



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Caroline Martins Viera de Melo

**Lendo as *linhas e entrelinhas* do processo de
formação de alunos leitores**

**Rio de Janeiro
2011**

Caroline Martins Vieira de Melo

**Lendo as *linhas* e as *entrelinhas* do processo de formação de
alunos leitores**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga, orientada pela Profa. Dra. Marcela Afonso Fernandez.

Orientadora: Profa. Dra. Marcela Afonso Fernandez

**RIO DE JANEIRO
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO - EE
CURSO DE PEDAGOGIA**

Lendo as *linhas* e as *entrelinhas* do processo de formação de
alunos leitores

Caroline Martins Vieira de Melo

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcela Afonso Fernandez
(orientadora)

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno

Rio de Janeiro
2011

À minha família por me oferecer todos os meios de que necessito para alcançar meus objetivos, eles que me guiam, são meu leme. Aos professores(as) e amigos que tanto me ajudaram com seu apoio e afeto nos momentos mais importantes de minha graduação.

Agradecimentos

Agradeço o apoio, o estímulo e a colaboração recebida de diversas pessoas, pois, sem elas, este trabalho dificilmente teria sido realizado.

Por isso, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma me apoiaram, torceram por mim e viabilizaram a concretização deste sonho.

Agradeço, por minha família e por todas as pessoas amigas!

Especialmente agradeço aos amigos Cristiane Apolinário e Tiago Ribeiro, pela dedicação, paciência e pelo apoio amigo de todas as horas.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos professores Marcela Afonso Fernandez e ao Alberto Roiphe, pela disponibilidade e carinho nesta etapa final.

Tecendo a Manhã
João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

RESUMO

A monografia apresentada como trabalho de final de curso, – Lendo as *linhas* e as *entrelinhas* do processo de formação de alunos leitores – resulta de um estudo teórico e de uma pesquisa de campo realizada em dois contextos distintos: (a) no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e (b) em uma escola particular do Rio de Janeiro. No âmbito da escola, buscou-se investigar possíveis relações entre a adoção de práticas de leitura oral, no caso, a contação de histórias, com o processo de formação de alunos-leitores em uma classe de alfabetização. Nesse sentido, pretendeu-se analisar de que maneira a prática de uma professora regente e dos demais agentes promotores de leitura afeta o desenvolvimento da faceta leitora dos alunos. Assim, também procurou-se investigar o processo de formação de professores leitores da UNIRIO, articulada ao objetivo de investigar a formação de alunos leitores. Como desdobramento do objetivo mais amplo – a investigação sobre a formação de alunos leitores – buscou-se: (1) investigar as práticas de leitura literária, especialmente a arte de contar histórias como estratégia de formação de alunos leitores; (2) conhecer o processo de planejamento e de implementação de uma atividade de contação de história pelo professor; (3) conhecer os sentidos atribuídos pelos alunos às histórias narradas pelo professor, mediador de leitura; (4) conhecer e analisar os resultados de práticas de formação de professores leitores. Para tanto, busquei dialogar com ALVES (2002), BUSATTO (2011), FREIRE (1997; 2002), LAJOLO (1995), MACHADO (2004), MEIRELES (1984) e YUNES (2009), entre outros autores. Os resultados obtidos neste estudo demonstram uma relação significativa entre as práticas de leitura literária e a formação de alunos leitores nos espaços educativos, apontando a necessidade desse processo ser fundamentalmente pautado no prazer estético, na escuta sensível e no olhar crítico.

Palavras-chave: Literatura; Contação de histórias; Aluno-leitor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Procedimentos metodológicos da pesquisa p. 30

Figura 2: Oficina Tic-Tac p. 40

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 10
2. CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO	p. 14
2.1 História da Literatura Infantil no Brasil	p. 14
2.2 Concepções de Leitura	p. 17
2.2.1 A importância da Leitura Oral	p. 19
2.3 O processo de formação do leitor: concepções e práticas	p. 22
2.4 Concepções de Literatura (Texto literário x Texto literário infantil)	p. 25
3. CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE – O PROCESSO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	p. 28
3.1 Desenho metodológico da pesquisa	p. 28
3.1.1 Sujeitos da pesquisa	p. 31
3.1.2 A definição dos instrumentos da pesquisa	p. 32
3.2 Um novo espaço para a pesquisa	p. 33
3.3 Mergulho no campo	p. 33
3.3.1 Observação na escola: biblioteca e sala de aula	p. 33
3.3.2 Oficina Tic- Tac: ainda sobre o mergulho no campo	p. 40
3.4 Questionários: análises e reflexões	p. 43
4. CAPÍTULO 3 – LER E OUVIR HISTÓRIAS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR (EM FORMA DE CONCLUSÃO)	p. 46
5. Referências Bibliográficas	p. 52
Anexos	p. 54

1. INTRODUÇÃO

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.

Mário Quintana

Quando tento me recordar da minha infância e de quando comecei a me interessar pelos contos de fadas e pelos gibis das bancas de jornal, me pergunto: “Quando aprendi a ler?”, “Como foram os primeiros passos na leitura?”, “Eu sempre gostei de ler?”. E neste contexto emerge a seguinte questão: quais caminhos precisamos trilhar para formarmos leitores autônomos e proficientes?

Com o transcorrer dos anos, minha busca por essas respostas só aumentavam. Quando já estava cursando Pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola¹ com crianças, o que me fez buscar cada vez mais um sentido para a leitura das mesmas e as razões pelos quais elas se interessavam por determinados livros e não por outros. Contudo, talvez por não estar inserida no ambiente com um olhar de um sujeito pesquisador, as respostas que encontrava eram sempre muito vagas.

Foi então que comecei a tentar entender como, seguindo a forma pela qual aprendi, eu poderia efetivamente realizar uma pesquisa sobre a formação do sujeito leitor, neste caso, as crianças. Diante disto, me propus a estudar *o processo de formação de alunos leitores*, problematizando a seguinte questão: *Práticas leitoras como, por exemplo, a contação de histórias, podem contribuir para a formação de leitores?*

Considerando experiência de acompanhamento do processo de formação de leitores em uma turma do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental de uma escola particular e da atuação dos professores como contadores de histórias, me interessei por investigar a arte de contar histórias como uma estratégia de formação de alunos leitores.

Nesse sentido, neste trabalho, tenho como objetivo investigar a formação de alunos leitores e, a partir disto, investigar também as práticas de leitura literária, especialmente a arte de contar histórias como estratégia de formação de alunos leitores; conhecer o processo de planejamento e de implementação de uma atividade de contação de história pelo professor; conhecer os sentidos atribuídos pelos alunos às histórias

¹ Escola Dinâmica do Ensino Moderno, localizada no Largo do Machado. Onde inicie em 2009 um estágio na Educação Infantil. Mais adiante discorro mais sobre ela.

narradas pelo professor, mediador de leitura; conhecer e analisar os resultados de práticas de formação de professores leitores.

Tendo em vista os meus questionamentos em relação à prática leitora, busco investigar o processo de formação de alunos-leitores, tendo como ponto de referência as narrativas apresentadas por eles e pelos professores. Antes, porém, compreendo ser necessário percorrer a história da literatura infantil no Brasil, as concepções de leitura, de leitura oral (contação de história), de sujeito-leitor (aluno e professor) e de texto literário infantil.

Pensando na formação de alunos leitores, antes de tudo é preciso fazer um parêntese. Que leitores estou focalizando? Neste caso, focalizo o processo de formação de leitores autônomos, com possibilidades de criar significados, de se tornarem críticos e conscientes a partir da interação com o texto, com o narrador, com o autor, etc. Logo é interessante perceber se o leitor em questão é “conduzido” ao caminho almejado, ou seja, conseguir essa interação entre os elementos citados, e ser “tocado” pelo texto, pelo autor, pelo espaço e pelo narrador, se tornando de fato um sujeito participante deste processo.

É então que percebo a importância do professor-leitor na formação dos alunos-leitores. Durante as minhas primeiras pesquisas sobre o tema estudado, e dialogando com as minhas impressões iniciais, compreendi que era um tanto sem propósito um professor que não gostasse de leitura e tentasse fazer com que seus alunos gostassem. Afinal, como formar leitores sem ter o mesmo prazer/gosto pela leitura que esperamos dos mesmos? Neste sentido é que também considero a fala de Ezequiel Theodoro da Silva (2003) a respeito do professor-leitor:

Isso porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura. Não tendo ele um repertório, uma história substancial de leitura, não tendo ele penetrado nas histórias contadas por vários tipos de livros, é bem possível que ele assine pactos ininterruptos de mediocridade com seus alunos, fingindo que ensina e lê, e os seus alunos fingindo que aprendem e lêem. (idem, p.28)

Entre os diversos autores citados e tidos como referencial teórico neste trabalho, destaco Yunes (2009) que diz que “a leitura, de todo modo, não é a mera busca de repetição do-que-o-autor-quis-dizer, uma paráfrase, mas uma intervenção, um diálogo, a provocação para pensar aceita e que leva o texto adiante.” (p.45).

A questão da interação, seja leitor-autor, texto-narrador, enfim, neste momento, leitor-texto é muito mais complexa do que se possa imaginar, envolve compreensão, envolve contexto, pensar no autor e suas “intenções” com o texto, quem o recebe e como o recebe.

Outra questão que me chama a atenção diz respeito à classificação da literatura infantil, assunto sobre o qual também discorro nesta pesquisa, buscando entender como a criança encontra significados e se interessa por determinadas obras e não por outras.

Destaco aqui a relevância para as crianças de ouvir histórias ao longo de sua formação, caminho repleto de descobertas, de momentos de incompreensões/compreensões. Por isso a literatura infantil é tão essencial, para muitas crianças o contato com o livro, com o texto, se dá na escola, dentro de uma sala de aula. Contato de suma importância para a formação de novos leitores, ávidos por conhecer, por imaginar, por saciar suas curiosidades, dividir descobertas e recriar.

Ressalto que o principal foco deste trabalho é o processo de formação de leitores e a sua relação com a literatura através do caminho de ouvir, contar e ler histórias. A literatura nos permite viajar por lugares desconhecidos, tempos não vividos, realizar desejos ocultos, experimentar sensações e sentimentos inimagináveis, de outra forma, no lugar do personagem, viver suas experiências.

Como já explicitado anteriormente, a criança busca prazer na leitura, e a narrativa oferece a ela esse prazer, que sacia suas fantasias e curiosidades, deste modo, estimulada por tal prática, ela também busca ler sozinha. Assim, as histórias contadas contribuem de modo significativo em sua formação como leitoras. “Podemos, então, inferir que a leitura oral promove a escuta pensando, proporcionando a quem ouve o refinamento de sua condição de ouvinte e o exercício libertário de leitor/ouvinte criativo.” (AMARILHA, p.99, 2010).

A metodologia aqui adotada se pauta na complexidade do cotidiano escolar, logo que esta envolve várias formas de fazer, de criar, pensar, agir e dizer. (ALVES, 2002). Portanto, esta é uma pesquisa que *parte da prática, recorre à teoria de maneira a compreendê-la melhor e retorna à prática de forma ressignificada*. (PRADO, CUNHA, 2007, p. 33). Deste modo, trago alguns procedimentos metodológicos de investigação - **Revisão bibliográfica:** levantamento de livros, artigos, teses, dissertações e sites referentes à discussão teórico-epistemológica acerca do processo de formação de alunos-leitores; **Coleta de dados:** acompanhamento de uma turma do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental em seu cotidiano escolar; acompanhamento e

registro das narrativas orais das professoras envolvidas no processo investigado por meio de aplicação de entrevista e questionário; acompanhamento e registro em caderno de campo da discursividade dos alunos no processo de apropriação da leitura, acompanhamento da experiência da oficina da contação de histórias Tic-Tac e acompanhamento dos alunos em processo de formação de professores leitores da UNIRIO; e **Socialização e síntese dos resultados e geração de produtos:** Confeção de resumos, relatório parcial e final.

Para a coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa, usei caderno de campo, onde foram registrados os acontecimentos do cotidiano da sala de aula, sala de leitura, etc. Cabe ressaltar a importância dos questionários realizadas com os professores, já que esta tem como objetivo obter dados importantes dos entrevistados, em contato com o pesquisador. E no caderno de campo, para a coleta de dados da pesquisa, constaram os diversos registros dos acontecimentos do cotidiano da sala de aula, para uma posterior análise mais consistente.

Deste modo, pretendo, no primeiro capítulo desta pesquisa, destacar através de um breve histórico, a *História da Literatura Infantil no Brasil*, as concepções de *Leitura, Leitura Oral, O processo de formação do leitor: concepções e práticas e as concepções de Literatura (Texto literário x Texto literário Infantil)*. No segundo capítulo, descreverei o processo metodológico percorrido durante a pesquisa, ou seja, as observações realizadas no trabalho de campo assim como as análises decorrentes da mesma. Por fim, no terceiro capítulo, farei minhas considerações finais destacando a importância da leitura e da literatura infantil no processo de formação do leitor.

2. CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO

2.1 História da Literatura Infantil no Brasil

Que gêneros textuais são classificados como pertencentes à literatura infantil? Quais são seus atributos principais? Para tratar destas e de outras questões, pretendo, inicialmente, contextualizar a origem da Literatura Infantil. Penso que seja necessário entender os aspectos que envolvem o surgimento da Literatura Infantil na Europa e, sobretudo, no Brasil, para que então seja possível compreender o seu papel como bem cultural.

É na Europa do século XVIII, quando se tem fim a idéia medieval de organização da sociedade onde prevalecia o feudalismo e a valorização do meio rural, que a burguesia começa a ascender por meio da Revolução Industrial. As cidades crescem financeira e politicamente, almejando cada vez mais poder político. Neste contexto, emerge uma nova classe, a burguesia, na qual os sujeitos deveriam estar aptos ao exercício de seu trabalho, o que incentiva a instituição da família e da escola. Temos aí, os primeiros sinais de valorização da infância, ou seja, constituindo gradativamente status de construção histórica e cultural.

Anteriormente, a infância não era vista como um estágio de formação do ser humano, pois a criança era compreendida como um adulto em miniatura (KRAMER, 2003). A etapa da infância deveria ser logo ultrapassada, para que, entendida como adulto, ela [a criança] pudesse contribuir para a sociedade. Mas, a criança passa a ser separada do universo adulto, fazendo-se necessário o aparecimento de instituições específicas para melhor atendê-la, como a escola.

Com a alfabetização, leitores iniciantes precisam de materiais diversos que venham a suprir suas novas necessidades de construção de saberes. Então começam a aparecer os caminhos que unem a escola e a literatura. O livro promove a escola, o que também estimula o seu consumo e circulação. Pode-se pensar então que a criação de um mercado literário específico, com características próprias, acaba por diversas vezes tomar uma postura pedagógica, alimentando os valores da burguesia. Neste âmbito, surge a dúvida: O livro deve ser concebido como arte literária ou como mero produto pedagógico (comercial)?

Analisando esta questão, Vera Teixeira Aguiar (2001) ressalta:

A infância tornou-se, assim, a partir dessa época, o centro das atenções, e as novas instituições, como a escola moderna, não só divulgavam as idéias vigentes, mas também condicionavam a criança para desempenhar seu papel na sociedade. Neste contexto, a literatura infantil surgiu e serviu à proposta burguesa de formar mentalidades, de impor sua ideologia. (idem, p.23)

Buscando responder a dúvida levantada, Ricardo Azevedo (2011) afirma que “por este viés, as origens da literatura infantil estariam nos livros publicados a partir dessa época, preparados especialmente para crianças com intuito pedagógico, utilizados como instrumento de apoio ao ensino.” (s.d², p.1)

De acordo com os autores acima apontados, só se pode pensar em literatura infantil a partir do momento em que identificamos a emergência do conceito de infância. Inicialmente destinada a integrar a criança no mundo, vista como material puramente educativo, assumindo uma postura pedagógica, a literatura infantil servia para formar e ensinar comportamentos, ou seja, perpetuar uma ideologia. “Durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu status artístico.” (AGUIAR, 2001, p.24).

As primeiras obras literárias destinadas ao universo infantil, na Europa, são coletâneas de contos populares, trazidos do povo, escritas dos contos orais, que logo sofreram alterações. Se antes se tratavam de contos onde se retratava a fome, a luta, etc., agora se modificam, para atender aos leitores da corte, já que a partir de então veio também a abarcar o universo artístico e “requintado” das cortes e, mais ainda, veio a atender às demandas da classe que precisava de mais sujeitos aptos ao trabalho.

Apenas no século XIX consegue-se desenhar mais claramente os tipos de livros que agradam aos leitores mirins. O gênero ganha atratividade, seja por histórias de aventuras, fantásticas ou que retratem o cotidiano das crianças. Nessa mesma época, começou-se a edição de livros do gênero no Brasil. Inicialmente servindo a interesses ideológicos, com a implantação da Imprensa Régia, a circulação dos livros era deficiente, ora eram traduzidos, ora eram adaptados. É somente nos arredores da Proclamação da República que a literatura infanto-juvenil se consolida. Isto porque o Brasil precisava passar a imagem de um país em processo de modernização, e o público que nascia a partir daí precisava se instruir, a fim de buscar e consumir os novos

² Referência retirada de um site: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>

produtos culturais. E a escola passa a ocupar lugar de destaque na passagem de uma sociedade rural para uma sociedade urbana.

Os livros infantis e escolares surgem como elementos fundamentais neste processo, pois acabam por abrir espaço para produções didáticas e literárias específicas para o público infantil. Porém, as obras surgidas neste período ou falam da temática do Brasil e sua exuberância natural ou tratam apenas da linguagem. É no século XX, com o modernismo, que a produção literária infantil brasileira é estimulada. Alguns fatores como a nova posição da literatura e da arte, após a revolução modernista, estimulam a produção literária. O mercado mostra-se favorável aos livros, e os escritores comprometidos com essa nova fase. Neste contexto, a literatura infantil foi impulsionada.

Vera Teixeira Aguiar (2001) registra esse momento de mudanças:

A grande virada ocorreu com a publicação, em 1921, de A menina do narizinho arrebitado, por Monteiro Lobato, o qual revelava a preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente para ela, objetivo plenamente alcançado pelo autor, cuja obra é um dos pontos mais altos da literatura infantil brasileira. (Idem, p.25)

Monteiro Lobato³, apresentou uma nova imagem da literatura infantil no Brasil, uma vez que sua obra estimulava a emancipação dos leitores em formação. Sua linguagem foge do rebuscamento, dando liberdade para a espontaneidade infantil. Por meio da vasta obra de Lobato, o leitor também pode exercitar seu senso crítico.

Mais tarde, entre as décadas de 40 e 60, os textos produzidos para as crianças deixaram a desejar, representando uma lacuna qualitativa, em relação à criatividade. “O modelo lobatiano de contar histórias foi absorvido pelos novos autores e repetido à exaustão, sem qualquer inventividade ou preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar próprio” (AGUIAR, 2001, p. 27). Foi só no final da década de 60 e início da década de 70 que a situação começou a mudar. Com a reforma do ensino, o livro passou a ser valorizado, e a criança passou a ocupar um lugar de destaque no cenário do consumo literário. Infelizmente, alguns textos publicados não

³ Grande nome da literatura brasileira, nasceu no ano de 1882, em São Paulo. Contista, ensaísta e tradutor, publicou seus primeiros contos em jornais e revistas. Na época em que os livros brasileiros eram editados fora do país, Lobato inovou ao editar livros didáticos e infantis. Pode-se dizer que ele foi o precursor da literatura infantil no Brasil. Se dedicou a um estilo de escrita com linguagem simples onde realidade e fantasia estão lado a lado. Seus personagens mais conhecidos são: Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Cuca, Saci Pererê e outros, do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

tinham compromisso algum com o leitor infantil, pecando ao deixar de promover a o caráter infantil.

A produção literária infantil, entre as décadas de 60 e 80, desenha uma consolidação do gênero literatura infantil, isso em relação ao consumo e também em relação aos conteúdos das obras. Na década de 80, a literatura ampliou suas publicações, sempre atrás de novidades. Surgiam publicações dos mais diversos temas, ficando sempre a desejar no quesito qualidade. Muitos são os recursos e atrativos usados até hoje para seduzir o leitor infantil, se tomarmos o livro como mercadoria, ilustração, capa, etc., porém devemos ressaltá-lo também levando em conta seu conteúdo estético e a sua dimensão artística.

Fica claro que, durante toda a trajetória da produção literária infantil brasileira, observa-se um embate. De um lado, há as produções de caráter pedagógico e, de outro, as publicações que visavam à liberdade de expressão. Ainda hoje vemos, no cenário da literatura, tanto produções voltadas para a comercialização quanto aquelas preocupadas com a criatividade, almejando leitores críticos e motivados pelo prazer na leitura. Cabe a estes, no mercado das publicações, percorrerem as obras literárias a fim de esquivarem-se de textos comerciais em busca de bons textos.

2.2 Concepções de Leitura

Ler é...reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.
(LEFFA, 1996, p. 10)

Logo quando se pensa em leitura, à primeira vista, temos em mente livros, jornais ou qualquer tipo de gênero textual. Todavia, sempre é importante considerar: o que significa ler? Existe apenas uma maneira de ler? Variadas são as concepções de leitura. Neste item pretendo apresentar algumas destas concepções.

Duran (2009) apresenta algumas concepções de leitura, as quais trago para a discussão. Na leitura compreendida como simples ato de decodificação, que é denominada de *Bottom-up*, o leitor se vê diante de um texto e para lê-lo tão somente precisa decodificá-lo. Logo que ele consegue decodificar seus elementos gráficos, automaticamente compreende palavra por palavra e, conseqüentemente, compreende o texto escrito. Percebemos, neste caso, um processo passivo, onde o texto é elemento

central e o leitor apenas o decodifica. Ele apenas recebe as informações, deste modo, elas chegam de baixo para cima, do texto para o leitor. O texto é apresentado fechado, sem possibilidades de variação. Está pronto e posto como deve ser lido e interpretado.

Diferente dessa concepção, para Marisa Lajolo (1995):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, p.59)

Nesse sentido, destaco ainda João Wanderlei Geraldi (1984), que em sua concepção, aponta três componentes no processo da leitura. O autor, o leitor e o texto. Identificando uma ligação entre eles: O leitor busca significados no texto do autor, que está ausente fisicamente. Por outro lado, o autor deu significados ao seu texto, pensando em seus interlocutores, porém, não pode “controlar” o processo de leitura do leitor, visto que este dá novo significado ao texto, reconstruindo-o.

Outro autor que dialoga com essa perspectiva é Paulo Freire (2008), quando afirma que:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas 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 (Idcm, p. 11).

Assim, indo além da palavra escrita, lemos o mundo e tudo o que há nele, sempre uma leitura curiosa, que nos coloca em uma posição de criticidade, que nos estimula a pensar no contexto social onde estamos inseridos e do qual participamos. Nesta perspectiva, o leitor lê muito além do código escrito: lê o mundo. O leitor constroi sentido, é também autor do que lê, interagindo com a leitura.

Trago também, para o diálogo, Eliana Yunes (2009) e sua concepção a respeito da leitura. A autora chama a atenção para o fato de que o ato de ler e a memória se entrelaçam, visto que, ao ler, o sujeito reaviva experiências, e pensa a respeito de si próprio e do que pensa sobre o que o cerca. O ato de ler estimula o pensar e, nesse

sentido, o ato de se encontrar, pensar nas experiências, lembrá-las, desta forma, ao ler, o leitor também se conscientiza.

A dimensão do ato que se crê centralizar depois da alfabetização está longe de ser reduzida às letras combinadas em códigos fonéticos-fonológicos, morfológicos e sintáticos. A leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros, mas formulação lenta da própria escrita em resposta, em diálogo, seja como relatos, seja como ações. Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo. (Idem, p.35)

Pensando no processo de leitura, é inegável que ele foi concebido de diferentes formas ao passar dos anos. Caminhamos entre a leitura que decodifica palavra por palavra e assim parte para o todo (exemplo: *Bottom-up*), de tal forma que o texto não permita mudanças, ou seja, está posto para a interpretação. Lajolo (1995), Geraldi (1984), Yunes (2009) e Freire (2008) apresentam argumentos contra esta definição. Entendendo que o texto nunca é fechado, possibilita investigação e re-criação. O leitor, desta forma, dialoga com a sua autonomia. Ler o mundo para ler o texto, atribuir significados, identifica-se ou não com o que lê, indo além da simples decodificação das palavras.

2.2.1 A importância da Leitura Oral

O "texto" potencial está no mundo, à espera de quem lhe dê forma, e tanto a leitura como a escrita o recortam enquanto discurso.
Eliana Yunes (2009)

Em um de seus estudos, Geraldi (1997) apresenta três modelos de leitura. No primeiro modelo, o leitor deve ler da forma mais aproximada possível da leitura do professor em relação a determinado texto (leitura vozeada). No segundo modelo, o aluno deve aprender bem a língua e escrever bem. O último modelo é o da leitura privilegiada pelo professor. Reconhecemos, nessas abordagens, que a leitura é pouco valorizada, pois o objetivo maior é o ensino da gramática. Portanto, tendo como base os modelos apresentados por Geraldi (idem), pode-se afirmar que, na escola, a leitura oral

veio para incluir comportamentos. Assim, a oralização perfeita e autorizada do texto escrito tornou-se uma exigência no âmbito escolar.

Marly Amarilha (2010), em uma de suas pesquisas, chama a atenção para o texto da leitura oral, que exige do leitor um olhar atento e uma sensibilidade capaz de ler as entrelinhas.

A integração desse aspecto físico do leitor à atividade mental de ler como que duplica sua coautoria. Não somente do ponto de vista das possíveis significações que a leitura provoca, mas de fato esse leitor-mediador faz emergir a voz que todo texto narrativo traz em sua estrutura. (idem, p. 91).

A autora destaca também que, ao ler em voz alta, temos aí estabelecida uma relação com a narração, visto que nesta há a prática social, prática de oralidade. Adentramos, então, no universo da contação de histórias, arte e prática social decorrente da narração de um texto literário.

Histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. O contador de histórias narra para se sentir vivo, para transformar sua história pessoal numa epopéia, uma narrativa essencial. Esse personagem e suas palavras aladas estiveram presentes na alma da comunidade.”(BUSATTO, 2011,p.17)

Para compreender melhor o contador de histórias e sua relação com as mesmas, trago para este estudo as três definições de contadores de histórias apresentadas por Busatto (2011) ao dialogar com Paul Zumthor (1993) em seu estudo, percorrendo a história e as mudanças pelas quais essa arte passou no decorrer do tempo.

Inicialmente, a autora apresenta o contador de histórias tradicional, adepto da oralidade primária⁴ com características temporais do passado. Esses narradores não teriam contato com a escrita. Na oralidade mista, o contador de histórias entra em contato com a escrita, mesmo que pouco. E, por último, Busatto focaliza o contador de histórias baseado na oralidade segunda, na qual a escrita orienta a oralidade. A autora ainda dialoga com Walter Ong (1998) que traz apenas dois conceitos de oralidade: a oralidade primária, desvinculada de qualquer contato com a escrita, e a oralidade secundária, relacionada à cultura tecnológica atual.

⁴ Na oralidade primária, os representantes de determinada comunidade cultural não possuem contato algum com a escrita.

De acordo com Busatto, o contador tradicional não se envolve com a escrita, absorvendo as informações através da oralidade, no contexto cultural local em que está inserido. São os contadores de contos populares. Mesmo que nos dias atuais esses contadores de histórias possam ser encontrados nos mais variados espaços, estes são ainda ligados ao tempo, tempo que se foi para nós, transeuntes do mundo moderno, onde absorvemos nossas informações pelos mais diversos meios tecnológicos. Estamos todos imersos nessa cultura do tempo que se esgota e precisa de urgência, de pressa. Considerando esta realidade, pergunto: há lugar para a contação de histórias na sociedade do “tempo”? Busatto (idem) apresenta uma possibilidade de resposta: “Nesse tempo de produção, parece que não há disponibilidade e serenidade para ouvir histórias, apesar do crescente interesse que se tem observado pela narração oral” (p.20).

Ainda sobre isso, outro ponto explicitado pela autora diz respeito à interpretação. Posto que vivemos na modernidade, onde queremos e recebemos tudo pronto e interpretado, não temos dúvidas sobre o que está diante de nós e, sendo assim, a informação transmitida é absorvida e consumida sem questionamentos. Porém, a narração exige desdobramentos, não acaba nunca. É assim que se apresenta o contador tradicional, que deixa sempre espaço para a interpretação/ imaginação do ouvinte.

Segundo Machado (2004), é no contexto em que vivemos atualmente que os contadores de histórias estão “ressurgindo”:

É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso, talvez a arte de contar histórias esteja renascendo por toda parte (p. 32).

Os contadores de histórias estão agora de volta ao cenário das artes, “escapando” por pouco da modernidade que nos rodeia, investindo sobre nós com seus mais modernos “suportes de transmissão de saberes” (BUSATTO, 2011, p.28), e revivendo a narração oral, agora envoltos em recursos como o teatro, espetáculos grandiosos, com técnicas específicas, etc. Retornando o diálogo entre Busatto e Walter Ong (apud BUSATTO), o narrador que nos fala hoje é o da oralidade secundária, que transita no mundo moderno da escrita e das tecnologias. Este narrador se profissionaliza, se especializa, mas se distingue do ator, já que dispensa todas as técnicas necessárias a este. “A performance do contador de histórias propicia a

ampliação do horizonte simbólico e traz aquela sensação de conforto e aconchego para o nosso mundo interior.” (BUSATTO, 2011, p.37).

Compreendo a leitura oral como sinônimo de oralização do texto verbal. Essa prática ainda envolve a recodificação do texto e vários outros aspectos relacionados à compreensão do mesmo, como ritmo e entonação. Essas variantes funcionam como referências para que o ouvinte possa construir sentido a partir da informação dada pelo texto. A partir dessa idéia, entendo que o leitor que narra um texto assume o papel de mediador entre o escritor e o ouvinte, e este último se apropria do texto de acordo com os signos orais produzidos e externalizados pelo leitor.

2.3 O processo de formação do leitor: concepções e práticas

Ser leitor/a é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é.
Jean Foucambert (1994)

No item anterior, expus algumas concepções de leitura. Porém, para compreendermos essas concepções, é relevante mostrar a relação entre tais concepções e o papel assumido pelo sujeito-leitor. Quem lê reflete, analisa e escreve. O leitor, no ato de ler, acaba por estabelecer uma relação dialógica com o texto, rompendo muitas vezes com o estabelecido a priori.

Porém, se pensarmos em um leitor que apenas decodifica o código escrito, o temos como um sujeito-leitor passivo, que decifra o código escrito, e observa de longe, como um telespectador que apenas assiste o que é transmitido. Este sujeito não interage com o texto e com o autor, assume o papel de mero receptor, não reflete sobre o que lê, não cria e não atribui sentido. Constitui-se então uma via de mão única no processo de leitura: texto -> leitor. Não posso deixar de falar aqui sobre a ideia que a escola, geralmente, faz do leitor em formação: justamente a de exaltar o leitor passivo, para o qual o texto passa longe de qualquer significação.

Essa concepção se distancia do pensamento de Paulo Freire (2008) que concebe o leitor como um sujeito ativo, crítico e produtor de sentidos sobre um texto lido. Um leitor que indaga, busca, recria, revive; um leitor que percebe o que lê e o

porquê lê. Para o autor, o leitor, antes de realizar a leitura da palavra, lê o mundo e constroi sentidos a partir dele. Dessa forma, assume um status de co-autor, dialogando com a leitura.

Yunes (2009) também coloca o leitor em destaque, ao afirmar que

A leitura acontece quando se dá a apropriação do texto pelo leitor – constituído em suas memórias e intersubjetividades –, que nele vai imprimir sua singularidade na experiência da leitura. Quando reconhecemos sem estranhamento e sem surpresa o que lemos, a leitura não nos provoca diferença. (...) Mas se ocorre o contrário, e a leitura nos desconcerta, desarruma nossos sistemas de referência, então algo se nos passou. (idem, p.39).

Considerando as premissas anteriores, percebemos um leitor que, ao ler, busca em sua memória seus conhecimentos prévios e os confronta com as informações do texto lido, atribuindo-lhe sentido. A todo o momento, desde pequenos, os indivíduos interagem, vivendo em sociedade, e, neste percurso, vão adquirindo conhecimentos prévios, armazenando suas impressões sobre o mundo. As informações, por sua vez, sofrem modificações ao longo do tempo, assim como também as interações entre os indivíduos nunca cessam. Novas interações surgem, ampliando as possibilidades de leitura. Enquanto avança com sua leitura no decorrer de suas experiências, o leitor vai aprimorando seu conhecimento, reorganizando, construindo outros sentidos com base em suas múltiplas possibilidades de interpretação.

Percebe-se a importância do leitor no processo de leitura, já que este busca os sentidos de um texto, construindo-os, ao passo que interage com o mesmo. Esta concepção de leitor se distancia do que apenas decifra o código, pois, ao interagir e intervir no texto escrito, ele passa a assumir responsabilidades na construção de sentidos do que é lido.

Durante a leitura é que o texto diante do leitor vai se modificando, seus significados vão transbordando para o leitor que, conseqüentemente, tende a se modificar. Só um leitor curioso pode descobrir tantos significados dentro e fora do texto. Assim, a leitura estimula o leitor, o provoca e perturba, estimulando seu pensamento, dando “asas” a sua interpretação.

Como falamos aqui sobre literatura infantil, trago para o diálogo Gregório Filho (2009), que apresenta alguns conceitos contemplados por Coelho (2000) em seu artigo “Concepção de infância e literatura infantil”. Neste estudo, Filho (2009) esclarece que a

concepção de criança apreendida por nossa sociedade é aquela compreendida como uma etapa de desenvolvimento do ser humano. Nesta perspectiva, o autor apresenta algumas concepções acerca do leitor de literatura infantil.

O **pré-leitor** ainda não apreendeu o código escrito, as imagens são seus referenciais, logo seu contato é com livros sem texto verbal, somente com imagens sequenciais. O **leitor iniciante** inicia seu contato com a escrita, ainda bem “precário”, sua curiosidade começa a aflorar em relação à palavra, porém a necessidade da leitura da imagem ainda predomina. O **leitor em processo** já possui conhecimento sobre o mecanismo da leitura. O **leitor fluente** já possui domínio sobre o mecanismo da leitura, consegue compreender o todo da leitura, criando hipóteses e refletindo. Por último, o **leitor crítico** consegue fazer relações através da leitura de um texto, refletindo sobre ele e atribuindo sentido.

É preciso salientar, ainda, a importância do leitor em conhecer o código escrito, ir ao encontro do texto, indagando, confrontando suas idéias e experiências. O leitor deve estar atento, observar, compreender e interferir quando preciso. Ao ler, o sujeito-leitor vasculha suas memórias, e as “imprime” no texto lido. Ou seja, o texto é impregnado pelas impressões do leitor.

Interpretar é um ato de leitura que associa o sujeito ao discurso que elabora e o explica enquanto se explica. Atualmente, com o redimensionamento do conceito de sujeito, com a discussão do lugar da linguagem na teoria do conhecimento e com o fortalecimento da figura do leitor no processo da significação discursiva, a noção de interpretação também se altera. As memórias de leitura e de vida, as intertextualidades, a dúvida de suas intenções, pelo menos, das intenções do autor, as marcas do texto, a perspectiva comunicativa entre sujeitos, recuperam a dimensão interativa da ação humana e colocam a interpretação num processo permanentemente descentralizado. (YUNES, 2009, p.44)

Portanto, é preciso ampliar nosso olhar quando falamos de leitores, para que não nos enraizemos cada vez mais na concepção frequentemente (re) afirmada nas escolas, segundo a qual, ensinando/aprendendo a decifrar o código escrito, formamos leitores. Diferente disso, devemos garantir voz às experiências do aluno-leitor, às múltiplas interpretações atribuídas por este ao texto lido, que se transforma aos seus olhos curiosos e ávidos por significados.

2.4 Concepções de Literatura (Texto literário x Texto literário Infantil)

A literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias (...).

Cecília Meireles

Há muito tempo se busca uma definição para o termo literatura, e de tempos em tempos novos conceitos surgem. Logo que o homem se viu às voltas com a arte, o assunto literatura e sua função se destacaram, sempre envolto de controvérsias. Porém, opto por fazer uma ponte entre o tema e a evolução cultural da humanidade, atribuindo um significado para a literatura de acordo com a realidade cultural e social de cada época. Muitos dizem que a literatura corresponde a tudo o que se escreve. Mas será que todos os livros e revistas que nos rodeiam podem ser classificados como literatura?

No decorrer da história, a literatura sempre teve uma ligação muito forte com a escrita. Podemos entender isto, também, como uma forma de exclusão das produções não-escritas, que geralmente são de caráter popular, excluídas da literatura. Tomamos como literário a “palavra”, quando imersa em um novo universo, quando se instaura ainda sob o olhar de um autor e de um leitor, quando foge do cotidiano.

Em sua obra - *O Que é Literatura* - Marisa Lajolo (1995) nos coloca a pensar, ao discorrer sobre o tema. Devemos, de acordo com a autora, tomar o conceito de literatura a partir do referencial de interpretação e do sentido que damos ao que lemos. Assim, tanto os poemas a que temos apreço, livros esquecidos pelos professores, romances e peças de teatro esquecidos no tempo, tudo isso pode ser considerado literatura, se gostamos de ler, se damos sentido ao que lemos. Lajolo (idem) compara a literatura a outro produto, o qual esteja inserido nos moldes capitalistas. Entendemos, então, que para ser reconhecida como literatura, é essencial que a obra passe por alguns especialistas do setor.

Reconheço que não é assunto fácil discutir o que é literatura, pois há séculos tenta-se entender e definir tal conceito. E muitos critérios são sempre analisados, como a definição do autor sobre a obra, a linguagem, etc. Porém, todos esses pontos se completam e a discussão continua. Será impossível chegar a uma definição? Logo que se julga encontrar uma, novas obras surgem, inovando as referências, levando o conceito, até então quase posto, a uma nova definição. "As definições propostas para literatura importam menos do que os caminhos percorridos para chegar a elas" (LAJOLO, 1995, p. 27).

Discutindo também acerca do que seja literatura, Cecília Meireles (1984) diz que a literatura vai além do que se escreve. “É o fato de usá-la como forma de expressão, independentemente da escrita, o que designa o fenômeno literário” (idem, p.19). Lajolo (1995) também se questiona sobre o mesmo, ao perguntar se podemos considerar literatura o que ouvimos, o que lemos em livros, ou vemos em peças de teatro desconhecidas, músicas, ou ainda textos escritos em spray pelos muros afora. Ou, segundo a autora, será que só o escrito se vale da designação literatura?

Isso tudo depende do sentido que atribuímos à palavra lida e ouvida, etc. Lajolo relata a obra literária como objeto social, desde que sendo "resultado" da relação leitor/autor. Mas afirma que precisamos ir além da relação leitor-autor em busca da definição do tema. Por isso, retorno à questão inicial, pois que em cada época e em cada grupo social existe uma definição para o termo. É primordial que se compreenda a literatura como criadora de sentidos, que despertam em nós uma busca, uma interpretação, e não apenas como transmissora de informações. Assim, imaginamos e criamos o que lemos, tanto o que existiu como o que o autor criou.

Chego, então, às seguintes questões: existe uma distinção entre o que seja texto literário e texto literário infantil? Para ser um texto literário é necessário que um texto apresente algumas características, sendo ao mesmo tempo igual a todos os outros textos na sua forma e estrutura, mas diferenciando-se em sua linguagem, na procura da sua forma e estrutura e no uso das mesmas. Nesse tipo de texto, há uma nítida preocupação com a emoção e a estética, diferentemente do texto científico. Neste caso, o autor imprime a sua marca estética.

Trago para a discussão um questionamento com base em Meireles (1984): “A Literatura Infantil faz parte dessa Literatura Geral?” - Pergunta a que se poderiam acrescentar mais estas: “Existe uma Literatura Infantil?” e “Como caracterizá-la?”. Muitos dizem que a Literatura Infantil é aquela escrita especificamente para as crianças, mas é importante deixar claro que tudo faz parte de uma literatura só. O que ocorre é que as crianças determinam o que preferem e o que leem “com utilidade e prazer” (Idem, p.20). Sendo assim, ainda me referindo à autora, destaco que, na verdade, temos que pensar na mesma como uma Literatura *a posteriori*, quando percebemos que é a criança quem a “classifica”.

A autora ressalta que os livros classificados como “literatura infantil”, especialmente voltados para as crianças, geralmente seguem determinados temas que abordam os valores humanos. A estrutura também segue um padrão, com destaque para

o visual (e para o sentido tátil e sonoro). Tais livros foram produzidos pela sociedade em um determinado momento histórico, de acordo com a concepção de criança vigente. Observa-se e cada contexto um certo padrão. Para escrever um livro infantil recorre-se a determinadas regras, adequadas ao universo infantil, com valores específicos, construídos de tempos em tempos, de acordo com a idéia de criança que a sociedade em questão faz.

Enfim, seria simples entender a Literatura Infantil apenas como questão de estilo, estrutura de texto – conteúdo e forma, e recursos visuais.

(...) Em suma, o 'livro infantil', se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1984, p.29).

Desta forma, julgaríamos todo e qualquer tema moralizante como parte da literatura aqui discutida. Antes disso, seria relevante apresentar tais conteúdos ao leitor em questão, ou seja, à criança, para que a mesma pudesse buscar significado e preferências. Não basta escolher e separar conteúdos julgados pela visão do adulto adequados para as crianças, antes disso é necessário que ela possa opinar nesta escolha, que, afinal, é também uma questão de gosto.

Bruno Bettelheim (2007), na obra *A psicanálise dos contos de fadas*, chama a atenção para uma tarefa que inquieta não só nos dias atuais, mas desde os primórdios, qual seja: a de ajudar uma criança a encontrar significado na vida. Para tanto, muitas experiências podem ajudá-la nesse caminho. Uma delas seria representada pela “Literatura (Infantil)”. O autor faz uma crítica ao que temos especificamente pensado como referência literária para as crianças. Como, por exemplo, cartilhas e o “restante da chamada ‘literatura infantil’, que procuram divertir ou informar, ou as duas coisas” (Idem, p. 24), que nada trazem de significativo.

Por isso, em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não (MEIRELES, 1984, p.30).

Tomando o conceito de Literatura a partir do sentido e das significações atribuídas pelos sujeitos leitores, pressupondo que estes sentidos são (re)significados e envolvidos de prazer, podemos também “deixar” a critério das crianças essa busca por uma literatura infantil, que a envolva e a satisfaça, na sua construção de sentidos.

3. CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE – O PROCESSO METODOLÓGICO PERCORRIDO

3.1 Desenho metodológico da pesquisa

Após propor um estudo panorâmico sobre algumas concepções relevantes a esta monografia, quais sejam: *Concepções de Leitura, Concepções de Leitura Oral (contação de história), Concepções de Sujeito-leitor e Concepções de Literatura (Texto literário e Texto literário Infantil)*, julgo pertinente situar a pesquisa aqui apresentada. Tomando por base o objetivo de estudar *o processo de formação de alunos leitores*, problematizando a seguinte questão: *Práticas leitoras como, por exemplo, “a contação de histórias, podem contribuir para a formação de leitores?”*, optei por realizar uma pesquisa pautada na abordagem qualitativa, pois esta permite ao pesquisador captar de maneira mais detalhada os significados dos dados coletados.

Quando decidi o tema da minha pesquisa, supracitado, emergiram as seguintes questões: Seria necessário fazer uma pesquisa de campo? Onde fazer? Então, investigando estas questões com alguns colegas de curso e com a minha orientadora, decidi por fazê-la, principalmente considerando a possibilidade de estabelecer um contato direto e interativo com o objeto de estudo focalizado. Com isso, seria possível observar e investigar amiúde a realidade dos sujeitos da pesquisa e suas práticas de leitura e, por conseguinte, analisar de maneira mais adensada os resultados obtidos. Maria Cecília Minayo (2011) afirma que o trabalho de campo é essencial para a interação do pesquisador com a realidade sobre a qual ele estabeleceu uma pergunta, mais ainda, é também essencial à aproximação com os atores participantes desta realidade.

Quando delimito o espaço da pesquisa, a “realidade social” investigada (idem, 2011), assim como quando emergiram as questões decorrentes de meus estudos e experiência, assumi minha curiosidade epistemológica, buscando de maneira crítica compreender os significados atribuídos pelos sujeitos focalizados em relação à minha pesquisa - *Processo de formação de alunos leitores: a contação de histórias realizada*

com alunos de classe de alfabetização pode contribuir para a formação de leitores de obras literárias?. Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, discorre sobre esta curiosidade, ao enfatizar que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (idem, p. 52)

Neste sentido, a produção do conhecimento, em relação ao objeto estudado, exige que a minha curiosidade seja posta em prática. É necessário refletir criticamente sobre o que se intenciona fazer, sobre a pergunta, ao invés de se colocar passivo diante dos acontecimentos. É esta curiosidade que vai me fazer conhecer mais, indagar mais, e re-conhecer. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 1996, p. 53). A partir disto, no papel de pesquisadora, pensei, é que seria possível dialogar com as teorias focalizadas e a empiria vivenciada tendo o cuidado com esta articulação.

Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los. (MINAYO, 2011, p. 63).

O esquema abaixo mostra a articulação entre os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho investigativo. Vejamos.

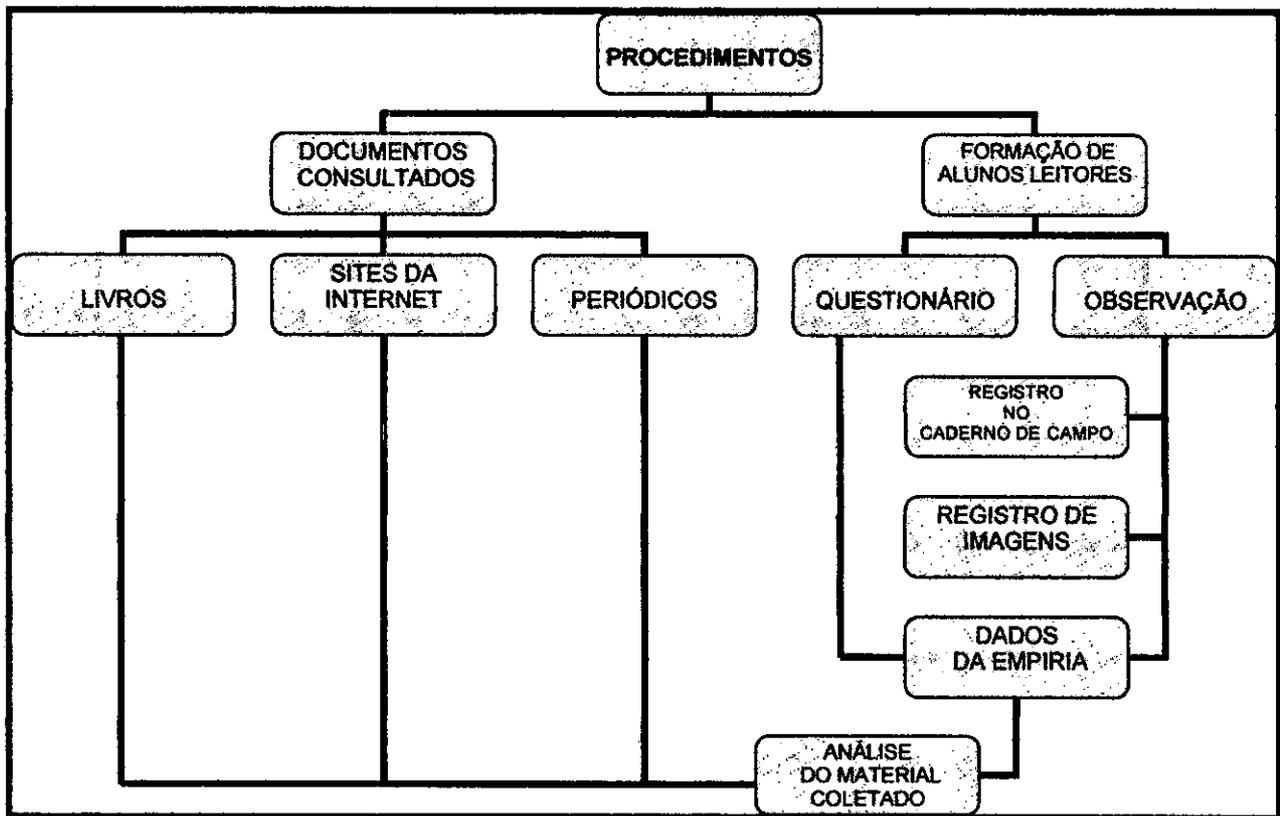


Figura 01 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.

3.1.1 Sujeitos da pesquisa

Tendo como objeto de estudo investigar a arte de contar histórias como uma estratégia de formação de alunos leitores, ressalto inicialmente que os sujeitos/objetos investigados estão no campo de observação em uma relação de intersubjetividade. Precisei estar atenta aos sujeitos em questão, pois cada enunciado deve ser considerado também, em relação ao contexto em que estes sujeitos interagem. Sendo assim, o que cada sujeito diz, depende e tem relação direta com o lugar de onde se diz, demandando um olhar atento para as expressões produzidas em cada espaço social ao qual “pertence”.

Iniciei minha pesquisa de campo observando a prática docente de duas professoras de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular. Optei por observar a atuação da professora regente e da professora da biblioteca como agentes de leitura literária desta turma sobretudo atentando para o uso da arte de contar histórias como estratégia de formação de leitores. Além disso, também me propus a participar e observar uma oficina de contação de histórias realizada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, focalizando as estratégias formativas empregadas por dois professores pertencentes à Escola de Educação e um contador de histórias convidado, com dez estudantes do curso de Pedagogia. Ademais, utilizei questionários com o intuito de adensar mais meu olhar investigativo sobre o processo de formação de estudantes leitores em um curso de formação de professores (anexo 1).

Ao todo foram aplicados nove questionários distribuídos entre os seguintes participantes: duas professoras das turmas de 1º ano da escola EDEM, uma professora da Biblioteca da escola e seis estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que cursaram a disciplina Literatura na Formação do Leitor⁵.

Para mim, foi de suma importância a adesão destes sujeitos à pesquisa, pois precisava que eles se sentissem envolvidos com a pesquisa em função de suas práticas como leitores e mediadores de leitura. Como lembra Minayo (2011),

No campo, eles [os sujeitos] fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos

⁵ A escolha desta disciplina diz respeito ao objetivo desta pesquisa, qual seja, o de investigar a formação de alunos leitores.

do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho. (MINAYO, 2011, p. 63).

3.1.2 A definição dos instrumentos da pesquisa

Tendo consciência das implicações da abordagem qualitativa, delimito meus instrumentos de pesquisa, o questionário e o diário de campo. Neste caso o questionário foi aplicado com a minha presença visando sanar as possíveis dúvidas que surgissem durante esta etapa da pesquisa.

A observação participante, entendida aqui “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.” (MINAYO, 2011, p. 70) me levou ao uso de um diário de campo para um registro detalhado e análise das situações vivenciadas na escola EDEM e na oficina de contação de histórias.

Em linhas gerais, o trabalho de campo me permitiu levantar, criar e questionar minhas próprias hipóteses, e desta forma dialogar com os meus pressupostos teórico-metodológicos. Penso que compreendemos e construímos novos conhecimentos a partir do uso de métodos que ampliam a nossa visão sobre o objeto e a realidade investigada.

3.2 Um novo espaço para a pesquisa

Para realizar a observação participante, precisava estabelecer uma relação direta com os meus interlocutores no espaço social escolhido para a observação, a fim de colher dados e compreender mais profundamente o contexto escolhido. Neste caso, também pude conviver com os participantes observados.

Sendo assim, escolhi a Escola EDEM, como campo de investigação, instituição particular, localizada no bairro de Laranjeiras. A EDEM foi idealizada e registrada em 1969 e iniciou seu primeiro ano letivo em 1970. Começando suas atividades com turmas de Educação Infantil, prosseguiu com classes de Fundamental I e formou sua primeira oitava série em 1979. Em 1990, foi criado o Ensino Médio da EDEM. A Escola chegou a ter três sedes: uma para a Educação Infantil, outra para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Hoje, a escola funciona apenas no Largo do Machado, em um casarão enorme e aconchegante, integrando os três níveis de ensino.

Escolhi esta escola por já conhecer sua proposta educacional, uma vez que fui estagiária da Educação Infantil durante 2 anos. A proposta da escola é promover a construção de conhecimentos de forma crítica, considerando a investigação da realidade, onde o espaço da sala de aula é o ambiente propício para o diálogo, a aprendizagem e a produção constante de sentidos.

3.3 Mergulho no campo

3.3.1 Observação na escola: biblioteca e sala de aula

A narrativa faz parte das nossas vidas, mas muitas vezes a gente se esquece de narrar para os nossos alunos. Não só histórias verdadeiras, mas outras histórias para que eles tentem compreender o mundo. Então, narrar é uma obrigação. Acho que é uma atitude política. Não é só social. É uma atitude política de todo professor. Ler para os seus alunos para que eles se tornem leitores também (Olga Guimarães, In: XV encontro do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, UNRIO, 19/10/2008).

Inicialmente ia à escola somente para realizar um trabalho de mediação com uma criança com Síndrome de Down, e quando surgiu a proposta da monografia junto à minha vontade de ir à campo, procurei a coordenação da escola, a qual, sabendo do meu interesse, concordou que além do trabalho de mediação fizesse uma observação na turma em que estava inserida. Isso de todo modo não foi muito difícil, pois, no ano anterior, eu havia sido estagiária da mesma turma; logo, todas as crianças já estavam familiarizadas comigo.

A rotina da turma começa às 13 horas, quando todos se dirigem à sala, onde a professora já os aguarda. Há duas turmas de 1º ano, e assim como todas as outras, cada uma possui um horário, uma programação semanal, como por exemplo, sala, lanche, recreio, informática, sala, etc., isto varia em relação às aulas extras. Minha intenção inicial foi observar somente os momentos de biblioteca, mas como estaria na sala diariamente, pude observar todos os momentos relacionados à leitura ou de incentivo a mesma, tanto na biblioteca como em sala de aula. O dia da visita à biblioteca é sempre às quintas-feiras, lá uma professora dinamizadora da biblioteca, conta histórias, estimula os alunos a escolherem livros, etc. Isto não impede que a própria professora regente da turma faça o mesmo.

Nos dias destinados à biblioteca, os alunos costumam seguir uma rotina, onde o dia se inicia na sala, com alguma atividade dirigida encaminhada pela professora, e em

seguida lavam as mãos para lanche⁶. Após o lanche, a turma vai para o recreio, onde possui liberdade para transitar pelos espaços e brincar livremente. Ao voltar para sala, vão para a aula de informática, retornando para a sala ao término para aguardar a professora da biblioteca buscá-los. Enquanto esperam, tiram de suas pastas os livros emprestados para devolvê-los⁷.

Quando chegam à biblioteca, as crianças sentam na roda, dispostas em almofadas. O momento que antecede a contação, geralmente é de agitação, curiosidade para saber qual será a história da vez, se já conhecem querem comentar, contar para os amigos, ou ainda estão falando de outros assuntos, por isso de vez em quando a professora da biblioteca precisa chamar a atenção de todos.

Antes de começar a leitura, a professora apresenta a história, falado do autor e do ilustrador. Durante a narrativa, algumas crianças mostram-se encantadas, outras um pouco inquietas, ora deitam, ora sentam, mas no geral todos acompanham atentamente as histórias. Ao final de cada leitura, a professora pergunta para os alunos se gostaram da história, qual parte gostaram mais, caso não gostem, pergunta o porquê, se mudariam alguma parte da narrativa, etc.. O diálogo de um modo geral prevalece e todos são ouvidos com respeito.

Ao final da contação de história, todos transitam pelas estantes de livros, escolhendo alguns para leitura ali mesmo. Havendo interesse por algum título, pedem para a professora da biblioteca, para a professora regente ou para eu reservá-lo. Em seguida, escolhem um livro para levar para casa e trazer na próxima semana. Quando um aluno esquece o livro, este fica impossibilitado de levar outro para casa, o que geralmente gera uma frustração muito grande neles.

Destaco dois momentos de aula na biblioteca que me chamaram bastante atenção em função do entusiasmo provocado nas crianças. Em umas das aulas, a professora contou a história *A mosca e a moça* que em um de seus trechos narra o seguinte: “Estava a moça em seu lugar, veio a mosca lhe incomodar. Olha a mosca na moça e a moça namora. E eu não sei mais namorar...”. Ao final da narração desta história a professora propôs uma brincadeira com o nome das crianças cuja dinâmica foi assim: “A Isabel estava querendo dar aula, aí veio a Clara e não deixou. A Clara na Isabel que

⁶ Ressalto que a maioria dos alunos já possui autonomia para realizar todas as atividades, a não ser uma criança com Síndrome de Down, a qual ajuda e outra com dificuldade de concentração, sem diagnóstico aparentemente.

⁷ Na EDEM todos os alunos podem escolher um livro da biblioteca para empréstimo.

não pode dar aula. A Clara estava quieta em sua sala, aí veio o Bento e não deixou. O Bento na Clara, a Clara na Isabel, que não pode dar aula...”. Observei que esta atividade provocou um grande interesse dos alunos, pois eles se mostraram motivados participando ativamente e sugerindo novas ideias para compor as frases.

Em outro momento significativo observado na biblioteca, a professora conversou com os alunos dizendo que a atividade do dia seria muito divertida. Ela apresentou um cartaz com a música “A casa”, de Vinícius de Moraes. Todos demonstraram conhecer a música. Na hora de contar, a professora usou gestos e mudou o tom de voz acentuando as rimas. No cartaz, algumas palavras foram contornadas por ela com laranja e azul, como “chão”, “não”, “pipi”, “ali”, etc. Então a professora escreveu outras palavras que rimassem e colou em cima das mesmas, trocando as rimas. Por exemplo: “Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha ZERO.” A professora fez várias trocas e todos participaram da brincadeira.

Após este momento, ela construiu com eles outras rimas, sempre indagando: “E se ao invés de NADA, fosse BANANADA, rimaria?” Todos responderam que sim, mas que ficaria esquisito o sentido do texto. Assim, escreveram outras palavras para rimar: chão, violão, avião, rede, sede, zero, quero. Ao final desta proposta, a professora propôs a criação de um dado, onde de um lado foi escrito “era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha...”, e nos demais lados os alunos colocaram palavras que rimassem com “nada”, como salada, bananada, almofada, gargalhada e nada. Cada verso da música correspondia a um dado. Todos participaram ativamente da proposta, interagindo e trocando idéias.

Foi interessante perceber que, na biblioteca, as crianças, assim que chegavam, se mostravam ansiosas esperando o momento da contação de histórias começar e, em seguida, o momento da escolha do livro. Transitavam sempre curiosas pelas estantes, a procura de novas histórias e corriam para o adulto mais próximo pedindo que contassem. Quando isto não era possível, pois o adulto já poderia estar contando para outra criança, ficam tristes, mas aguardavam interessadas pela sua vez. Muitas crianças costumam pedir para contar a mesma história em diversas visitas à biblioteca.

Em relação ao trabalho realizado pela professora regente da turma que acompanhei durante a pesquisa de campo, não observei um dia específico voltado para a contação de história. Esses momentos aconteciam em dias e horários variados. Porém, pude notar que estes momentos não são considerados apenas para preencher tempos. Geralmente eles aconteciam mais de uma vez na semana.

Com o intuito de estimular a leitura dos alunos no ensino fundamental a Escola EDEM desenvolve um projeto literário que se chama Troca-Troca. Neste projeto, os responsáveis recebem na lista de material a orientação para comprarem um livro de literatura infanto-juvenil para cada criança de acordo com sua preferência e levar para a escola. Lá os livros são reunidos e toda terça-feira são dispostos de forma que cada aluno ao ser chamado pela professora escolhe um deles e leva para casa, retornando com ele na próxima segunda-feira, até todos levarem todos os livros. Pude presenciar o momento do projeto de troca-troca de livro, após todas as crianças terem levado os títulos disponíveis para casa.

Observei também o evento de promoção da leitura literária na escola EDEM: a Festa da Semana Literária. Nela aconteceram diversas atividades relacionadas à leitura, como palestras, seminários, oficinas e apresentações de trabalhos dos alunos. Também havia algumas barracas com livros à venda; deste modo, os pais puderam com seus filhos escolher outro livro para integrar o projeto Troca-Troca.

No que tange às estratégias de incentivo à leitura literária na escola, destaco dois momentos que considero significativos. No primeiro, a professora regente apresentou para os alunos um texto com as letras do alfabeto que formam palavras: “A de alegria, B de baiana, C de casa, D de dedo...”. A maioria da turma prestou bastante atenção e demonstrou interesse pela atividade, querendo adivinhar as palavras das próximas letras, criando um ritmo para o texto ser cantado por todos. Todos os alunos procuraram acompanhar a leitura, mesmo que com certa dificuldade, alguns cantaram, outros esperaram a professora ler para repetir. Ao final desta atividade, a professora entregou uma folha com as letras do alfabeto para que eles completassem com outras palavras. No término da proposta, os alunos se mostraram interessados em apresentar seus trabalhos para a turma toda.

Em outro dia de observação do trabalho de leitura literária realizado em sala de aula, acompanhei o desdobramento da narração da história *Tangolomango*. Junto com as crianças foram criadas outras duas histórias baseadas na primeira. Uma para o grupo de meninas e outra para o grupo de meninos (anexo 2). Este trabalho foi feito com grande euforia e dedicação pelas crianças, primeiro porque esta turma demonstrou gostar da história do “Tangolomango”, e porque se tratava de um trabalho de criação. Saliento que esta atividade foi explorada pela professora de informática e apresentada na Festa da Semana Literária da escola.

Pude observar, durante os dias de pesquisa, alguns pontos que considero relevantes sobre a prática leitora em sala de aula. Diferente da organização para a contação na biblioteca, na sala de aula, a professora da turma faz o que chama de “cineminha”, se colocando à frente das crianças e estas se organizam de forma que fiquem sentadas no chão, mas uma na frente da outra.

Na maior parte desses momentos, as narrativas nada têm a ver com os projetos trabalhados; as histórias, na maioria das vezes, são escolhidas por sugestão da bibliotecária. Mas algumas vezes a professora conta alguma história que tem ligação com os projetos. Sempre ao começar a narração oral, a professora apresenta o autor e o ilustrador da história. E ao término, conversa sobre a mesma com os alunos. Durante a contação de histórias, a professora procura mudar a entonação de voz, fazendo alguns gestos de acordo com o desenvolvimento da história. Uma prática muito comum também observada é o reconto das histórias, feita posteriormente no caderno meia-pauta com ilustrações.

Tanto a professora da biblioteca como a da sala de aula se empenham para agradar os alunos na escolha do livro e quando alguns não aceitam a proposta recebem outras sugestões de títulos. Desta forma, seus gostos são sempre valorizados e legitimados.

Em relação à disposição dos alunos em roda, na biblioteca, penso que se mostra mais adequado se comparado com a disposição de “cineminha” da sala de aula, pois pelo o que pude observar não dispersava tanto a atenção deles.

Há muito tempo que venho percebendo que as histórias contadas são uma roda; e nada me fascina mais do que esse estar em movimento; esse giro que as histórias provocam – mas é exatamente porque giram que saem da gente. E não é lindo esse exercício do girar? Basta pensar num canta-veto, que faz as cores parecerem tão vivas, que tem movimento próprio, que é dono da velocidade de sair por aí colorindo as pessoas. (SISTO, 2000, p. 36)

É na roda que o texto é recebido pelos diversos receptores ao mesmo tempo, pois nesta disposição espacial ocorre a interatividade. “Há, de fato, muito o que aprender nessa vivências de partilha, quando efetivamente, no centro do círculo, está o que é a sua razão de ser: o texto, igualmente equidistante de leitores e autor, tendo como leitor-guia um mediador paciente, generoso.” (YUNES, 2009, p. 77).

Outra questão interessante observada diz respeito à postura das professoras na sessão de contação de histórias. Ambas usam o artifício do corpo e da voz, mudando a

entonação. Alguns professores procuram cursos para se aprimorar na prática de contar histórias, e para descobrir novas técnicas, ou as preferências das crianças, porém, como afirma Machado (2004): “É raro, no entanto, que perguntem: Como posso me preparar, ou seja, o que posso aprender, para que eu mesmo encontre respostas para minhas perguntas?” (p. 69). A questão central é essa: Por que contar histórias? E a partir daí é que cada um vai descobrindo seus gostos. Neste momento volto à importância da intenção na seleção da técnica a ser empregada.

À medida que se buscam respostas para essa pergunta, seja descobrindo o que os outros já disseram, seja observando a própria prática, é possível formular com palavras pessoais Essa intenção, que vai se aprofundando e configurando com o passar do tempo. É essa intenção que transparece na ação do contador, enquanto está narrando.(...) ela situa a audiência numa determinada frequência de escuta. (idem, p. 70).

Muito interessante também foi observar como a mudança no tom de voz do narrador seduz o aluno o fazendo viajar pela história. Para tanto, o ritmo é peça chave na arte de narrar, ritmo este que foge da monotonia e transporta o ouvinte para a história, e é o narrador que faz isso, através de sua voz (MACHADO 2004). Por isso é tão necessário observar o preparo do professor – narrador, o olhar para si mesmo e se preparar, atentar para o outro (ouvinte), escutar através do silêncio de seus olhares atentos à história narrada e mais ainda, conhecer a história, se familiarizar, compreendê-la no todo e em partes, perceber onde ela se destaca, o que pode ser explorado, etc.

Por isso tudo, é que, fazendo ainda uma relação com Machado (2004), destaco que o contador de histórias, neste caso, o professor, deve pensar no momento que antecede ao da contação, o de preparar-se. Escolher o repertório, conhecê-lo, perceber quais são mais “adequados” para este ou aquele grupo de espectadores, identificar quais momentos da narrativa podem ser explorados, se pedem a inclusão de elementos externos, como objetos, localizar o espaço da narrativa, para que este se torne acolhedor e do mesmo modo não distraia o ouvinte, etc.

Quanto às interferências na hora da leitura, muitas vezes pude observá-las, e em alguns casos, as professoras não sabiam lidar com este acontecimento. Não conseguiam enxergar o lado da participação. “(...) Tudo que o acontece no momento de contar é parte integrante da situação narrativa. (...) Estar presente é saber incluir o acaso – uma campanha que toca de repente, alguém que abre a porta e entra sem ser esperado, uma criança que faz uma pergunta (...)” (MACHADO, 2004, p. 81) .

É preciso estar preparado para o acaso! Contar uma história em absoluto silêncio para crianças é quase impossível. Por que não usar todos estes possíveis imprevistos a favor da história? “A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança.” (idem, ibidem).

Portanto, das estratégias de promoção e incentivo à leitura observadas em sala de aula e na biblioteca, compreendi que cada dia é uma surpresa, uma história que acreditamos despertar o interesse do aluno, pode ser que não desperte, em função do gosto, identificação, ou porque ele não foi seduzido pela mesma, ou estava distraído no momento da narração. Mas pude também observar a manifestação do prazer, mesmo que estático e silencioso do exercício de ouvir pela fascinação da narrativa, pela imaginação que o próprio ouvinte se deixa levar e também pela própria ligação entre narrador e ouvinte. Durante a observação percebi que a concepção de leitura se pauta nos significados atribuídos pelos alunos, os quais ouvem as histórias, se relacionam com suas tramas, e passam a ser protagonistas de sua leitura, entregando-se ou não a elas.

“É consenso que o acalanto da oralidade exige uma proximidade, troca de olhares e toques que, em última instância, colocam quem conta e o receptor no colo um do outro, praticamente.” (YUNES, 2009, p. 75).

Descrevo a seguir outra parte fundamental da minha pesquisa que diz respeito à observação da Oficina “Quem conta um conto aumenta três pontos...” realizada nos dias 27/08/2011 e 10/09/2011, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e ministrada com a participação do contador de histórias Bernardo Zurk.

3.3.2 Oficina Tic- Tac: ainda sobre o mergulho no campo

(...) a arte literária se apresenta como um verdadeiro poder de contágio que a faz facilmente passar de simples capricho individual, para traço de união, em força de ligação entre os homens (...) A Literatura reforça o nosso natural sentimento de solidariedade com os nossos semelhantes...
Lima Barreto



Figura 2: Oficina Tic-Tac

Considero a proposta da oficina “Quem conta um conto aumenta três pontos” (anexo 3), muito interessante uma vez que se propõe a resgatar e valorizar a arte de contar histórias baseada em contos populares como prática ancestral de tradição oral formadora da memória e da subjetividade humana. Atualmente quase a totalidade das pessoas não tem paciência para ouvir o outro. Vivemos num mundo em que o tempo urge e não é possível parar, pois as informações vistas como as mais essenciais seguem essa mesma urgência. Volto aqui a me basear no enfoque de Busatto (2011) e suas considerações sobre o tempo e a pouca disponibilidade e serenidade para ouvir histórias.

Quero ressaltar os pontos que mais me chamaram a atenção na oficina observada. O contador de histórias Bernardo Zurk começou a oficina se apresentando, dizendo o porquê do gosto pela contação de histórias, o que o motivou, etc.

Todo contador de histórias foi marcado, de alguma forma, pela literatura. Provavelmente porque leram ou contaram histórias para ele na infância. Ou porque aprendeu a brincar com as palavras e aprendeu a “descartá-las”, e vislumbrou a possibilidade de construir um outro mundo por meio da ficção. (SISTO, 2000, p. 35)

São inúmeros os possíveis motivos estimuladores dos contadores, seja por esse ou aquele, o fato é que sempre há um motivo de estímulo, e desta forma, sempre há o contador, suas preferências, sua voz. Então, quando na Oficina Bernardo diz que procura escolher histórias pelo gosto e pela afinidade, fica claro que a escolha está carregada de sentido, nunca é neutra. Ele salientou a importância de atentarmos para o perfil dos interlocutores e sua visão de mundo. Posso destacar aqui alguns motivos que levam um contador de histórias a selecionar um texto literário, como o estilo do autor do texto, tema, identificação com os personagens, etc. enfim, motivos que não diferem muito daqueles do próprio leitor quando se identifica com este ou aquele texto.

Outro ponto que me chamou muita atenção é sobre a questão corporal, os gestos, a voz, o ritmo, etc. usados em uma sessão de contação de histórias. Todas as histórias contadas na oficina destacaram de alguma forma esses aspectos. Ora era através de gestos, ora através da entonação da voz, ou com determinados ritmos, enfim, maneiras de narrar uma história, tornando-a mais viva no imaginário dos ouvintes.

Esta relação com o ouvinte é pensada, ou pelo menos deveria ser, na preparação da contação, pois algumas histórias não podem ser contadas da mesma forma que são escritas, devendo ser adequadas, sempre com o cuidado de não alterar o estilo do texto do autor, quando se tratam de textos autorais. Por isso, é tão importante que o contador se prepare para a contação, se prepare para seduzir o leitor-ouvinte. Fica evidente que contar histórias não se restringe simplesmente ao ato de escolher um livro de agrado do leitor, além disso, é preciso analisar com atenção todos os elementos da história uma vez que o ouvinte interage com a narração ao passo que interpreta e produz sentidos singulares sobre a mesma.

Por isso, é tão necessário um olhar mais atento para a voz, os gestos e o olhar do contador, aspectos estes abordados na oficina por Bernardo, através de exercícios e dinâmicas. Com a voz também se toca, ela é como um prolongamento do corpo. Os gestos traduzem muito das nossas marcas sociais e culturais, porém, quando os utilizamos como movimento de emoção, provocamos o ouvinte, e assim a sua emoção. O olhar do contador de histórias é múltiplo: ele olha para o público, para dentro dele mesmo e para as imagens da história. Posso citar aqui outros fatores essenciais para o bom desempenho de um contador, como a *emoção*, que guia o mesmo, o *texto*, que deve ser apreendido e compreendido em profundidade (introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho), *adequação* para o público, *ritmo*, *clima*, *memória e a credibilidade*.

Machado (2004) também destaca estas características do contador de histórias.

Que qualidade é essa que se apresenta na pessoa do contador de histórias, possibilitando a cada ouvinte um passeio pela sua própria paisagem interna, enquanto passeia pela paisagem da história, tendo como guia a voz do contador? (...) Podemos chamar esse estado ou qualidade do contador de histórias de um estado de presença (...) A presença é feita de INTENÇÃO, RITMO e TÉCNICA. (, p. 68)

Assim como Regina Machado (2004), Bernardo, o contador de história, falou da importância da adequação da história para os diversos públicos, pois uma história contada para uma criança geralmente não é contada da mesma forma para um adulto. Uma história deve ser contada ou lida? Durante a oficina pude perceber sua preocupação com várias questões relacionadas à contação, como apontei acima, a adequação, a forma da história se contada, o ensaio, o gosto por essa ou aquela história, o porquê contá-las. Ele procurou em diversos momentos deixar claro para o público da oficina sua intenção, seja somente no ato de contar a história ou ainda em uma posterior explicação sobre a escolha da mesma. “A intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar. O ritmo é o que dá vida e verdade pessoal a essa experiência. A técnica é o domínio do instrumental que permite a atualização da intenção e do ritmo, combinando recursos internos e externos.” (*idem*, p. 70).

Antes de encerrar minhas considerações sobre a oficina, saliento dois pontos que me chamaram a atenção nas observações realizadas: um foi sobre o uso de objetos no ato da contação; e outro se relacionou à diferença observada na forma de narrar uma história de Bernardo e de seu pai, contador de histórias Domingos.

Quanto aos recursos externos, observada durante a apresentação da histórias pelos participantes da oficina, considero muito interessante o uso de recursos externos na hora de contar uma história, como objetos, música, roupas diferenciadas, entre outros. Porém, é necessário que estes recursos estejam de acordo com a história, em seu contexto e que os mesmos não desempenhem justamente um papel contrário ao desejado, confundindo o ouvinte e poluindo visualmente a história.

Quanto à diferenciação na forma de contar de Bernardo e seu pai, me chamou bastante atenção uma característica observada na narração de Domingos, que identifiquei na visão proposta por Busatto (2011):

Na pesquisa realizada sobre a oralidade realizada no pantanal brasileiro, Frederico A.G. Fernandes constatou que os contadores pantaneiros narram com cautela, inicialmente atribuindo a autoria da

história a outra pessoa, de quem teria ouvido o relato. Percebem o impacto que a narração causa no ouvinte, e, se este demonstra crédito no que está sendo narrado, assumem a autoria da história e passam a narrar na primeira pessoa, ou seja, admitem que é uma experiência pessoal. Quando isso acontece, o contador de histórias, adquire autoridade, a qual só é conferida ao se acreditar no narrador. (idem, p.23)

Mais uma vez percebo que o contador empresta suas características à história, a forma como conta a mesma, suas preferências, etc. Assim, cada contador de histórias narra uma história como se identifica com ela, e que por isso pode diferir de outro contador de histórias. Cada narrativa, assim, oferece diversas possibilidades de leitura cabendo ao sujeito narrador encontrar o caminho que se identifica e que deseja imprimir na narrativa tocando o ouvinte-leitor.

3.4 Questionários: análises e reflexões

Com o questionário visei conhecer um pouco mais sobre as práticas e gostos pela leitura, tanto dos professores já inseridos no ambiente escolar, como também dos estudantes de um curso de formação de professores. Desta forma, por meio da aplicação do questionário pretendi ampliar minha visão e compreensão acerca da relação dos sujeitos investigados com a leitura geral, seja no cotidiano, no ambiente de trabalho ou no acadêmico e também com a leitura literária. Tomada por um olhar atento e investigador, procurei aqui, vislumbrar possíveis relações entre as práticas e gostos pela leitura dos participantes da pesquisa e no que isso influencia e/ ou estimula a adoção de estratégias de leitura literária, em especial, as práticas de contação de histórias, bem como as possíveis intenções implicadas nestas ações.

O questionário contou com 12 questões, divididas em duas partes: I – Sobre a relação com a leitura; II – Sobre a relação com leitura literária. Das 12 questões, 8 são objetivas e 4 discursivas. Estive presente durante a aplicação do questionário, procurando dirimir possíveis dúvidas que surgissem durante sua realização.

Na parte I – Sobre a relação com a leitura, procurei compreender os hábitos dos participantes. Na questão 1, por exemplo, das opções oferecidas, para as atividades da hora de lazer, tínhamos: assistir TV, ler, trabalhar, praticar esporte, descansar e outros, as quais os participantes deveriam numerar da primeira para a terceira opção. Neste caso, a opção ler, foi a segunda mais escolhida, com 4 marcações. Logo o fato do

participante responder que gosta de ler nas horas de folga é um forte indício de que é um leitor proficiente e motivado pela leitura, independente do gênero textual lido.

A partir dessa resposta, é interessante perceber que os sujeitos, motivados pelo gosto pela leitura redescobrem suas memórias, e estas impulsionam no próprio sujeito o ato de ler, o ato de se encontrar (YUNES, 2009). “Pensar, pesar, evocar, rememorar as experiências iniciais e posteriores da leitura, por exemplo, são gestos que afetam o ato de ler e o impregnam das vivências de cada um, dando ao leitor oportunidade, pouco a pouco, de conscientizar-se.” (idem, p. 23) É este pensar, rememorar que revela a nossa história (e de cada um dos participantes do questionário) a respeito da sua relação com a leitura, seja ela prazerosa ou não.

Na questão 3 e na questão 7, procurei saber qual o gosto da maioria dos participantes em relação aos livros. Como opção, na questão 3, de acordo com a preferência dos participantes, era possível escolher entre livros acadêmicos, livros de literatura, revistas, jornais e textos da internet. E na questão 7, os tipos de livros de literatura oferecidos como opção foram aventura, romance, poesia e suspense. Obtive como resultado um cruzamento interessante que converge, uma vez que os resultados da preferência da questão 3 foram os livros de literatura, juntamente com os textos da internet e na questão 7, o gosto revelado pela maioria corresponde aos livros de romance, gênero literário.

Com isso mais uma vez, a leitura aqui apresentada pelos participantes é aquela que foge à obrigação. Ouso afirmar que não percebo aqui, uma associação entre leitura x obrigação acadêmica, pois se assim fosse o resultado dessa leitura seria tomado pelo desgosto, desprazer. É assim que acontece geralmente ao longo da vida escolar e acadêmica dos sujeitos. Na maioria das vezes, as escolas se pautam na literatura como meio para explorar os conteúdos curriculares:

Numa perspectiva árida e tortuosa para os alunos, ou quando trabalhava focando a linguagem, cobrava a mera decifração e interpretação superficial e descritiva do texto. Assim, a leitura de livros de literatura tornava-se um pretexto para se explorar tudo, menos a história em si e seu caráter plurissignificativo e múltiplo. (FERNANDEZ, 2003, 72-73)

Indaguei, na questão 6, que ideias vinham à cabeça do participante quando ele pensava no ato de ler e pedi para que escrevessem duas palavras-chaves. A palavra mais citada foi “prazer” (5 vezes), seguida por “imaginação” (3 vezes), “conhecimento”,

“criatividade” e “significados” (cada uma 2 vezes), “ampliação de mundo”, “interpretação”, “viagem” e “interação” (uma vez cada). A partir dessa informação foi possível cruzar esta questão com a questão número 5. Nesta, indaguei se ao ler um livro eles costumavam parar no início da leitura, parar na metade da leitura, ir até o final da leitura, só olhar a capa, as figuras e as referências bibliográficas, ler pulando as páginas da leitura ou outros. Dos 9 questionários respondidos, 4 responderam que costumavam ir até o final da leitura na questão 5, e quando observei a questão 6, esses mesmos 4 participantes escreveram a palavra “prazer” para o ato de ler. Ou seja, o participante que lê o livro até o final tende a mostrar-se mais motivado pela leitura demonstrando uma leitura marcada pelo prazer.

Yunes discorre a respeito deste prazer, que acompanha o leitor ao final da leitura e permanece nele. “O ato de ler não se esgota final da leitura do livro, nem das sensações que irrompem durante essa leitura. A leitura demora, permanece. Ela fica conosco, doendo ou alegrando-nos, e seu prazer não escoo rapidamente.” (YUNES, 2009, p.56).

Outra questão que me possibilitou fazer uma articulação com a número 6 foi a questão número 4. Pedi que marcassem o que consideravam mais significativo na compreensão de um texto, as opções foram: compreensão do texto – conteúdo, compreensão do texto – forma, formatação do texto e assunto abordado no texto. Mais uma vez, os 4 participantes que escreveram prazer na questão 6, optaram pela alternativa mais frequente: compreensão do texto – conteúdo, logo penso que relacionam esta característica com o prazer e com a imaginação.

Muito interessante também foi perceber, ao verificar as respostas, a ligação da questão 6 com a número 8. Nesta questão, pedi que numerassem as razões pelas quais procuravam um livro para ler, da situação mais frequente para a menos frequente, dentre as seguintes opções: por iniciativa própria, por indicação do professor, por indicação de um amigo, pelo título ou tema do livro, pela capa e figuras, quando ganha de presente, quando o encontra aleatoriamente na biblioteca ou outros. Dos respondentes, 4 participantes que escreveram a palavra prazer na questão 6, escolheram na questão 8 como primeira opção mais frequente que buscam um livro por iniciativa própria, me levando a afirmar que mais uma vez a leitura tende a ser marcada pelo prazer/ gosto.

Diante do exposto em relação aos questionários respondidos, pude notar que os sujeitos entrevistados, em sua maioria, estabelecem uma relação de prazer com a leitura.

“O prazer é também um longo aprendizado (...). A manifestação do prazer precisa ser cultivada, atentamente acompanhada, para que possamos descobrir as condições de sua produção” (YUNES, 2009, p. 56-57). Nesse sentido, observo que mesmo em uma sociedade em que o tempo instantâneo dita as regras, em que geralmente as leituras são feitas apenas para consumir informações, ainda há tempo para a leitura que envolve e traz sentido.

4. CAPÍTULO 3 – LER E OUVIR HISTÓRIAS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR (EM FORMA DE CONCLUSÃO)

O prazer não é uma pequena fruição? A fruição é apenas um prazer extremo? O prazer é apenas uma fruição enfraquecida, aceita – desviada através de um escalonamento de conciliações? A fruição não é senão um prazer brutal, imediato (sem mediação)? Da resposta (sim ou não) depende a maneira pela qual iremos contar a história de nossa modernidade.

(Roland Barthes apud Yunes, 2009)

Tomando por base todo o caminho percorrido para a composição desta monografia, pretendo, neste capítulo, tecer algumas considerações finais que possam contribuir para futuros estudos sobre o tema que me propus a investigar.

É relevante, neste momento, voltar à questão da literatura infantil e sua concepção pedagógica, onde esta passa a assumir uma função educativa. Esta discussão em torno do conceito de *literatura* é ainda muito polêmica, sobretudo em relação às variadas definições que giram em torno da literatura infanto-juvenil. Lajolo (2001) discorre que muitos teóricos em diferentes épocas tentaram responder a essa pergunta. Para a autora, esta é uma pergunta permanente para respostas “sempre” provisórias.

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Por que não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez para a namorada, mandou para ela e não mostrou para mais ninguém? Por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? [...] A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura (idem, p. 12).

Pensando na experiência vivificada por mim na escola EDEM e diante do que pude compreender em relação às práticas observadas, ressalto que ainda é preciso proporcionar para os alunos uma prática de leitura literária mais efetiva. Uma leitura produtiva, rica em significados, que possa ampliar os horizontes interpretativos e reflexivos dos mesmos. Muitas vezes, acompanhei momentos de leitura em sala que serviam apenas como pretexto para o ensino da língua padrão. Foram inúmeros os trabalhos com poemas que destacavam apenas as rimas e textos que enfatizavam regras gramaticais. Por diversas vezes, os alunos se mostravam “cansados” desses textos, “lamentando” (“Ah! De novo?”) quando a professora dizia que ia ler uma poesia, etc. O ensino desta forma tornava-se pouco produtivo e exaustivo para os educandos.

Penso que é vital que, ao se trabalhar com a literatura, se ofereça o prazer e ludicidade que a leitura proporciona, dando ao leitor em formação a possibilidade de escolha da obra literária que tenha lhe tocado, despertando sua curiosidade, ao invés de conduzi-lo a uma atitude passiva e receptiva em relação ao texto. É justamente nos primeiros passos de sua formação que o leitor pode ser estimulado a desenvolver uma postura proativa ou passiva em relação à leitura literária.

Quando um modelo de leitura restrito e prescritivo é imposto pelo professor ao aluno, aproveitando esta experiência para o ensino exclusivo da língua padrão, tornando a literatura apenas um pretexto para o ensino de conteúdos curriculares, a escola contribui para o desprazer e o distanciamento entre leitor e livro. Por outro lado, tendo como base minha experiência investigativa, é esta mesma escola que pode também propiciar ao leitor o prazer pela leitura literária. Tudo vai depender da prática por ela adotada.

Uma prática de grande importância para impulsionar o prazer do aluno pela leitura é a leitura oral, destacada em meus estudos teóricos e constatada na prática. É esta leitura que caminha junto com a construção de sentidos pelo aluno. Porém, é preciso cuidado quanto à leitura oral, quando falamos nela em sala de aula. Segundo Kleiman (1993), muitas vezes o professor exige que o aluno tenha uma pronúncia correta, mas esquece que, do ponto de vista cognitivo do aluno, quando este não compreende o sentido do texto, o aproxima do seu dialeto.

(...)Certamente essa exigência tomará a forma de correções à pronúncia, e conseqüentes interrupções e interferências nos processos através dos quais professores e alunos deveriam estar tornando o texto inteligível e coerente.” (idem,1993, p.22).

O que devemos priorizar aqui é uma leitura oral que vai além da etapa de decodificação da língua e de suas regras gramaticais. Uma leitura que instigue o leitor-ouvinte. De acordo com os meus estudos, a leitura oral pode ser o ponto de partida para a construção de uma leitura entendida como produção de sentidos, responsabilidade que também cabe à escola. Ritmo, entonação são fatores relevantes para a compreensão de um texto, mas é necessário ir além, viabilizando ao aluno a possibilidade de uma leitura crítica e prazerosa.

Outro ponto que me chamou a atenção na prática acompanhada em sala de aula diz respeito às rodas de leitura. Por diversas vezes notei o interesse dos alunos em fazê-las na sala de aula, porém, essa prática só era realizada na biblioteca. Na sala de aula como já disse, acontecia o “cineminha”. Aqui dialogo com Yunes, que discorre sobre as rodas de leitura e sua relevância para a narração e apropriação de uma história:

Na proposta do círculo de leitura, alcançamos, por assim dizer, as segundas histórias, ou seja, um momento em que a recepção do texto não reflui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente. (idem, 2009, p. 76).

É na roda que acontece o momento da troca, da construção de sentido. Ler em círculo possibilita a solidariedade para com o outro, ao passo que existe ali, no instante da leitura uma partilha de experiências e de significados por meio da qual todos podem dividir seus estranhamentos em relação ao texto e partilhar o prazer advindo da leitura; leitura esta que possibilita o diálogo com as leituras dos outros sujeitos. “Surge então outro simbolismo no círculo: o corte da solidão; as mãos dadas evitam a queda se alguém tropeçar e ajudam a acertar o (com) passo. Ao menos naquele momento, estão amparando-se no gira-mundo, gira-vida.” (YUNES, 2009, p. 78).

Por isto, julguei relevante o trabalho observado na escola. Percebi que, para as crianças, era tão mais prazerosa a leitura feita em círculo. Todas, quando nesta situação, pareciam estar “viajando” com a leitura e quando um ou outro parecia “fugir”, se distrair, os demais o buscavam para dentro da história. Por outro lado, nos momentos de leitura em “cineminha” ou mesmo sentados nas carteiras, os alunos pareciam sempre distraídos, quase sempre perdiam o foco da leitura. Com isto, trago novamente o valor

da roda de leitura para a formação de alunos leitores, formação esta “embebida” de prazer, significado e partilha.

Na roda de leitura, o professor também tem um papel fundamenta: é ele quem guia a leitura. Mas, para que isto aconteça no seu sentido pleno, o professor-mediador deve se afastar do “reinado” absoluto na roda, do papel de detentor do saber. O professor, neste momento, deve orientar a leitura de modo que ela traga sentidos e leve o aluno a assumir seu papel de leitor. “Ler em círculo não é novo: novo é o uso do círculo para aproximar os leitores na troca de suas interpretações (hoje, os leitores têm voz e antes não a tinham, como sabemos), para estímulo intensivo da própria experiência de dizer e dizer-se.” (YUNES, 2009, p. 85).

É na escola, geralmente, que se inicia o movimento de leitura e por diversas vezes, depende dela a relação que vai prevalecer entre o sujeito-leitor e a experiência de ler. É então que nos voltamos para a escola e devemos pensar no se papel na formação de leitores. Estaria ela fazendo jus ao que lhe é reservado como função? Notamos que nos últimos anos a metodologia adotada pela escola não tem demonstrado grande sucesso neste âmbito, e é para este aspecto que devemos voltar nossas atenções. Em todos os momentos escolares e da vida social, se faz necessário o uso da leitura. “Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens significa promover e estabelecer uma relação entre eles e com eles, também nas diferentes instâncias da vida social.” (idem, p. 88)

É preciso, então, desvincular de todas as maneiras a leitura do fazer urgente do dia-a-dia, que atende por decifrações do código escrito, sempre ao pé da letra, e da passividade da escuta, para que o futuro leitor possa usufruir dos momentos de prazer proporcionados por ela nas esferas social e pessoal buscando seu próprio sentido e construção.

Neste sentido, mais uma vez, destaco o fazer do professor-mediador da leitura. De nada adianta desenvolver uma prática pela qual não tem afinidade. A meu ver, o mediador deve primeiramente desenvolver o gosto pela leitura literária para que possa demonstrá-lo e com isto envolver os alunos nessa busca de construção de significados e percepções sobre a literatura. Através do caminho investigativo percorrido por mim nesta pesquisa, confirmei mais uma vez a importância do ato de ler – falo aqui de mim e todos os sujeitos envolvidos com a leitura, professor enquanto leitor e aluno, como ouvinte. Leio para mim, para as crianças, leio com as crianças. Leio porque gosto e isto me move.

Lemos para compreender e continuamos neste movimento também porque buscamos cada vez mais sentidos e assim desenvolvemos também uma compreensão crítica a respeito da leitura. Dessa forma é que passamos da simples decodificação das palavras para a (re) significação do todo. É nessa perspectiva que Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra (...) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2008, p. 11).

Tantas vezes percebemos o “fracasso” da leitura, em decorrência da obrigação de se decorar um conteúdo. Esse processo nada tem de significativo para o leitor, não havendo, deste modo, a aprendizagem significativa que se espera da leitura. Infelizmente, esta compreensão errônea que se tem da leitura como meio de fixar conteúdos – memorização – muitas vezes persiste na vida do leitor, mesmo fora da escola.

Não vou negar que em alguns momentos de minha experiência como professora-mediadora a leitura assumia papel de “tapa buraco”. Pude verificar em minhas observações também que solicitar livros à bibliotecária, que correspondessem aos projetos trabalhados, neste caso, atendendo ainda à demanda curricular, era comum e geralmente a leitura destes livros sobressaía em detrimento de outras histórias. Apesar de presenciar momentos que serviam à perpetuação de práticas leitoras como um caminho para a fixação de determinados conteúdos, também tive a oportunidade de acompanhar momentos em que os alunos leitores eram livres para construir seus significados, exercendo sua reflexão crítica e, assim, (re)escrever as histórias contadas para eles.

Nesse sentido, interrogo, seria mais relevante ensinar conteúdos curriculares, já prontos, ao invés de contar histórias enquanto “geradora de sentidos, ampliadora da compreensão de mundo, estimuladora de experiências novas e, sobretudo, desencadeadora de puro prazer”? (FERNANDEZ, 2003, p. 74). Aqui, mais uma vez, reforço: é preciso envolver o jovem leitor, se afastando de qualquer tipo de leitura que nos remeta à obrigação. A leitura tem por obrigação, ousar dizer, o dever de seduzir e permitir ao leitor viajar por um mundo novo, criado por ele próprio a partir de suas significações e experimentações.

Saliento, também com base em todo o percurso desta pesquisa, que a arte de contar histórias tem ligação direta com *prazer*, e, dessa forma, o professor deve se distanciar do momento da contação entendida como *dever*. Ao considerar as

experiências da escola EDEM, o professor deve antes de tudo “mergulhar” na história escolhida. Logo, torna-se fundamental que o professor, ao se sentir pouco à vontade frente às experiências de contação de histórias, busque formar-se. Isto pode acontecer por meio de oficinas, como a relatada aqui. Penso que experiências enriquecem a formação do professor, dando-lhe novas técnicas, sensações, prazeres até então escondidos. Possibilitam ainda que o professor, não tendo a expectativa de sempre acertar, possa dedicar-se à experiência (MACHADO, 2004) de simplesmente contar. E contar porque está presente naquele momento. Ou seja, não basta pegar um livro, sentar na roda e começar a contar – ler a história.

A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com a vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e à sua audiência. Estar presente é poder PRESENTEAR. (idem, 2004, p. 81)

Considerando meus estudos, longe de improvisos, a narração requer envolvimento. Envolvimento com o livro, com o autor, com o público, etc. Perceber os pormenores da história, adentrar na mesma, e escolher a melhor forma de apresentá-la para o público em questão.

Levando em conta este percurso investigativo e, especialmente os participantes da pesquisa, professores e estudantes em formação, os quais provoquei a “remexer” na memória, instigando-os a falar sobre suas práticas e experiências com o ato de ler e as narrativas. Penso que, ainda no espaço acadêmico, todos demonstram compreender a importância das narrativas para a formação de alunos leitores e, enquanto professores formados e atuantes, estes buscam aprimorar suas práticas em relação as práticas de leitura.

Por meio das investigações realizadas, em um primeiro momento teóricas e, posteriormente, práticas, pude compreender mais a fundo a relevância das narrativas orais, sempre acompanhadas por seu potencial estimulador de prazer e criador de sentidos. Com base nesta pesquisa, é possível admitir, também, que o olhar e a escuta do aluno são essenciais no processo de construção de sentidos pela leitura.

A leitura requer uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993), porém, para tanto, a prática leitora deve ser permeada por histórias interessantes narradas com envolvimento.

Histórias que proporcionem o prazer da descoberta e que estimulem o exercício da intertextualidade, para que o leitor em formação associe o que já conhece a novos contextos, cada vez mais ricos em sentidos.

Afinal, concluo meu estudo questionando: ler para quê? Essa pergunta sempre me inquietou. Ouvi durante muito tempo, na minha vida escolar, que precisava ler, e ler cada vez mais para apreender o código da língua portuguesa de forma culta, sem erros. Mas sempre soube dentro de mim, que poderia haver em cada leitura realizada por um professor meu, por um colega, pelos meus pais ou mesmo por mim, outro motivo, outro sentido para a leitura. Ao final deste percurso já posso afirmar categoricamente: Ler para estar no mundo, para crescer e viver, para conhecer e saber que é possível reinventar o mundo. É pelo ato de ler que apropriamo-nos do mundo. Descobrimos, redescobrimos, inventamos e reinventamos o nosso mundo.

5. Referências Bibliográficas

AGUIAR, V. T. (Coord): Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMARILHA, M. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In DAUSTER, T., FERREIRA, L. **Por que ler? : perspectivas culturais do ensino da leitura.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

AZEVEDO, R. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. S. d. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>> Acesso em 01.10.2011.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped.** Porto Alegre: Cadernos Anped, 1993.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BUSATTO, C. A arte contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. S. d. Disponível em <<http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2010/01/as-concepcoes-de-leitura-e-a-producao-do-sentido-no-texto.pdf>> Acesso em 01.10.2011.

FERNANDEZ, Marcela. Quem conta um ponto aumenta um ponto...A arte de contar histórias no contexto escolar. In FREITAS, Nilson G. **Escola competente.** Rio de Janeiro: WAK, 2003.

- FILHO, J. N. S.d. **Literatura infantil, sociedade e ensino.** Disponível em <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf)> Acesso em 01.10.2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 49ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. **Prática da leitura de textos na escola.** In: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na sala de aula.** 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura (teoria e prática).** São Paulo: Pontes, 1993.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 2003.
- LAJOLO, M. **O Que é Literatura.** 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.
- LEITE, Angela. **A mosca e a moça.** São Paulo. Editora Scipione, SP: 1995.
- MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.
- MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MINAYO, Maria Cecília de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30, Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura.** São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SILVA, R. S.d. **Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos.** Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf>> Acesso em 01.10.2011.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo, CUNHA, Renata Barrichelo (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa.** Campinas, SP: Alínea, 2007.
- YUNES, E. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Ayamará, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo. Ed. – Paz e Terra, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1:

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA PARA OS ALUNOS GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nome: _____

Idade: ____ anos

Sexo: () masculino () feminino

Período no curso de Pedagogia: ____

E-mail (somente se você quiser): _____

I- SOBRE A RELAÇÃO COM A LEITURA:

1 - O que você mais faz nas suas horas de folga?

Numere da situação/resposta mais freqüente para a menos freqüente (Marque três alternativas):

- () assiste TV
- () lê
- () trabalha
- () pratica esporte
- () descansa
- () outro: _____

2- Você possui em casa:

Livros () sim () não () quantidade estimada

Revistas () sim () não () quantidade estimada

3 - O que você mais gosta de ler? (Marque todos os itens de acordo com sua preferência)

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Livros acadêmicos				
Livros de literatura				
Revistas				
Jornais				
Textos na internet				

4. Quando você lê um texto, o que você considera significativo para a sua compreensão?
[Marque, para cada opção, um valor entre 1 a 5, sendo 1 para o Mínimo de significação e 5 o valor Máximo]

compreensão do texto - conteúdo;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

compreensão do texto - forma;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

formatação do texto;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

assunto abordado no texto;

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

II - SOBRE A RELAÇÃO COM A LEITURA LITERÁRIA

5. Ao ler um livro você costuma:

- parar no início da leitura
- parar na metade da leitura
- ir até o final da leitura
- só olhar a capa, as figuras e as referências bibliográficas
- ler pulando as páginas da leitura
- Outros _____

6 - Que ideias vem a sua cabeça quando você pensa no ato de ler? (escreva duas palavras-chave)

7 - Qual tipo de livro de literatura você gosta de ler:

[Marque, para cada opção, um valor entre 1 a 5, sendo 1 para o Mínimo de significação e 5 o valor Máximo]

aventura

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Romance

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Poesia

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

suspense

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8 - Numere da situação/resposta mais freqüente para a menos freqüente (Marque três alternativas que indicam o seu jeito de ler):

Você procura um livro para ler:

- por iniciativa própria
- por indicação do professor
- por indicação de um amigo
- pelo título ou tema do livro
- pela capa e figuras
- quando ganha de presente
- quando o encontra aleatoriamente na biblioteca
- outros: _____

9 – No seu ponto de vista, qual a importância da formação literária para o professor?

- Amplia o seu conhecimento
- Define uma metodologia de ensino de textos em sala de aula
- auxilia na relação ensino-aprendizagem
- Promove a escola como espaço de formação de leitores
- outros

10- Você realiza alguma formação continuada relacionada à literatura?

- Sim Não Porque _____

11 -Você se sente preparado para o trabalho com contação de histórias no ambiente de sala de aula?

- Sim Não Porque _____

12 - Em sua opinião, qual a importância da contação de histórias para a formação de alunos leitores?

ANEXO 2

MENINOS

Eram sete meninos numa sala
Um foi jogar xadrez
E dos sete ficaram seis
Eram seis meninos numa sala
Um foi colocar um brinco
E dos seis ficaram cinco
Eram cinco meninos numa sala
Um foi dormir
E dos cinco ficaram quatro
Eram quatro meninos numa sala
Um foi falar inglês
E dos três ficaram dois
Eram dois meninos numa sala
Um foi pescar atum
E dos dois ficou um
Era um menino numa sala
Ele foi soltar um pum
E não sobrou nenhum.

MENINAS

Eram oito meninas numa sala
Uma foi andar de patins
E das oito ficaram sete
Eram sete meninas numa sala
Uma foi quebrar as leis
E das sete ficaram seis
Eram seis meninas numa sala
Uma foi botar o cinto
E das seis ficaram cinco
Eram cinco meninas numa sala
Um foi andar de carro
E dos cinco ficaram quatro

Eram quatro meninas numa sala
Um foi visitar um japonês
E quatro ficaram três
Eram três meninas numa sala
Uma foi 34 horas depois
E das três sobraram duas
Eram duas meninas numa sala
Uma atravessou a rua
E das duas sobrou uma
Era uma menina numa sala
Ela Foi tomar banho de chuva
E não sobrou nenhuma.

ANEXO 3

Oficina Quem conta um conto aumenta três pontos...

EMENTA: Essa oficina se propõe a resgatar e valorizar a arte de contar histórias baseada em contos populares como prática ancestral de tradição oral formadora da memória e da subjetividade humana.

GERAL: Conhecer a arte de contar histórias e os contos populares por meio da organização de uma sessão de contos populares de tradição oral para o público infanto-juvenil.

ESPECÍFICOS:

- Conhecer a arte de contar histórias como metodologia de promoção da leitura literária e formação de leitores.
- Conhecer algumas narrativas populares da tradição oral.
- Experimentar diferentes estratégias de apresentação de uma sessão de contação de histórias.
- Planejar e apresentar uma sessão de contação de histórias, tendo como repertório contos populares da tradição oral.

METODOLOGIA:

Serão propostas aos alunos variadas estratégias de apresentação das narrativas populares, de maneira a evidenciar o caráter estético e lúdico desse gênero literário.

CONTEÚDO: As narrativas populares como gênero literário.

A arte de contar histórias como metodologia de promoção da leitura literária e de formação de leitores.

ANEXO

Planejamento das atividades

Primeiro encontro – 27-08/ 10:00 às 13:00

Primeiro momento: Dinâmica de apresentação (tempo estimado: 30 minutos)

•Quem sou eu? Narrando uma história sobre a origem do nome ou um fato marcante de sua vida.

Segundo momento: Aquecimento (tempo estimado: 30 minutos)

•Exercícios corporais e vocais com música (ciranda, cantigas populares, parlendas, trava-línguas);

•Exercícios para trabalhar o olhar (em pequenos grupos e em duplas).

Terceiro momento: Maneiras de contar histórias (tempo estimado: 60 minutos)

•História narrada “de cor, de coração”

•História lida com o uso do livro;

•História dramatizada (fantoques, dedoches, marionetes, dobradura, luva, teatro de sombras)

•História (completar com outras alternativas...)

•Histórias contadas e cantadas

Terceiro momento: Contando uma história... (tempo estimado: 60 minutos)

•Propor que cada participante da oficina escolha uma narrativa da cultura popular para apresentar no encontro seguinte.

Segundo encontro – 10-09/ 10:00 às 13:00

Primeiro momento: Aquecimento (tempo estimado: 60 minutos)

•Criando uma história coletiva (quem conta um conto aumenta três pontos...)

•Exercícios corporais e vocais com música (ciranda, cantigas populares, parlendas, trava-línguas);

•Exercícios para trabalhar o olhar (em pequenos grupos e em duplas).

Segundo momento: Maneiras de contar histórias (tempo estimado: 60 minutos)

•Sessão de contação de histórias pelos participantes.

•Comentários sobre as apresentações pelos professores

Terceiro momento: Avaliação da oficina (tempo estimado: 30 minutos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Caroline Martins Vieira de Melo

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: "Lendo os links e entrelines da pesquisa de formação de alunos literários"

ORIENTADOR(A): Marcos Afonso Fernandes

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Alberto Ruyter Bruno

Nota: 9,0

Considerações:

A aluna desenvolve o trabalho apresentando importantes conexões de leitura e literatura. Aborda também suas perspectivas de pesquisa do ponto de vista metodológico e seu trabalho de campo.

DATA: 20/12/11

Assinatura: [Assinatura]

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: MARCELA AFONSO FERNANDEZ

Nota: 9,5

Considerações:

A monografia de Caroline Martins Vieira de Melo apresenta-se bem respaldada, tecnicamente. Ademais, pôde-se observar um diálogo significativo com a abordagem metodológica desenvolvida, o que contribuiu para um adensamento dos estudos e reflexões sobre o tema proposto. Portanto, Caroline conseguiu atingir seus objetivos no que tange a investigação estudada pretendida.

Data: 20-12-2011 Assinatura: Marcela Afonso Fernandez

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
9,0	9,5	9,3

Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 2011.

Marcela Afonso Fernandez
Prof. Orientador