho para que ela lhe dissesse como havia conseguido ficar negra, fez com que a menina inventasse uma mentira já que desconhecia o motivo pelo qual tinha aquela característica física.



Muitas vezes vemos que a prática de leitura instituída nas escolas cai em um “modismo” no qual a leitura deixa de ser uma prática social para se tornar um exercício em que prevalece apenas uma voz a do autor do texto, ou seja, para se tornar em leitura parafrástica. Como ressalta Geraldi (1985, p.78) “[...] na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e isto não é mais que simular leitura”.

Mas não podemos culpabilizar somente o professor. Devemos voltar os nossos olhos para todo o processo educativo e para as condições de formação e trabalho do professor. Geraldi (1985) alega que este “modismo” advém da falta de investimento maior na formação continuada e na ausência de conhecimento de um referencial teórico consistente que baseie a sua prática.

Podemos perceber a prevalência da voz do autor, a análise e interpretação sem que haja a possibilidade de reflexão sobre o olhar do autor, do outro, e de si mesmo, no recorte R20.

R 20 *Diário de Campo* 10/12/2009

A professora sentou com a turma em roda para ler o livro "Ninguém é igual a ninguém". Ela foi lendo e mostrando as figuras, por várias vezes é interrompida pelas brincadeiras dos alunos a mesma pára a história para chamar-lhes a atenção. Ao final da história lança perguntas diretas, perguntas que não sugerem reflexão, e conseqüentemente as respostas são diretas.

PB: É legal chamarmos o amigo por apelido?

Aluno: Não.

PB: Nós devemos respeitar o amigo, não é verdade?

Aluno: É

PB: Nós somos todos iguais, ou um é diferente do outro?

Aluno: Um é diferente do outro

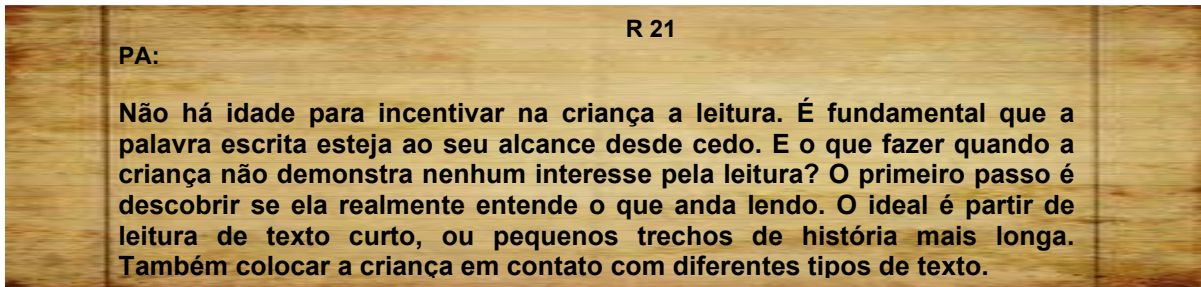
PB: Então, nós não somos iguais ao outro, se o amigo é mais baixo ou mais magro ou usa óculos, nós não podemos ficar tirando sarro ou dando apelidos....

A professora explicou todo o sentido da história segundo a visão da autora.

As perguntas não motivaram para uma maior reflexão e discussão acerca do assunto (diferenças) e logo após explicar a história, a professora solicitou que todos fossem para seus lugares, fechando o livro e guardando-o no armário.

Quando o professor, enquanto mediador, por meio das práticas de leitura, possibilita o diálogo entre as experiências pré-estabelecidas vivenciadas socialmente pelo aluno e o texto, este potencializará em seus alunos uma leitura polissêmica. As práticas de leitura devem ter perspectivas mais amplas que vão além da mera decodificação. Para isso é preciso propor atividades desafiadoras, que induzam o aluno a comentar sobre o que leu e descobriu, a relacionar, a registrar, a estabelecer relações, podendo assim construir novas sínteses usando e explorando sua subjetividade.

Nem sempre o que o aluno lê é compreendido pelo mesmo. Segundo Kleiman (2004), a compreensão não está garantida no ato de ler. Por isso é necessário que o professor provoque seus alunos-leitores, incite a reflexão a respeito do que leu. Isso fica claro nas palavras proferidas pela PA no recorte R 21

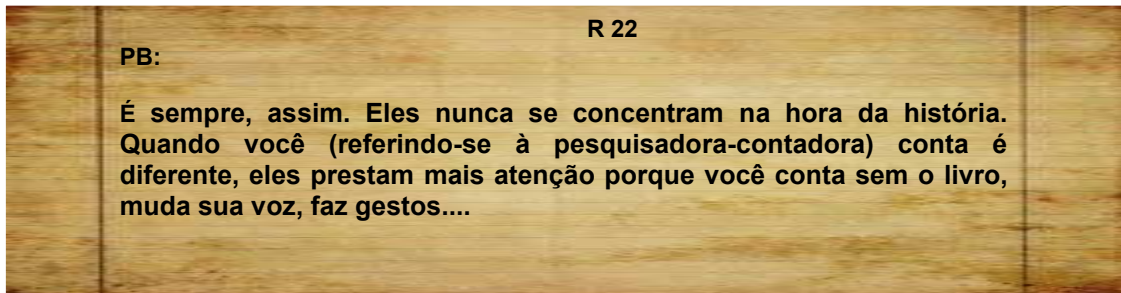


As práticas de leitura vivenciadas pela e na escola devem possibilitar a formação do aluno-leitor: um aluno capaz de fazer uma leitura crítica da realidade, capaz de fazer um exercício de articulação entre diferentes textos e assim perceber os múltiplos sentidos que podem ser estabelecidos a partir de uma leitura mais polissêmica do texto.

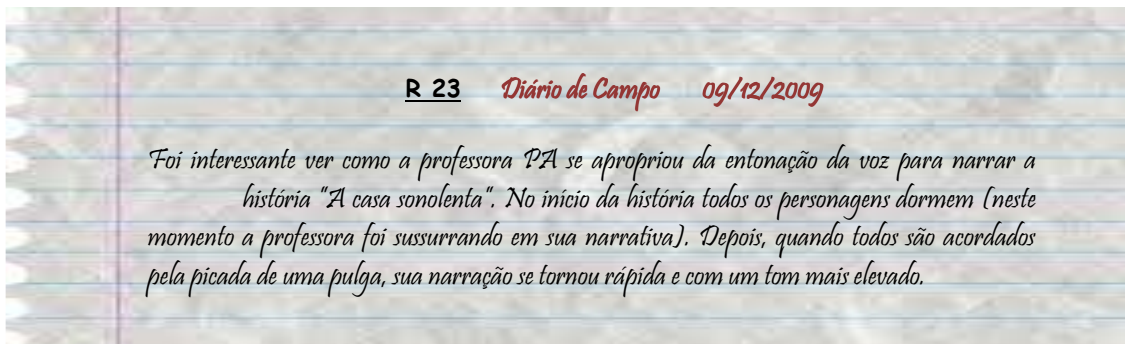
Entre as práticas de leitura, o trabalho com a literatura infantil através da contação de história tem sido um recurso metodológico de papel bastante significativo no processo ensino-aprendizagem. Mas assim como pode ser uma prática desencadeadora de atividades que constituirão o sujeito, pode também ser utilizada de forma negativa como instrumentos moralizadores com o ensejo de introduzir exercícios mecânicos e estéreis, criando barreiras em face da leitura, desvalorizando sua verdadeira função de gerar reflexão, desejo, imaginação e prazer (ALLEBRANDT; FEIL; FRANTZ, 1999).

Considerando que o ser humano é, por natureza, um contador de histórias, algumas técnicas e vivências podem ajudá-lo a utilizar bem essa característica que lhe é própria. Dessa forma, a atividade de contar histórias se transforma num importantíssimo recurso de formação do leitor.

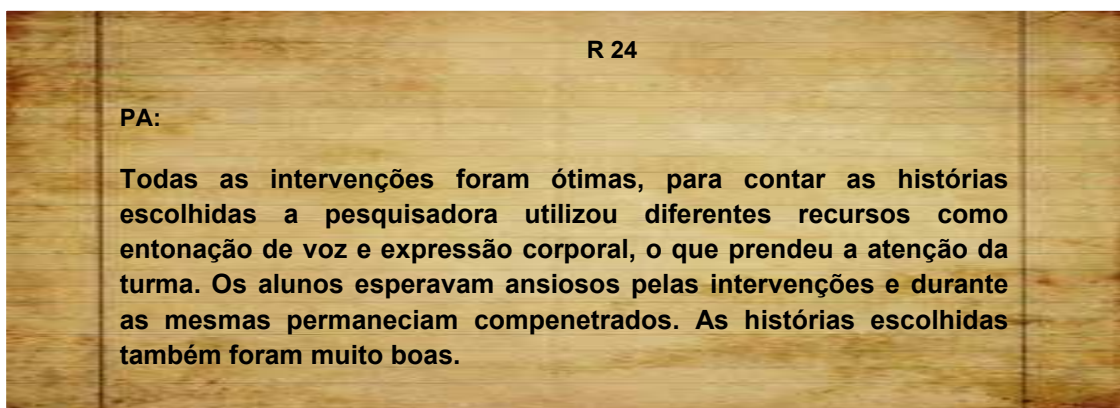
Sabemos que os alunos, quanto mais se afastam da infância, ou seja, das primeiras leituras, mais precisam ser estimulados, motivados para que seus desejos não se percam no desalento. Para se contar uma história é necessária uma preparação longa, desde a escolha até a *performance* para a apresentação da mesma. Esta preparação é que fará o professor-contador transformar-se em um exímio contador. Todo professor deve ser um contador de história, pois é através das histórias que encantamos e envolvemos nossos alunos. Como podemos ver no comentário feito pela professora PB no recorte R22.



Como afirma Sisto (2009, p.71), ao contar uma história o professor precisa estar atento “[...] ao fluxo da emoção na hora de contar, à linguagem empregada; [...] ao ritmo da fala, às imagens que cria com a voz, o corpo e a emoção para fazer o outro criar também [...]”. É preciso estar atento ao efeito que a história causa em nossos alunos. (R23)

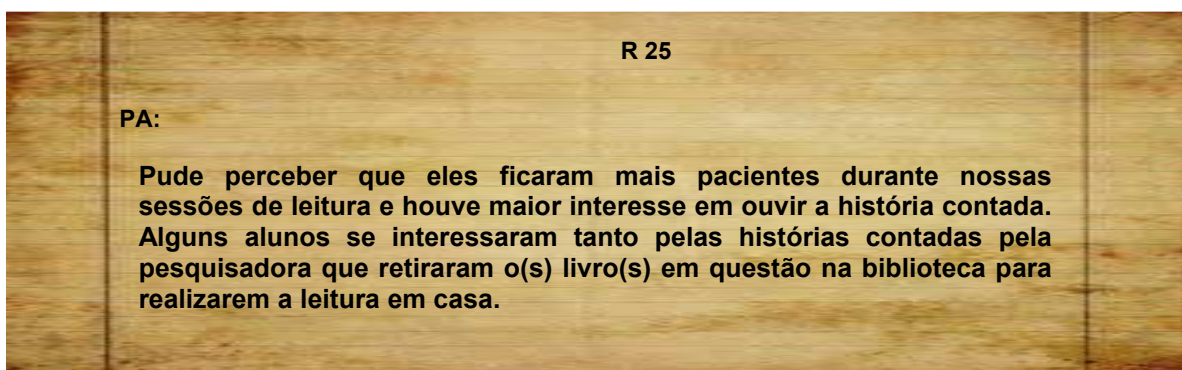


Através das intervenções realizadas pela pesquisadora-contadora foi possível averiguar que além do cuidado em selecionar histórias adequadas para seus alunos, o professor deve estar atento à preparação da história a ser narrada. Estar atento não só à palavra, mas aos gestos, aos movimentos corporais e faciais, às pausas e aos silêncios na hora de proferir a história. O comentário feito pela PA, recorte R24, nos mostra o quanto é importante estar atento aos recursos como voz, gestos, entre outros na hora de contar uma história.



Como alega Sisto (2005), exige-se do contador contemporâneo antes de tudo uma prática de leitor e, por conseguinte, um apuro crítico e um aprimoramento técnico. Seríamos ingênuos se acreditássemos que basta escolher um livro de nosso apreço para garantir o sucesso da contação.

Quando ousamos contar uma história para nossos alunos não podemos desperdiçar esta oportunidade de se contar sem que a história esteja pronta para seduzir o aluno (R25). O professor precisa dominar o texto, preparar previamente a contação, utilizar conscientemente seja os recursos do próprio corpo (emoção, memória, gestos, voz), seja os recursos técnicos (naturalidade, ritmo, entonação, pausas).



Após o término da contação de história, o aluno sente a necessidade de prolongar seu prazer de escutar. É neste momento que o professor deve promover o encontro entre o aluno e o livro onde está a história contada; é o momento de apresentar o registro escrito, as ilustrações, de confirmar/negar as hipóteses levantadas enquanto a história era ouvida. Circunstancialmente o aluno percebe que pode reler os trechos de que mais gostou, pular páginas, ler uma frase aqui, outra ali, enfim, pode escolher o rumo de sua leitura e ir em busca de outras histórias, trilhando os caminhos para a sua formação de leitor crítico.

O que temos comprovado na prática é que, depois de ouvir uma história bem contada, a reação imediata do aluno é pedir o livro para vê-lo. O professor que se preocupa com a promoção da leitura deve disponibilizar para os alunos livros dos mais variados gêneros e autores, gibis, jornais e revistas, de forma a possibilitar-lhes a ampliação do repertório enquanto leitores.

Tanto os recursos do instrumental humano quanto os técnicos utilizados garantem um sucesso maior no encantamento pela história. Isto só nos leva a crer que a massificação da leitura, ou seja, aquela leitura obrigatória, quando todos os alunos leem o mesmo livro e ao final do bimestre o professor realiza uma prova constatando o aprendizado, não garante a formação adequada que buscamos de um leitor polissêmico.

3.3 O prolongamento do leitor no prazer da escuta

Em conversas informais, no decorrer da pesquisa, com a bibliotecária da instituição onde foram coletados os dados, ela alega que os alunos mais frequentadores da biblioteca com o intuito de retirar livros são os mais novos, especialmente os alunos de 2º, 3º e 4º anos. Eles sempre recorrem à bibliotecária quando não conseguem encontrar o livro desejado. Durante o intervalo, também, costumam frequentar a biblioteca, observam os livros novos, folheiam outros, comentam com os colegas os livros que já leram.

Este interesse espontâneo em preferirem ir à biblioteca, isto é, a escolha por um ambiente destinado à guarda de livros parece ser um indício, ao mesmo tempo, do desejo e do prazer em realizar leituras.

O desejo em dar continuidade à história escutada é propiciado pelo prolongamento do prazer (SISTO, 2005). A busca pelo prazer em continuar a viagem ao mundo maravilhoso e imaginativo, volvendo seus olhos iluminados e curiosos para um mundo fantástico.

Pelos dados obtidos, com auxílio do sistema de registro da biblioteca, constataremos a busca do aluno pelo prazer e desejo em submergir nas leituras dos livros que foram apresentados de forma lúdica e satisfatória nas sessões de contação de histórias. O sistema de registro nos permitiu analisar a quantidade e

quais os livros retirados por cada aluno, verificar o dia do empréstimo, as datas previstas para devolução e a data da devolução efetiva.

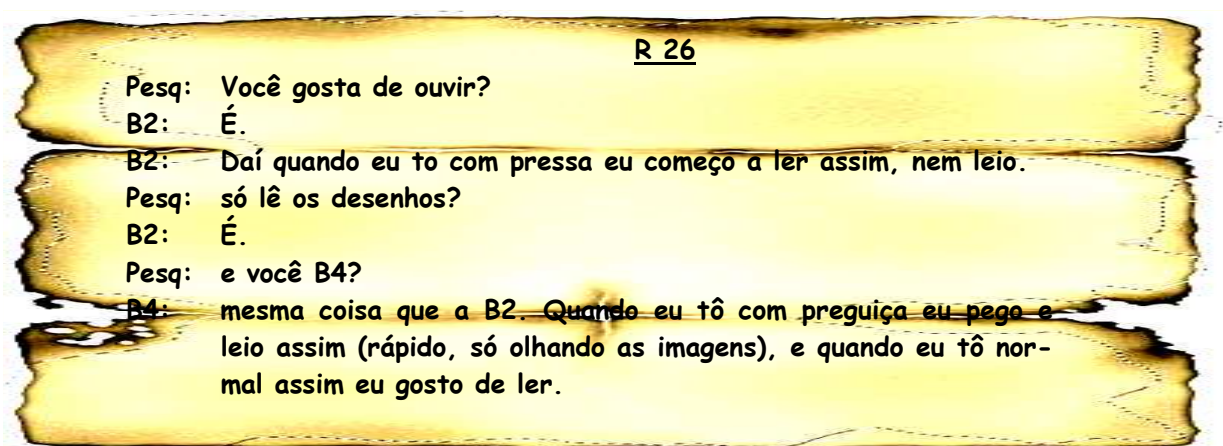
Como informado, ao longo do período compreendido entre 26 de setembro a 26 de outubro de 2009, mês que antecedeu o início da intervenção, foram identificados a quantidade e quais os livros retirados por cada aluno da turma A e B.

O Quadro 2 apresenta o levantamento acerca da acessibilidade dos alunos da Turma A e B à biblioteca para a retirada dos livros, por período: antes e após a intervenção.

TURMAS	Número de Alunos que Retiraram Livros	
	ANTES	PÓS INTERVENÇÃO
TURMA A (n= 27)	19	19
TURMA B (n=22)	19	20

Quadro 2 – Número de alunos que retiraram livros na Biblioteca: antes e após a intervenção

A acessibilidade à retirada dos livros da biblioteca, no período que antecedeu as intervenções e durante as mesmas se manteve na turma A, e houve um pequeno acréscimo na turma B. Foi possível verificar que entre 70% e 90% dos alunos que iniciam o Ensino Fundamental, como foi o caso dos alunos dessas turmas, se interessam e procuram livros da Literatura Infantil, e, embora estes apenas leiam as imagens das ilustrações, como informaram B2 e B4 no recorte (R 26) abaixo, não deixam de realizar leituras.



No Quadro 3 informamos a quantidade de livros retirados pelos alunos das turmas A e B. Constata-se um aumento na quantidade de alunos da Turma A que retiraram mais de 5 livros no período pós intervenção em relação ao período que a antecedeu. Além disso, o leitor pode verificar que 40,7% dos alunos da Turma A retiram pelo menos um livro por mês.

Entre os alunos da Turma B, apesar de se registrar um aumento na retirada de livros no período pós intervenção, com a quantidade de no mínimo três livros neste período, esse número foi menor do que o constatado na Turma A.

NÚMERO DE LIVROS RETIRADOS	TURMA A (n=27)		TURMA B (n=22)	
	ANTES	PÓS INTERVENÇÃO	ANTES	PÓS INTERVENÇÃO
1	3	1	-	-
2	1	2	1	-
3	2	1	2	2
4	3	2	-	4
5	3	2	1	1
Mais de 5	7	11	15	13

Quadro 3: Comparação entre as retiradas de livros na Biblioteca por turma, antes e pós-intervenção

No Quadro 4, podemos comprovar que houve interesse dos alunos em buscar o livro apresentado pelo professor na situação de contação de história.

Livro Trabalhado nas Intervenções	Número de Alunos por Retirada do Livro
Menina bonita do laço de fita	3
O segredo da lagartixa	11
Ah! Cambaxirra se eu soubesse...	1
Beto, o carneiro	-
A bruxa que roubou o sol	1
A menina e o pássaro encantado	-

Quadro 4: Relação de livros e total de retiradas (Turma A e B)

Quando na situação de contação de histórias, a escolha do livro e sua apresentação por professores acontecem de maneira provocativa e instigante para o aluno, este, como leitor, procura ter em mãos esse livro. O livro “O segredo da Lagartixa”, como se constata no Quadro 6 foi o que despertou maior interesse para os alunos. Paz (2007), em sua investigação, na qual pretendeu verificar a contação de história como um recurso que contribui na formação de novos leitores, como nós o fizemos, comprovou que entre alunos da 2ª série a contribuição da contação de história é efetiva, pois registrou que 100% dos alunos entrevistados afirmaram ir em busca do livro após uma sessão de contação de história.

No levantamento feito pós intervenções pudemos verificar que do total de alunos que participaram, de ambas as turmas, 32,6% dos alunos foram em busca dos livros apresentados.

Sendo assim, podemos concluir que para os alunos se formarem leitores é imprescindível o esforço por parte dos professores, por exemplo, quando cria situações de contação de histórias. E, por esforço entende-se que esse profissional esteja disposto em investir seriamente na seleção dos textos, na preparação das histórias que irá contar para seus alunos, dominando e aprimorando os recursos de seu corpo, da voz, e os demais que possam expressar as emoções que o texto pretende gerar. Quando assim procede aumenta a possibilidade de que o aluno estabeleça com esse texto e a leitura múltiplas relações. Algumas delas de prazer, de identificação, de interesse, e se constitua como leitor que pode ser livre na

interpretação dos diversos textos que circunscrevem seu mundo, independente dos suportes e tecnologias utilizadas pelos autores para produzi-los.

Dessa forma o professor estará cumprindo seu papel de agente da leitura, que não mede esforços para formar leitores críticos. Precisa, enfim, ter em mente que qualquer leitor está apto a melhorar a sua capacidade interpretativa, “pois interpretação nada mais é do que o exercício do próprio pensamento em torno de um pensamento alheio” (YUNES; PONDÉ, 1988).

Se por um lado constatamos o valor da contação de histórias, por outro percebemos que essa prática está submergindo, principalmente no ambiente familiar. Verifica-se, assiduamente, que o encantamento por histórias e as viagens pelo mundo do imaginário estão sendo substituídas por outras atividades não literárias.

Entretanto, situando a questão no contexto escolar, não devemos esquecer o alerta de Gimeno-Sacristán (2008), quanto diz:

O inimigo da leitura não reside, como actualmente alguns temem, na cultura audio-visual que domina os meios de comunicação e na extensão das novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade (GIMENO-SACRISTAN, 2008, p. 87. Grifos nossos)

Com os resultados desta pesquisa não queremos afirmar que apenas a prática de contar histórias no ambiente escolar seja suficiente para formar leitores; queremos, sim, propor e defender essa prática como um recurso fundamental para o processo de formação de leitores, especialmente nas fases de letramento escolar inicial.

4. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Há muitos e muitos anos..., Era uma vez..., Em um lugar distante daqui...

Enunciados como esses instigam deslocamentos de ordem espaço-temporal no indivíduo que os ouve ou lê, bem como das circunstâncias socioculturais que engendraram sua subjetividade, podem ser provocados por relatos de outros: propostos por quem os conta, por autores desconhecidos comuns na literatura de cordel (ABREU, 1999; GALVÃO, 2003), outros autobiográficos como o de Anne Frank ou, por exemplo, autobiografias que foram objeto de análise: de Sophia Lyra, por Moraes (2000), de Cecília Assis Brasil, por Bastos (2000), por contos tradicionais e pela literatura. O fato é que se pode, de um lado, dar razão a Paulo Leminsky quando escreveu: “Nada tão meu que não possa dizê-lo nosso”, como aos dizeres de Escarpitt e Baker (1975, apud MELO, 1999, p. 73) quando afirmaram:

A fragilidade dos hábitos da leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. [...] É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas.

Contudo, a figura do narrador está desaparecendo, como já reconhecia Walter Benjamin:

[...] são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. [...] Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Verifica-se nos dias atuais uma redução dos meios impressos de comunicação ocasionada, possivelmente, pela coexistência da leitura desses

impressos com outros suportes – “que dispensam ou reduzem sensivelmente a mediação do código alfabético” (MELO, 1999, p.61) – criados pela moderna tecnologia. Junta-se a isso o fato de que “Tanto o acesso quanto o tempo dedicado pelo público ao rádio e à televisão são maiores que aqueles destinados ao livro, ao jornal e à revista” (MELO, 1999, p. 61). Por isso hoje, mais do que antes, compete à escola despertar atitudes positivas nos alunos em relação à leitura.

Creemos que devemos propor aos nossos alunos um convite para adentrar o mundo da imaginação a cada livro aberto e a cada história contada. E nessas viagens carregadas de emoção e reflexão, provocar neles o desejo de silenciar o coração e escutar com os olhos as palavras proferidas pelo corpo e gestos do professor-contador.

É comum presenciarmos nos espaços escolares alunos de anos posteriores a séries iniciais alegarem não ter apreço pela leitura. Porém constatamos que os alunos das séries iniciais, em especial os do 2ª ano do Ensino Fundamental, apreciam a leitura, são assíduos à biblioteca e gostam de levar livros para casa.

Contudo, cultivar este prazer nos alunos requer um esforço tanto dos professores quanto da família, visto que é no ambiente familiar que a criança tem o primeiro contato com a leitura. Ela lê os gestos da mãe, o timbre no som da voz e suas ações nos primeiros anos de vida, e, posteriormente, vai ampliando o seu modo de ler, constituindo-se assim continuamente como um leitor.

Ao ingressar no espaço escolar, a criança, em especial das séries iniciais, ou seja, do Ensino Fundamental, começa a passar por um processo de letramento extremamente significativo para ela. E é neste momento que o professor deve estar atento para cultivar o desejo e o prazer pelo ato de ler. Os alunos, nesta fase, preferem ler sozinhos, visto que já conseguem decodificar os signos da escrita, e isso lhes dá muito prazer.

Há pesquisas internacionais, como a de Sainsbury e Schagen (2004) na Inglaterra, pelo *survey* que aplicaram a 5076 alunos com idades entre nove e 11 anos de idade, buscam caracterizar o tempo que os alunos dispensam na escola e em casa à leitura; o interesse e atitudes dos mesmos em relação à leitura e informam que com a idade e a escolaridade o interesse pela leitura diminui. Os resultados da pesquisa dessas autoras permitiram que concluíssem que o

envolvimento das crianças com livros de literatura, por lhes possibilitar experimentar outros mundos e papéis, contribui para o desenvolvimento pessoal e social, como também para suas habilidades de ler. Sugerem, entretanto, que os professores devem se preocupar com as atitudes dos alunos quanto à leitura, porque “mais do que qualquer outro conteúdo escolar, as atitudes acerca da leitura têm uma importância central para a aquisição das habilidades de leitura” (SAINSBURY; SCHANGE, 2004, p.375).

Um dos fatores que parece contribuir para o desinteresse pela leitura ao passar dos anos de escolaridade está relacionado ao modo como o professor tem trabalhado a literatura. O texto literário é usado, na maioria das vezes, como suporte para trabalhar outras disciplinas, inclusive na alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. A literatura passa, então, a ter um caráter utilitário e o aluno vai deixando de apreciar o literário, que ao invés de expressão criadora, torna-se matéria aprisionada. Essa visão utilitária da literatura tem sua origem nos primeiros escritos literários que foram produzidos para o público infantil nos fins do século XVII e durante o século XVIII, o que ainda vemos muito presente nas escolas (LAJOLO, 1986; MARTINS, 2003; PERROTTI, 1999).

Hoje as criações literárias, principalmente no que diz respeito à literatura infantil, já não têm mais esse caráter utilitário de antigamente. (LAJOLO, 1986; MARTINS, 2003; PERROTTI, 1999), e no contato com estas obras literárias, o leitor sofre transformações, enriquecendo seu mundo externo e sua subjetividade na ampliação de sua experiência de vida, tornado-se assim um leitor crítico.

Considerando o prazer da criança em realizar leituras literárias e as criações literárias atuais que visam formar um leitor crítico, faz-se necessário que o professor em suas práticas educativas motive cada vez mais este aluno leitor apresentando-lhes obras literárias que instiguem sua fantasia, possibilitando-lhe adentrar no mundo de magia, realidade e descobrimento. Esse mundo de fantasia e realidade pode proporcionar ao aluno um interesse maior para a leitura, interpretação/compreensão, além de contribuir com o desenvolvimento da capacidade de observação e comunicação.

A presente pesquisa indicou que a contação de histórias é uma dentre as práticas de leitura e um recurso importante e interessante à mão do professor para

fazer com que seus alunos se constituam, se aproximem dos outros e do mundo. Mas para que esse recurso atinja essas metas é preciso que o professor desempenhe a contento essa contação. Não basta ler o texto que escolheu ou lhe foi indicado para ler para seus alunos, precisa fazê-lo com maestria: ler para o outro com emoção, despertando emoções, inquietações e prazer. Ao assim proceder, de certo, seus alunos irão desenvolver atitudes positivas em relação à leitura e passarão a admirar os textos produzidos por outros, isto é, se envolverão nos textos com espanto misturado a prazer. Se por um lado, “o espanto atrai o olhar porque vê além de si, vê o outro” (NOVELLI, 2000, p.189), a satisfação e o prazer de ler, aliados ao interesse, são, por sua vez, demonstração de uma atitude positiva em relação à leitura, conforme verificado nesta pesquisa e em pesquisas de larga escala como na de Sainsbury e Schagen (2004).

Um dos desafios que a Educação Básica do século XXI enfrenta é o de ensinar seus alunos a aprenderem a viver juntos, conhecendo e respeitando as diferenças. Ensinar de modo a que tal aconteça é um dos dois pilares dessa educação, segundo Tedesco (2011). O outro é o de que as escolas propiciem aos alunos condições para que adquiram repertórios que os tornem capazes de aprender a aprender. Para que este último repertório possa de fato se estabelecer, atitudes positivas e práticas efetivas de leitura são imprescindíveis. Na perspectiva do primeiro desses desafios, enunciados por Tedesco (2011), selecionamos as palavras de Turchi (2004), quando essa autora ao analisar a produção no campo da literatura infantil, afirma: “as crianças de um mesmo país estão expostas a fronteiras e diferenças. Elas habitam vários mundos dentro de um mundo, vivenciam subculturas dentro de uma cultura e por isso precisam de diferentes vozes narrativas que lhes falem de perto dessa diversidade” (TURCHI, 2004, p. 40).

Foi possível verificar, também, que uma boa *performance* durante a contação mobiliza uma série de vivências entre o dito e o não dito no texto, possibilitando infinitas leituras. O bom leitor, no caso os alunos quando na situação da intervenção, demonstravam não deixar as palavras entrarem apenas pelos ouvidos, eles as recebiam com os olhos atentos inclusive na *performance* e estabeleciam sentido ao texto escrito e interpretado por quem o lia (pesquisadora-contadora). Mesmo sabendo que quaisquer sentidos são construídos no interior da linguagem, por

consequente expressam convenções institucionalizadas, “reguladoras do dizer e dos significados permitidos” (GRIGOLETTO, 1992, p. 87), as experiências particulares instigadas por essa leitura foram socializadas, porque o clima instaurado pela contadora nas sessões de intervenção assim o permitiram.

Além dessa *performance*, a escolha da história a ser contada é muito importante. Isso porque se deve estar atento à faixa etária, especialmente ao nível de desenvolvimento sociocognitivo dos alunos e aos valores socioculturais dos ouvintes, no caso alunos, para que a seleção da história seja adequada aos seus interesses e relacionada às coisas que estão vivendo ou que gostariam de viver (SISTO, 2005).

Apesar de alguns autores, como Perrotti (1990) e Giordano (2009), destacarem os efeitos de tutela na formação das novas gerações, o fato é que a escola precisa favorecer a formação de leitores, especialmente dos que se encontram nas séries iniciais da escolarização. Deve, entretanto, conduzir essa formação de modo a que todos os envolvidos, professores e bibliotecários, sejam mediadores, com o perfil desenhado pelas palavras de Silva (2006, p. 78): “para mediar a leitura é preciso ser generoso com o outro em formação e lembrar-se do próprio percurso como leitor”. Ao assim procederem poderão incentivar outros a serem leitores.

Quanto à escolha desses textos, lembramos algumas das ponderações de Turchi (2004), quando discute o estético e o ético na literatura infantil. Essa autora salienta: “um dos grandes desafios da literatura infantil é movimentar o imaginário na sua maior potência e, ao mesmo tempo, lidar com o limite do discurso” (TURCHI, 2004, p. 39). Talvez um dos critérios mais importantes para essa seleção seja o que os textos respondam a esse desafio. Concordamos, ainda, com os argumentos da autora, quando desenha os contornos da literatura infantil: “Mais do que qualquer gênero, a literatura infantil parece potencializar o que afirma Bakhtin (1993, p. 101) sobre a linguagem literária: ‘trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens, um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal’” (TURCHI, 2004, p. 39).

Para que os mediadores para a formação de leitores, no caso professores e bibliotecários, possam favorecer essa formação, precisam ser leitores. Não quaisquer, mas deles deve ser exigida a formação profissional para o respectivo exercício. Entretanto, algumas considerações iniciais, no que toca aos professores, precisam ser, pelo menos anunciadas: uma circunstância é a de lerem para a escola textos didáticos, outra a de terem por prática a leitura de textos literários.

Batista (1998) para responder à questão se os professores(as) são não-leitores recorreu a pesquisas de outros estudiosos e concluiu que a auto-imagem deles como leitores “é a todo o momento, arranhada pela imprensa, pela pesquisa, pelos formadores de professores(...)” (BATISTA, 1998, p. 58). Por sua vez, Brito (1998) reconhece que esse grupo profissional lê diferentes tipos de texto. Contudo, por sua leitura limitar-se “a um nível pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático” (BRITO, 1998, p. 77), não permite que se possa afirmar que ele seja um leitor. Isso porque “sua leitura de textos ‘literários’ é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados pelos autores dos didáticos” (BRITO, 1998, p. 77).

Argumenta Kleiman (2002) quanto a que “um primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível.” (KLEIMAN, 2002, p.27). Esta autora indica alguns caminhos que o professor deve percorrer, quando tem por meta instigar o aluno a ler. Ela, porém, aponta que é responsabilidade da escola, por conseguinte não apenas do professor, formar leitores autônomos. Vejamos suas ponderações:

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade; isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, então há ensino da leitura. O papel da escola nesse processo é o de fornecer um conjunto de instrumentos e de estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma (KLEIMAN, 2002, p.27. Grifos nossos).

Ao se considerar o “professor como um *outro* altamente significativo no processo de socialização e de formação de crianças na qualidade de leitoras” (EVANGELISTA, 1998, p.81), outros profissionais do ensino, sobretudo os bibliotecários escolares, desempenham um papel importante para aquela formação de leitor, acima indicada. Isso porque na escola, professores e bibliotecários “constituem-se em sujeitos significativos na formação de leitores-alunos” (EVANGELISTA, 1998, p. 81), por suas práticas educativas cotidianas, um em sala de aula e o outro na biblioteca da escola, na medida em que dividam a responsabilidade de educar (SILVA, 1986; MARTINS; BORTOLIN, 2006).

Os resultados da presente investigação indicaram a procura espontânea das crianças por livros na biblioteca. Tal fato fornece indícios de que a biblioteca da instituição na qual este estudo foi conduzido é um espaço que propicia múltiplas leituras prazerosas, visto os alunos preferirem ir para a biblioteca do que para o pátio no intervalo das aulas. Porém, isso não é comum nas instituições escolares, como indica Bortolin (2006). Na maioria das bibliotecas escolares, as condições físicas e humanas raramente criam “um espaço que desperte interesse ou vontade de permanecer nela [por sua vez], os bibliotecários (ou aqueles que ocupam o seu lugar), por exemplo, estão esquecendo de animar a leitura [...de] promover ações (cotidianas e contínuas) destinadas ao fomento do ato de ler” (BORTOLIN, 2006, p. 69).

Em relação à adequação e preparação do professor, como contador de histórias, necessário se torna que ele goste de ler, pois como salienta Coelho (1986), se alguém como quer formar leitores antes de tudo precisa ser leitor.

Uma história bem preparada, ao ser narrada é capaz de envolver o aluno e seduzi-lo. Para tanto, o professor, antes de tudo, tem que gostar da história que irá narrar e conseqüentemente ler muitas vezes para possa se familiarizar e tomar consciência dos detalhes essenciais da história. Quando assim procede, ele poderá iniciar a contação da história de forma natural, com clareza e intensidade na voz. Não devendo esquecer, ainda, dos movimentos corporais que contribuem para enriquecer o sentido do que está sendo contado.

A maneira pela qual o professor conduz suas práticas após uma contação de história influencia a apreciação ou rejeição das obras literárias por parte dos alunos. Sisto (2005) nos assegura que é interessante que o professor não cobre dos alunos a repetição de dados da história porque este tipo de ação não acrescenta em nada na expressão criadora do aluno, ou seja, não contribui para a magia da história. Uma conduta recomendável, segundo esse autor, é a de estimulá-los a um debate com foco na temática da história e na relação que ela possa ter com as vivências dos alunos.

Outra maneira de garantir o interesse dos alunos é a de que eles sejam instigados a fazer relações com outros textos que abordem o mesmo assunto, mas que apresentem pontos de vista distintos sobre uma mesma questão. Não podemos nos esquecer que a apresentação do livro, do(a) autor(a) e ilustrador(a) é essencial para que o aluno possa aprender a contextualizar a história no campo das demais produções, além de viabilizar que tenham futuramente acesso ao texto que lhe agradou. E, ao ir à biblioteca em busca daquela história, ele poderá entrar em contato com tantas outras.

Um aspecto significativo que observamos durante a pesquisa, diz respeito à assiduidade à biblioteca. Logo que iniciamos a intervenção percebemos o interesse dos alunos em procurarem nela os livros apresentados na contação. A ida à biblioteca para realizar empréstimo do livro de mesmo título, de outras obras do autor, ou ainda do mesmo gênero foi registrada, informalmente e pelo programa de controle da própria biblioteca. Isso é um indício de que a conduta do professor durante e após a contação de história parece fomentar o interesse do aluno em ir à busca de outras obras literárias.

De modo geral, podemos concluir que a apresentação de obras literárias por meio da contação é uma estratégia que estimula a criatividade, mobilizando a imaginação do leitor.

Como afirma Scliar (apud QUADROS; ROSA, 2009 p.25) “Contar e ouvir histórias está embutido em nosso genoma, é algo que acompanha a humanidade desde há muito tempo”. Existe um fio muito fino que liga quem conta a quem ouve uma história, mas ninguém sabe ao certo qual o poder que uma história possui

quando contada. Sabemos que ela possibilita a caminhada pelo desconhecido, e que além de transformar desperta, no ouvinte, a sensibilidade. Como atesta Sisto (2005, p.130), quem ouve uma história “[...] deixa-se invadir, oferece sua boca como baú, seus olhos como receptáculo, seu corpo como relicário”, ou seja, o ouvinte se transforma no personagem mais precioso da contação de histórias.

Nos rastros das histórias contadas, o professor-contador terá compartilhado uma legião de palavras com outros corações causando infinitos efeitos em quem o escuta. E no brincar com a voz e o corpo o professor-contador vai equilibrando-se nas palavras e nas riquezas que a história presenteia, envolvendo o ouvinte, em idas e vindas, a outros mundos, espaços dos quais, de certo, não hesitarão em voltar.

Foram três meses de trocas e aprendizagens na instituição em que desenvolvemos a pesquisa. Desses encontros, foi possível demonstrar a contação de história como mais uma estratégia fundamental na formação do leitor, garantindo-se com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Isso porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte a leitura de textos literários, como foi o caso deste estudo, condensam em si caminhos plurissignificativos para a leitura e compreensão de si e do mundo.

Nesta pesquisa foi possível entender, pelo menos parcialmente, como são tecidas as relações dos alunos com a leitura, por meio das práticas desenvolvidas pelos professores, como contadores de histórias.

Os resultados e as análises foram apresentados não como resultados finais sobre a temática, mas como uma exemplificação de um estudo no campo. Outros, sem dúvida, são necessários. Esperamos que a leitura do presente relato instigue a quem se disponha a investigar em situação de campo esta temática a ultrapassar as limitações que neste se fazem presentes, decorrentes algumas delas, por exemplo, da pesquisadora ser professora na instituição e ter desempenhado o duplo papel de pesquisadora e contadora de histórias. Entretanto, muitos são os que defendem o professor como pesquisador de sua prática por considerarem que essa dupla função gera efeitos na sua formação profissional, na medida em que o leva a analisar e refletir sobre seus próprios fazeres.

Um fato, desde a proposição deste estudo, foi assumindo a forma de desafio, ao qual futuramente pretendemos responder: as razões que levam professores de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série a se afastarem do trabalho com as narrativas orais.

Defendemos ao longo deste relato o poder da linguagem e da leitura para a constituição subjetiva e cidadã de nossos alunos. Concordamos, por exemplo, com Benveniste (1976, p. 27), quando afirma: “O homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não é, traz de volta o que desapareceu” e com Manguel (1997, p. 20) ao dizer que: “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. Não nos esqueçamos, porém das palavras, quase de advertência, de Zilberman (2002, p. 21) quando pondera: “a leitura proposta pela escola só se justifica se exhibir um resultado que está além dela”.

Constatou essa autora, que “[...] em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola, e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários” (ZILBERMAN, 2002, p.21).

Se isso ainda acontece, a escola não está desempenhando uma das suas funções: a de ensinar a ler. Como argumentamos anteriormente, compete ao professor, de quaisquer disciplinas, ensinar a ler, inclusive esses tipos de textos, podendo fazê-lo demonstrando “ao aluno modos de se envolver com esse objeto [texto], mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo” (KLEIMAN, 2002, p. 28).

O estudo que desenvolvemos, testando o uso da estratégia da contação de histórias literárias para a formação de leitores, demonstrou essa mobilização por parte dos alunos- participantes. O desafio que se foi impondo ao longo da execução deste estudo e já anunciado parece importante que seja enfrentado, com uma ou mais pesquisas.

Sob o título, *Entre Vozes e Silêncios, a Arte de Escuta*, na seção 3 do primeiro capítulo deste trabalho, discorreremos sobre a importância da escuta. Iniciamos, lembrando as ponderações de Larrosa (2004) quanto à inexistência nos currículos escolares de uma disciplina que trabalhe e ensine o aprendizado da escuta. Ensina-se um pouco de tudo, mas o ensino da escuta é ignorado. Cobrado, frequentemente, porém relacionado a questões disciplinares. O silêncio em sala de aula se constitui, na maioria das vezes, em um indício de ordem, porém nele se institui o apagamento de outras vozes e não como condição para aprender a viver juntos, conhecendo e respeitando as diferenças, como sugeriu Tedesco (2011).

O uso da estratégia de contação de histórias possibilita essa e outras aprendizagens, entretanto quando utilizada em nossas escolas, acontece apenas nas séries iniciais da escolarização formal.

Concluimos indicando a necessidade de se valorizar as narrativas orais, e essas, em nossa opinião, não deveriam ficar restritas à contação de histórias. Outros espaços-tempos, como os criados por sessões de teatro, encontros literários, rodas de conto, apenas para citar alguns, poderiam ser criados e passarem a ser rotina em nossas escolas. Transcrevemos, na página seguinte, o poema de Carlos Drummond de Andrade que ressalta a importância, porque não dizer mágica, da leitura.

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

REFÊRENCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ABREU, M. Quem não lê e não escreve, da vida pouco desfruta, porém...
In: _____ . **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999 (Coleção Leituras no Brasil).

ALLEBRANDT, L.I.; FEIL, I.S.; FRANTZ.L,M. O valor da literatura na sala de aula e na vida. In: _____ **O tecer da linguagem no cotidiano escolar**: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. 2 ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1999. p. 83-102.

ALVES, R. **A menina e o pássaro encantado**. 17 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Escutatória**. A casa de Rubem Alves. Disponível em:
<<http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>>. Acesso em: 26 de abril de 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O planejamento da pesquisa qualitativa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p.53-61, maio 1991.

ANDRADE, C. D. **A palavra mágica**. Disponível em:
<<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/carlos-drumond/a-palavra-magica.php>>.
Acesso em: 15 de abril de 2011.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 2 reeimp. São Paulo: Cortez, 1994.

BARRETOS S. L. M. et al. **Literatura infanto-juvenil**: novos tempos. Revista Akropolis, Umuarama, v. 12, n° 3, jul/set., 2004. Disponível em: <
<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/416/381>> . Acesso em: 8 de março de 2011.

BARROS, M. H. T. C.; SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: FA, 2006.

BORTOLIN, S. A leitura e o prazer de estar na biblioteca escolar. In: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 65-72.

BASTOS, M. H. C. O diário de Cecília de Assis Brasil (1916-1928): práticas de leitura de uma moça gaúcha. In: MIGNOT, A.C. V; BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S. (Org.). **Refúgios do Eu. Educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis, 2000. p. 145-157.

_____. ; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 145- 157.

BATISTA, A. A. G. Os(As) professores(as) são 'não-leitores'? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 7 ed, 1994. p. 197-221.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional/ Edusp, 1976.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade** - tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

BORDIEU, P. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bordieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, R.(org.) **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p 229-254.

_____; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRITO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M. ; SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-78.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT8/Anped: travessia histórica. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. São Paulo. v. 1, n. 1, p. 71-94, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 15 de maio de 2010.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAMPBELL, J. **Os primeiros contadores de histórias**. História & Antropologia, 2005. Disponível em:

<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/osPrimeirosContadoresHist.pdf> > Acesso em: 2 de fevereiro de 2010.

CARDOSO, M. M. **A bruxa que roubou o sol**. 4 ed. São Paulo: FTD, 1999.

CHARTIER, A. M; HÉBRARD J. **Discursos sobre a leitura**: 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, B. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria análise didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário**: caminhos possíveis. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008. 196f.

COLELLO, S. M. G. Educação e intervenção escolar. In: **Revista Internacional d'Humanitats**. Departamento de Filosofia e Ciências da Educação FEUSP/ Departamento de Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana Universitat Autònoma de Barcelona/ Editora Mandruvà, São Paulo/ Barcelona. n. 4. p. 47-56. Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com>> Acesso em: 14 de dezembro de 2010.

COSTA, S. G. A. Oralidade da Linguagem. In: _____ **Oralidade no ensino – Atividades de sugestões.** FALE/UFMG Belo Horizonte, 2004. p. 10-12.
DANSA, L. **O segredo da lagartixa.** São Paulo: FTD, 2000.

DONATO, D. **Recontando história:** a leitura e visão de mundo do pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005. 132f.

ECO, U. **Lector in fábula:** a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva AS, 1986.

EVANGELISTA, A. A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 79-91.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank.** Edição integral. 28 ed. Trad. CALADO, Ivanir A. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FREIRE, J. A.T. Os saberes da literatura e a formação de leitores. **Revista entre letras.** Araguaína (Tocantins). n. 1. p.191-208, 2010. Disponível em: < http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/texto_10.pdf > Acesso em 10 de janeiro de 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. p.11-24.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. In: _____. **Ensinar, aprender:** leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados, São Paulo. v.15. n.42, 2001. p. 259-268.

_____. **Da leitura do mundo à leitura da palavra** (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva). Leitura: Teoria e Prática. Campinas, 1982. p. 3-9.

FREITAS, H.; JANISSEK, R.. **Análise léxica e análise de conteúdo:** técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para a exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx; Sagra Luzzatto, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

GALVÃO, A. M. de O. Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950). In: PAIVA, A. et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.** O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 87-98.

GARCIA, A. **Em busca das escolas na escola:** por uma epistemologia das "bolas sem papel". Educação & Sociedade, Campinas. v. 28. n. 98, 2007. p. 129-147.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível.** Ensaio sobre a cultura para a educação. Porto: Portoed, 2008. p. 85-109.

_____. A importância de desescolarizar a leitura nas sociedades da informação. In: _____. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto, 2008. p. 87-93.

GIORDANO, R. Da infância (de)formada à formação de professores: Excursos. In: SANTOS, A. R. P.; FARIAS JÚNIOR, R. S de; GIORDANO, R. **(Re)Tratos da infância e da educação.** Belém: Assai, 2009. p. 67-96.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

GRIGOLETTO, M. A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído:** implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992. p. 93-97.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura.** 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

HELD, J. **O imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica.** São Paulo: Summus, 1980.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Instituto Antônio Houaiss Objetiva, 2009.

KANAAN, D A-B. **Escuta e subjetivação**: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector. Casa do Psicólogo, 2002.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: KLEIMAN, A. B.; ROSINF, T.; BECKER, P. (Orgs.) **Leitura e animação cultural**. Repensando a escola e a biblioteca. (Edição bilíngue). Passo Fundo (RGS): UPF, 2002. p. 27-68.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LACERDA, L. Pós-fácio. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M.(Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 33-47.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 6 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana**: dança piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Espanha n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002b.

LEMINSKY, P. **Desmontando o frevo**. Cantatas literárias. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 21.

LÜDKE, M. e ANDRÉ M.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. **Ah, cambaxirra, se eu pudesse** São Paulo: FTD, 2003.

_____. **Beto, o carneiro**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.

_____. **Menina bonita do laço de fita**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERNAM, R.; SILVA, E. S. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998. p. 38-57.

MARINHO, M. Pró-Leitura perspectivas interdisciplinares: a formação do professor. **Anais do 7º encontro de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte. 2004. Disponível em: <
<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa161.pdf>> . Acesso em 8 de março de 2011.

MARTINS, A. Interlocução do livro didático com a literatura. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. ; VERISIANI, Z. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 147- 153.

MARTINS, E.; BORTOLIN, S. O bibliotecário escolar 'afinando' o foco na leitura. In: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 33-41.

MELO, M. J. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In BARZOTTO, V. H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de letras, 1999, p. 61-94.

MELLO, J. M. de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: MIGNOT, A C V.; BASTOS, M.H C.; CUNHA, M T S. (Orgs.). **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 61-94.

MELLOUKI, M'H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 25. n. 87. p. 537-571, 2004.

MOLLIER, J. Y. **A história do livro e da edição um observatório privilegiado do mundo mental dos homens do século XVIII ao século XX**. Varia história, Belo Horizonte. v.25. n. 42. p. 521-537, 2009.

MORAIS, M. A. C. de. Vida íntima das moças de ontem: um encontro com Sophia Lyra. In: MIGNOT, A.C.V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 109- 122.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOYERS, B. **Os primeiros contadores de histórias**. Disponível em: <<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/osPrimeirosContadoresHist.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2010.

NOVELLI, P. G. A. **Filosofar é olhar para, ad-mirar; educar é atrair o olhar para, seduzir**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá. v. 22. n. 1. p.189-193, 2000.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PAIM, E. A.; PRIGOL, V. Mediação e formação de leitores. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais**. Campinas, SP: ALB, 2009. P.1-7 Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_2398.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>. Acesso em 15 de março de 2009.

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAZ, M. S. **Oralidade na escola e formação de leitor**. Revista Boitatá, Londrina. 03, jan./jun./2007. p.1-21 Disponível em:

<http://www2.uel.br/revistas/boitata/index.php?content=volume_3_2007.htm>.

Acesso em 6 de junho de 2009.

PEREIRA, C. A. R.; RIBEIRO, G.M. F. Da escuta compreensiva: considerações sobre o fenômeno do ouvir em um possível diálogo entre Martin Heidegger e Heráclito de Éfeso. In: _____ **“Existência e Arte”**- Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano V - Número V – janeiro a dezembro de 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, Vadir H. **Estado de leitura**. Campina, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 125-147.

_____. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PULLIN, E. M. M. P. ; PÜSCHEL, S. U. A pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita a partir dos trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd da 23^a à 26^a Reunião Anual. In: **ANPEd Sul- Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anais. Curitiba-PR, 2004. v. 1. p. 1-10.

QUADROS D.; R V M. C.D. Formar Leitores é um desafio para a escola. **Revista Chão da Escola**. n. 8, 2009, Disponível em: <http://issuu.com/sismmac/docs/revista_chao_08>. Acesso em: 5 de março de 2011.

REYZÁBAL, M. V. **Comunicação oral e sua didática**. Bauru (SP): EDUSC, 1999.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação: para apalpar as intimidades do mundo. In: _____ (org.) **Leitura e visão de mundo: peça de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007. p. 1-11.

RIBEIRO, M. A. H. W. Em busca de experiências de leitura. In: CECCANTINI, J. L. (Org.). **Leitura e literatura infantil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis SP: ANEP, 2004. p. 390-406.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 27. n. 1. p. 11-26, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 julho de 2010.

SAINSBURY, S.; SCHAGEN, I. V. Attitudes to reading at ages nine and eleven. **Journal of research in reading**, n. 27, p. 373-386, 2004.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdiço da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, E. C. **Individualidades e subjetividades em foco**. Boletim / Centro de Letras e Ciências humanas, UEL, Londrina. n. 57. p. 89-112 - jul./dez 2009.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

SILVA, J. R. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. In: BARROS, M. H.T.C. ; SILVA , R. J.; BORTOLIN, S. **Leitura**: mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006a. p. 89-106.

_____. Formar leitores na escola. In: SILVA, R.J.; BORTOLIN, S. (Org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006b. p. 73-78.

SILVA M. M. ; MONTEIRO,R.C. **Contação de história**: a importância do papel das narrativas lúdicas no ensino- aprendizagem. 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/post/11.pdf>> Acesso em: 1 de outubro de 2010.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SISTO, C. A literatura frequenta a escola... Mas quem conta as histórias? In: PAROLIN, I. C. H. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Positivo, 2009. p. 67-71.

_____. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças. In: _____; SILVA, E. T. da; BORDINI, M. da G.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 23-41.

TEDESCO, J.C. Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid. n. 55. p. 31-47, 2011.

TEIXEIRA, E. **Competências transversais para o ofício de aluno**: metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença. Trilhas, Belém, v.1, n.2, p.56-65, 2000.

TORRES, S M.; TETTAMANZY, A. L. L. Contação de história : resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e de teorias da literatura**. Sessão aberta. Porto Alegre. v. 4. n. 1. p. 1-8, 2008.

TURCHI, M. Z. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, J.L. (Org.). **Leitura e literatura infantil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2004. p. 38-44.

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

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da escrita. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 119-134.

_____. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395- 486.

VIEIRA, M. C. T. **Leitura significativa**: prazer, dever ou relevância social no ensino superior? CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais, Campinas, SP: ALB. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss06_07.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2009.

WITTER, G. P. **Influências socioculturais na leitura**: análise do ASIRR (1989/1994). *Transinformação*, Campinas. v. 8. n. 3. p. 66-80, 1996.

YUNES, E.; PONDÉ, M. G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6 ed. São Paulo: Global, 1987.

_____. Formação do leitor na história da leitura. In: PEREIRA, V. W. (Org.). **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 15-29.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. A presença da voz. In: _____. **Escritura e nomadismo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. p 61-102.

_____. **Introdução a poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A



QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1. Na sua concepção o que é um “**bom**” e um “**mau**” leitor?

2. Escolha dois alunos que você considera “**bons**” leitores. Justifique sua escolha.

3. Escolha dois alunos que você considera “**maus**” leitores. Justifique sua escolha.

APÊNDICE B**TERMO DE COMPROMISSO**

Sr. Diretor,

XXXXXXXXXX

Eu, **Ana Claudia Ramos**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina com o número 200910180042 e sob a orientação da Profa Dra **Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin**; venho solicitar o apoio desta instituição para o desenvolvimento das atividades de pesquisa que subsidiará a produção da Dissertação de Mestrado “**OS DECORRENTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES**”. Comprometo-me a socializar com toda a equipe desta instituição, bem como os demais membros da comunidade, os resultados da pesquisa realizada, bem como seu produto final que se constitui na dissertação de Mestrado.

Londrina, ____ de _____ de 20____.

Ana Cláudia Ramos
Mestranda em Educação - UEL



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____, diretor do Colégio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, **aceito** receber a mestranda **Ana Claudia Ramos** para desenvolver as atividades de pesquisa que subsidiará a produção da Dissertação de Mestrado “**OS DECORRENTES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO UMA ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES**”, no período de 26/10/2009 à 10/12/2009.

Londrina, ____ de _____ de 20__.

Diretor XXXXXXXXXXX

APÊNDICE C



CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, **Ana Cláudia Ramos**, discente do Curso de Mestrado em Educação da UEL-Universidade Estadual de Londrina, pretendo desenvolver uma pesquisa que tem como objetivo investigar alguns dos efeitos das narrativas orais, ou seja, os decorrentes da contação de histórias como uma estratégia fundamental para a formação de alunos-leitores. A participação dos alunos desta instituição auxiliará nos levantamentos de dados e não trará qualquer benefício direto para a mesma, mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito do tema pesquisado. Somente com esta pesquisa será possível que os estudos sejam satisfatórios.

Os dados para o estudo serão coletados através de uma intervenção, ou seja, por meio de sessões de contação de história e entrevista com um grupo focal, ambas serão gravadas. A coleta de dados será realizada pela pesquisadora responsável nas dependências da própria instituição e sua aplicação não acarreta riscos aos sujeitos e nem prejuízo no andamento das atividades de sala.

Este material será posteriormente analisado, garantindo-se sigilo absoluto sobre as gravações, sendo resguardado o nome dos participantes, bem como da instituição.

A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Ana Cláudia Ramos

Universidade Estadual de Londrina

APENDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, mãe do aluno(a) _____, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar Ana Claudia Ramos pelos telefones 33570231/99262223, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371 – 2490.

Londrina,..... dede.....

Assinatura do responsável legal

APÊNDICE E

Tópico Guia

As questões serão utilizadas como molas propulsoras para iniciar a entrevista, outras questões poderão e deverão ser feitas no percurso da conversa, confrontando opiniões e vivências.

- Vocês acham importante ler histórias?
- Vocês gostam mais de ouvir a professora contando história ou ler sozinho?
- Vocês têm hábito de ouvir e ler histórias em casa?
- Quem costuma contar para vocês histórias em casa?
- O que é mais interessante: ler um livro ou ouvir uma história contada por outra pessoa?
- Vocês acham que nós aprendemos mais lendo ou ouvindo histórias? Ou aprendemos da mesma forma, tanto lendo quanto ouvindo?
- Sua professora tem o hábito de contar história?
- O que vocês sentem ao ouvir a professora contando uma história?
- Como seria se sua professora nunca contasse história para a sua turma?
- Vocês ficam curiosos em ler novamente a história contada pela sua professora?
- Vocês têm o hábito de retirar livros na biblioteca?
- Vocês os retiram por que a professora manda ou porque vocês gostam?
- Quantas vezes vocês vão retirar livro na semana?

- O que vocês acham quando a professora conta história sem mostrar o livro?
- Como que é ouvir história sem ver as imagens?
- Vocês conseguem/ ou não imaginar os personagens?
- Vocês já tinham ouvido esta história? Vocês conhecem alguma história parecida?
- O que vocês mais gostam quando a professora (pesquisadora) conta as histórias?
- Vocês acham que é importante ouvirmos histórias? Por quê?
- Hoje está sendo a última sessão de contação de história? O que vocês acham?
- De todas as histórias contadas quais vocês mais gostaram? Por quê?
- Vocês preferem ouvir alguém contando história ou ler sozinhos a histórias?

Quanto à história....

- O que mais chamou a atenção na história ouvida?
- Se você pudesse mudar o final da história como o faria?
- Se estivesse no lugar do personagem X qual seria sua atitude?

APÊNDICE F

SINOPSE DAS HISTÓRIAS TRABALHADAS NAS INTERVENÇÕES

PRIMEIRA SESSÃO: Menina bonita do laço de fita

O livro narra a história de um coelhinho branco que quer ter uma filha pretinha como aquela menina do laço de fita. Mas ele não sabe como a menina herdou aquela cor. Ele tenta descobrir - através da menina - o segredo para ser pretinha daquele jeito. Depois de diversas tentativas, ele descobre - através da mãe da menina - e conseguiu realizar o que tanto desejava.

SEGUNDA SESSÃO: O segredo da lagartixa.

Esta história contada em 28 quadrinhas, fala de uma lagartixa anti-social que vivia num jardim, isolada de todos. Ela mantinha um segredo guardado em uma caixinha, e este era bonito demais para não ser revelado.

TERCEIRA SESSÃO: Ah, cambaxirra se eu soubesse...

A história conta a façanha de uma ave que tenta impedir que um lenhador derrube a árvore de galho mais bonito, onde ela deseja fazer o seu ninho. Mas o lenhador cumpre ordens do capitão, que cumpre ordens do barão, até chegar ao imperador. Todos afirmam cumprir ordens de seus superiores e têm medo de desobedecê-los. Então, ao enfrentar o temido imperador, a cambaxirra ameaça sair por aí e pedir ajuda a todo o mundo.

QUARTA SESSÃO: Beto, o carneiro.

O livro narra a história de um carneirinho chamado Beto que mais parecia um novelo branco e macio de lã. Beto era rebelde e não gostava de ter que obedecer sempre, sem nunca poder questionar. Beto não estava satisfeito em ser quem era. Sonhava e tentava tornar-se bem diferente dos outros carneiros... Depois de muitas tentativas malsucedidas, Beto encontra alguém muito especial; a ovelhinha negra, Memélia. E eles descobrem que têm muita coisa em comum...

QUINTA SESSÃO: A bruxa que roubou o sol

A história se passa em uma floresta encantada onde viviam animais, fadas, duendes e aves. Nesta floresta vivia uma bruxa muito malvada e infeliz, que decidiu roubar o sol, pois ele era fonte de tanta luz e alegria. As fadas perceberam o que tinha acontecido, puseram-se a procurar o Sol. Ao encontrá-lo libertaram-no e tudo voltou ao normal.

SEXTA SESSÃO: A menina e o pássaro encantado

A história relata a relação de amor e amizade de uma menina e um pássaro encantado. E para não sofrer a saudade e ausência da separação do seu melhor amigo, resolveu aprisioná-lo em uma gaiola. Percebendo que tal atitude foi acabando com a alegria e o amor que existia entre os dois, resolveu libertá-lo.

APÊNDICE G

FICHA DE OBSERVAÇÃO UTILIZADA NAS SESSÕES DE CONTAÇÃO

As anotações foram realizadas a cada 5 minutos.

Protocolo orientador para as anotações	
Houve interrupção por parte dos alunos para algum questionamento?	
Houve interrupção externa (direção, professores, funcionários).	
Houve interrupção por parte da professora?	
Envolvimento de todos ao ouvir a histórias	
Envolvimento de menos da metade dos alunos ao ouvir a história	
Envolvimento de mais da metade dos alunos ao ouvir a história.	
Observações:	

ANEXO

ANEXO A – Formulário de controle informatizado da biblioteca

Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELAÇÃO DE MATERIAL EMPRESTADO

Empréstimo no período de : 26/09/2009 a 26/10/2009
Devolução Empréstimo no período de : 26/09/2009 a 26/10/2009
Tipo de empréstimo : 1 - Normal
Categoria do usuário : 7 - Ens. Fund. I

Exemplar	Classificação	Curtir	Material	Telefone	Aervo	Empréstimo	Dev.Prev.	Dev. Efetiva
Biblioteca Central de Londrina								
1-Normal								
20060052 -								
Alice no país das maravilhas - 1.ed. / 2002								
48115 - 1	Ac.37693		Livros		37693	30/09/2009	07/10/2009	02/10/2009
Alice no país das maravilhas - 1.ed. / 2002								
48115 - 1	Ac.37693		Livros		37693	08/10/2009	15/10/2009	09/10/2009
Alice no país das maravilhas - 1.ed. / 2002								
48115 - 1	Ac.37693		Livros		37693	19/10/2009	26/10/2009	21/10/2009
Água : ciência com muita diversão / c1997								
178794 - 1	028.5 S729a (BCL) Ac.100243		Livros		100243	02/10/2009	09/10/2009	05/10/2009
Menina bonita do laço de fita - 7. ed. / 2005								
198257 - 1	Ac.92399		Livros		92399	07/10/2009	14/10/2009	08/10/2009
Menina bonita do laço de fita - 7. ed. / 2005								
198257 - 1	Ac.92399		Livros		92399	21/10/2009	28/10/2009	22/10/2009
Livro encantado, O /								
234916 - 2	verde 028.5 R4841 () 028.5 R484L (BC		Livros		100380	09/10/2009	16/10/2009	14/10/2009