

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Nicole Alves Pereira**

**“DE CRIANÇA PRA CRIANÇA TEM HISTÓRIA TODO DIA”:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO  
LITERÁRIO**

**São Caetano do Sul  
2018**



**NICOLE ALVES PEREIRA**

**“DE CRIANÇA PRA CRIANÇA TEM HISTÓRIA TODO DIA”:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO  
LITERÁRIO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Nicole Alves.

“De criança pra criança tem história todo dia”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário / Nicole Alves Pereira – São Caetano do Sul – USCS, 2018.

141f.

Orientadora: Ana Sílvia Moço Aparício  
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018.

1. Letramento literário
2. Contação de histórias
3. Literatura infantil
4. Formação de professores
5. Anos iniciais do ensino fundamental.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Mackenzie)



Dedico este trabalho  
A todas as crianças que terão seus professores como protagonistas de um estímulo  
adequado no âmbito da literatura infantil.



## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente as oportunidades que a vida me trouxe, que, em alguns momentos, pareceram ser um caminho imprevisível e difícil de trilhar, mas que consegui seguir com fé e chegar onde desejava com a ajuda e o suporte de pessoas queridas. Sendo assim, agradeço aos que me acompanharam nessa trajetória. Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, minha orientadora, por ter me acolhido com muita atenção e carinho, e, principalmente, por todos seus ensinamentos acerca da vida acadêmica e pelos estímulos intelectuais nesses anos. Agradeço às minhas arguidoras, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami pela generosidade das contribuições que possam ser somadas no aprimoramento desta pesquisa. Agradeço à minha família, minha mãe Luzia de Oliveira Alves Pereira, meu pai Luiz Carlos Pereira e minha irmã Georgia Alves Pereira Toniatti, por me encorajarem e sempre acreditarem em mim, por todo o incentivo e estímulos dados desde a minha infância, por estarem ao meu lado nos momentos mais importantes da minha vida e pelo amor e carinho que me dão, sentimentos que são recíprocos e que tento demonstrar em forma de agradecimento em todas as oportunidades que tenho. Agradeço, também, a minha irmã e a seu marido, Leandro, por terem dado à minha vida ainda mais sentido na forma de uma menina, minha sobrinha e afilhada Laís. Agradeço ao meu namorado, Marcos Fernando Projetti, pelo amor, companheirismo e cumplicidade, sobretudo pela paciência e por todas as palavras de apoio que me deu durante esses dois anos, pois foram necessárias para me fazer continuar com a mesma garra que comecei. Agradeço a minha amiga Sandra Cristina Silva Rabelo, que me acompanhou nessa caminhada, do começo ao fim, e esteve presente em todos os momentos que precisei de um ombro amigo, mostrando-se muito generosa com suas escutas e ideias. Agradeço aos meus alunos, por serem minha fonte de inspiração, e a seus pais, por permitirem que eu pudesse efetivar essa pesquisa, e, principalmente, por acreditarem em mim e no meu trabalho.



*“Porque, se não fosse por esse projeto, eu ‘taria’ até hoje nem ligando ‘pros’ livros”*

(Citação feita durante entrevista pela aluna Michele, 07 anos).



## Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias. Como referenciais teóricos são considerados estudos que defendem o papel humanizador da literatura, bem como análises sobre a estética da recepção que focalizam a interação social do texto com seu apreciador. A importância da literatura infantil na escola é abordada com base nas contribuições de autores que denunciam a escolarização inadequada da literatura infantil e propõem a perspectiva do letramento literário, que valorizam a experiência estética do leitor com o universo literário, permitindo-lhe dar sentido ao mundo. O trabalho, de caráter qualitativo, caracteriza-se por uma pesquisa aplicada do tipo intervencionista, desenvolvida em uma escola pública estadual paulista a partir da prática da pesquisadora como professora do segundo ano do Ensino Fundamental, com crianças em idade escolar de 6 a 8 anos. O *corpus* da pesquisa é composto pelos seguintes itens: a) perfil leitor dos alunos, levantado a partir de entrevista estruturada com questões abertas aplicada aos 30 alunos da turma de 2º ano; b) os dados gerados ao longo do desenvolvimento do projeto de leitura “De criança pra criança tem história todo dia”, que consistiu em orientar o aluno a escolher um livro, levá-lo para casa, realizar a contação da história aos colegas e, em seguida, participar de atividades propiciadas pela professora para discussão e compreensão das histórias contadas em sala de aula; c) dados de uma roda de conversa realizada com os alunos após a realização do projeto, em que as crianças puderam comentar sobre a participação no mesmo; d) dados de uma segunda entrevista realizada com cada aluno participante do projeto, para obter mais elementos que pudessem indicar possíveis contribuições da intervenção realizada. Os resultados das análises evidenciaram vários aspectos que representam contribuições aos alunos, proporcionados pela oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias. Dentre esses aspectos, destacam-se: o protagonismo de alguns alunos que se interessaram por contar as histórias como exemplo e estímulo para os colegas que tinham dúvidas sobre a participação e que, ao final, reconheceram que a experiência foi válida e prazerosa, tanto na posição de contador quanto de ouvinte; o efeito particular que as histórias causam em cada um, sendo um aprendizado individual e único; a apropriação do texto literário pelos alunos, que tomaram para si as histórias, conseguiram ter uma experiência singular, foram capazes de se colocar no lugar dos personagens, tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos e puderam deixar-se envolver com as obras. Concluiu-se, portanto, que a intervenção realizada com a turma por meio do projeto de leitura, no qual a criança foi protagonista, contribuiu para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos a partir dos atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil. Os resultados permitem constatar que nós, professores, devemos buscar meios diferenciados para promover a relação entre os alunos e a literatura infantil, para romper o círculo da inadequada escolarização da literatura na escola.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Contação de histórias. Literatura infantil. Formação de professores. Anos iniciais do ensino fundamental.



## **Abstract**

The general objective of this research was to investigate the relation between children's literature and children's literary literacy development, giving them the opportunity of reading, listening, telling and understanding stories. For research theoretical framework are considered studies that defend the humanizing role of literature, as well as studies of the aesthetics of reception which focus on the social interaction between text and reader. The relevance of children's literature in school is approached according to authors whose contributions report the inappropriate process of literature schooling and propose the literary literacy, which promotes reader's aesthetics experiences and literary universe, providing world meaning to the reader. This is a qualitative study characterized by some applied and interventionist research, developed between 6 to 8 year-old children by a second grade elementary school researcher-teacher in a public school in São Paulo state. The research is composed of: a) students readership profile, raised by an open question interview; b) data resulted from the development of the reading Project "From child to child there is a story every day", which consisted in guiding the students to choose a book to take home, telling their friends the story and participating in activities provided by the teacher in order to discuss and understand the stories; c) data from a chat, after the end of the Project, with the students, where they could comment about their participation; d) data from a second interview done with each student to obtain elements that could indicate contributions of the intervention. The analyses results show several aspects that are contributions to the students provided by the opportunity of reading, listening, telling and understanding stories. Among these aspects we can highlight: the protagonism of some students who were interested in telling stories as an example and as a stimulus to other friends who had doubts about the participation and, in the end, realized that the experience was valid and pleasant, not only in the position of teller but also in the position of listener; the particular effect that the stories cause in each one, being an individual and unique knowledge; the appropriation of the literary text by the students who got the stories by themselves, could have a singular experience, they were able to put themselves in the character's shoes, they had the opportunity to expose their thoughts and could get involved with the stories. To sum up, we conclude that the intervention done with the group using the reading project, in which the child was the protagonist, contributed for the student's development of the literary literacy through the acts of reading, listening, telling and understanding children's literature stories. The results permit to verify that we, the teachers, should search different ways to promote the relation between student and children's literature to break the inefficient literature teaching at school.

**Keywords:** Literary literacy. Story telling. Children's literature. Teacher education. Elementary school.



## Lista de Figuras

Figura 1	Identificação dos recortes para análise	65
Figura 2	Registro de aluno das informações sobre o julgamento	82
Figura 3	Atividade sobre sonhos	84
Figura 4	Cesta de piquenique produzida pelos alunos	84
Figura 5	Árvore confeccionada pelos alunos	85



## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
HTCP	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Escola Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso



## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>2</b>	<b>A ARTE DE LER, OUVIR, CONTAR E COMPREENDER HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO</b> .....	30
2.1	Literatura e literatura infantil: histórico, conceitos e funções .....	31
2.2	A Literatura infantil na escola: da escolarização ao Letramento Literário .....	39
2.3	Contação de histórias como instrumento para o Letramento Literário .....	47
<b>3</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO E OS DADOS DA PESQUISA</b> .....	51
3.1	O tipo de pesquisa .....	51
3.2	Os procedimentos metodológicos da pesquisa .....	53
3.3	Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.....	55
3.3.1	A escola.....	55
3.3.2	A professora do segundo ano.....	57
3.3.3	A sala de aula e a turma do segundo ano .....	61
<b>4</b>	<b>DE CRIANÇA PRA CRIANÇA TEM HISTÓRIA TODO DIA</b> .....	64
4.1	Perfil leitor dos alunos .....	65
4.2	O projeto “De criança pra criança tem história todo dia” .....	69
4.2.1	A seleção dos livros .....	69
4.2.2	A realização do projeto na sala de aula .....	71
4.2.2.1	Antes da contação .....	73
4.2.2.2	Durante a contação.....	77
4.2.2.3	Depois da contação .....	80
4.3	Contribuições para o Letramento Literário: alguns indicadores.....	86
4.3.1	Mobilização de/interação com pessoas da família.....	87
4.3.2	Interesse dos alunos em contar histórias.....	89
4.3.3	Sensações propiciadas pelas experiências de ler, contar, ouvir e compreender histórias da literatura infantil.....	92
4.3.4	Apropriação do texto literário .....	96
4.3.5	Mediação de leitura sob o olhar das crianças.....	101
<b>5</b>	<b>PRODUTO</b> .....	104
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>7</b>	<b>A CONTINUAÇÃO: A PROFESSORA DO 2º ANO</b> .....	111
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113



APÊNDICE A – Entrevista 1 .....	118
APÊNDICE B – Termo de consentimento .....	120
APÊNDICE C – Entrevista 2.....	122
APÊNDICE D – Acervo de livros .....	125
APÊNDICE E – Bilhete agenda.....	127
APÊNDICE F – Ordem de participação.....	128
APÊNDICE G – Carta aos pais .....	129
APÊNDICE H – Produto educacional: o projeto de leitura .....	130



## 1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, teóricos se questionaram sobre a importância da literatura e sua relevância para a formação do Homem. Após incontáveis estudos serem realizados, concluiu-se que a literatura tem função humanizadora e que “[...] produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando sua conduta e concepção do mundo” (CANDIDO, 2006, p. 29). Porém, essas contribuições, durante muito tempo, foram válidas apenas para os indivíduos já em fase adulta, surgindo, assim, novos questionamentos, que, dessa vez, indagavam sobre a possibilidade de atuação da literatura na formação da criança. Revelou-se, portanto, uma rica contribuição advinda das obras literárias voltadas ao público infantil, permitindo “[...] ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2010, p. 17).

Quando olhamos para um passado distante, vemos que as histórias, por meio da leitura ou da oralidade, sempre estiveram presentes na vida das crianças, mas se tratando dessa manifestação artística, em específico, que quando relacionada com a infância recebe o nome de literatura infantil, percebemos que houve mudanças tanto nas características das obras quanto nos meios usados para alcançar essas crianças, como, por exemplo, as narrativas, textos impressos, filmes etc.

Ciente de toda a relevância da literatura infantil, buscamos olhar para as situações em que ocorre o encontro desse indivíduo em formação com a arte literária, e nos deparamos com cenários como a escola que, assim como a literatura infantil, passou por algumas mudanças, principalmente no modo de trabalhar com as obras dentro das salas de aula e no enfoque relacionado ao papel e às funções da literatura na vida escolar das crianças.

O ato de ler e contar histórias, no ambiente escolar, é tido como responsabilidade do (a) professor (a), porém, muito se faz de modo a escolarizar inadequadamente a literatura infantil, como cita Soares (2011, p. 17): “[...]a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins”. Ainda que a proposta da leitura literária realizada pelo professor esteja presente nos planejamentos, resultados de pesquisas evidenciam que essa prática vem sendo realizada de modo descontextualizado e sem finalidade social, apenas com o intuito de realizar atividades de decodificação do código da escrita e estudos de gramática (BRAIT, 2010).

A escola, sendo um ambiente rico em promover situações para a formação do indivíduo, necessita desenvolver estratégias que oportunizem novos ensinamentos, assim como momentos de interação entre as crianças e os textos, com o intuito de que o aluno não seja apenas um sujeito passivo e possa, assim, ampliar seus horizontes e conhecimentos.

A criança necessita da troca de conhecimentos e de oportunidades para que possa mostrar seus saberes e habilidades com autonomia. Sob esse olhar mais particular, acredito que uma possível contribuição para momentos como esses, seja o ato de ouvir e contar histórias, mais especificamente, de textos da literatura infantil, pois, além de valorizar a sensibilidade, as emoções e estimular o imaginário, proporcionam situações individuais, em que cada criança possa criar, em seu íntimo, seu próprio mundo mágico e vivenciar, a partir do que leu, novas experiências e concepções. Atuando como professora iniciante em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber que, ao realizar leituras de clássicos ou não clássicos da literatura infantil, existia um enorme interesse dos alunos em apreciar o momento, e eles ficavam atentos ao escutar as histórias. Porém, ao propor situações de reflexão ou rodas de conversa para discussão sobre o que foi lido, muitos se calavam, se mostravam tímidos e inibidos, deixando de compartilhar suas ideias, expressar suas opiniões, vivências e experiências relacionadas às histórias.

Em minha prática em sala de aula, antes de fazer a leitura, sempre tenho o hábito de ler o título, os nomes do autor e do ilustrador, provocando-os a interagir com o texto, levando-os a ativar seus conhecimentos prévios, estabelecendo, assim, relações com suas experiências vividas, com outros textos já lidos ou conhecidos, enfim, sempre buscando despertar a curiosidade e a imaginação das crianças sobre o que pode tratar a história. Contudo, ao utilizar essas estratégias, percebi que poucos alunos demonstravam familiaridade com o enredo das histórias, com a narratividade e os sentidos que as histórias normalmente evocam, o que, a meu ver, era o possível motivo pelo qual os alunos não se expressavam nem compartilhavam suas ideias, mostrando-se quietos.

Percebo que as crianças pensam que a leitura das histórias é uma obrigatoriedade minha como professora, um dever a ser cumprido e, conseqüentemente, ouvir as histórias se torna uma obrigatoriedade delas, como alunos. Fato que me remete ao que recebe o nome de contrato didático, ou seja,

propostas que, supostamente, devem proporcionar a relação didática entre educador e educando, buscando a autonomia dos alunos frente ao próprio saber, deixando de ser dependente do professor. Porém, se trata de um contrato, isto é, um conjunto de regras, muitas vezes implícitas, que acabam por transformar essa relação em “papéis a serem desempenhados”, indo contra a real proposta e solidificando a ideia de que cada um tem uma “função” dentro da escola, colocando em segundo plano o objetivo principal, que é a aprendizagem (PINTO, 2003, p. 9).

Tal situação me levou a refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento literário das crianças em fase de alfabetização, isto é, na apropriação, pelas crianças, dos sentidos gerados pelos textos literários enquanto papel social. “O Letramento Literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida” (COSSON, 2011, p. 282).

Diante dessa problemática, questiono: os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do letramento literário das crianças?

Com vistas a responder tal questionamento, busco nesta pesquisa investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias.

Os objetivos específicos são:

- Conhecer o perfil leitor de crianças em fase de alfabetização de uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental;
- Realizar uma intervenção junto às crianças que propicie situações em que seja possível ler, contar, ouvir e compreender histórias de literatura infantil por elas próprias;
- Analisar as possíveis contribuições da intervenção no desenvolvimento do Letramento Literário das crianças e propor um projeto que vise ao Letramento Literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fundamentação teórica do trabalho, tomei como referência, quanto à literatura de modo geral, autores como Candido (2006), Barthes (1999), Iser (2001), Lajolo (1982) e Jauss et al. (2001); no que se refere à literatura infantil, fundamentei-me em estudos de Abramovich (1989), Coelho (2010) e Cademartori (2008). Para

discutir sobre a presença da literatura infantil na escola e sobre o conceito de letramento literário, apoiei-me em Soares (2011), Cosson (2014) e Paulino (2010); quanto à contação de histórias, busquei como referência as contribuições de Machado (2004), Silva (2004), Mellon (2006), entre outros.

O trabalho, de caráter qualitativo, caracteriza-se por uma pesquisa aplicada do tipo intervencionista, desenvolvida em uma escola pública estadual paulista, a partir da minha prática como professora do segundo ano do Ensino Fundamental, com crianças em idade escolar de 6 a 8 anos. Nesse contexto, também assumo o papel de investigadora sobre a minha própria prática.

O trabalho está organizado em sete capítulos, sendo este o primeiro.

No capítulo 2, trago as contribuições baseadas em autores como Candido (2011), Lajolo (1982), Lser (2001) e Jauss (2001), sobre literatura como um direito do Homem, o intercâmbio social sendo o responsável por efetivar a existência dos textos literários, assim como suas classificações e caráter estético. Nesse mesmo capítulo, trato brevemente sobre a história da literatura infantil, das transformações que as obras tiveram e de seu caráter humanizador, apoiada nas ideias de Coelho (2010), Colomer (2012) e Abramovich (1989). Para a questão de como essa literatura vem sendo trabalhada dentro das escolas, trago Soares (2011) falando sobre a escolarização inadequada da literatura e dou continuidade apresentando a contação de histórias como arte, seus efeitos e benefícios por Machado (2004), Mellon (2006) e Ribeiro (1999). Trago também contribuições sobre a apropriação da literatura enquanto linguagem, promovendo o letramento literário, termo importante que é contextualizado e desenvolvido em todo o corpo desta pesquisa, embasado nos autores Cosson (2014) e Paulino (2010).

No terceiro capítulo, “O percurso metodológico e os dados da pesquisa”, em que demonstro todas as fases da pesquisa, inicio descrevendo sobre o tipo de pesquisa que se mostrou mais adequado para atingir meus objetivos, que, no caso, trata-se de uma pesquisa-intervenção, conforme abordado e fundamentado em Zeichner e Diniz-Pereira (2005) e Romagnoli (2014). Posteriormente, descrevo os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Logo em seguida, caracterizo o contexto onde se deu a pesquisa, assim como os participantes, meus alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Em uma das seções desse capítulo, apresento o começo da minha história e o caminho percorrido até o Mestrado.

Já no capítulo 4, apresento o desenvolvimento do projeto de leitura “De criança pra criança tem história todo dia”, os dados coletados, no caso o perfil leitor dos alunos e a discussão destes dados. Para a análise, fiz o levantamento de alguns indicadores que serviram de guia para o processo de investigação.

Com o título “Produto educacional” sendo o capítulo 5, apresento o que vem a ser esse produto, suas características e objetivos.

No capítulo 6, apresento as considerações finais, em que é possível observar as ponderações feitas em relação às questões que busquei responder durante essa pesquisa.

Finalizando, no capítulo 7, apresento a continuidade da história iniciada no capítulo 3.

## 2 A ARTE DE LER, OUVIR, CONTAR E COMPREENDER HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO

Apreciar uma pessoa contando uma boa história é se permitir perder-se (ou achar-se) em algum enredo. É ir além de apenas ouvir, é estar e se entregar a um momento para o qual alguém se preparou não apenas para falar, mas para narrar e encantar.

Prestigiar essa arte é se apropriar de diferentes sensações, originadas nas vozes daqueles que querem dividir conosco uma vivência, uma história da Literatura ou apenas um “causo”. Contudo, devemos considerar que sempre há o intuito de levar aos que ouvem algum tipo de ensinamento e, conseqüentemente, proporcionar o enriquecimento de seu acervo pessoal a partir de novas narrativas.

Ser o contador ou o ouvinte dessas histórias é viajar por mundos que proporcionam emoções, que mexem com a imaginação e prazeres, e trazem consigo situações carregadas de saberes, como ressalta Mellon (2006) em sua obra *A arte de contar histórias*. Saberes considerados fundamentais a todos e que podem ser apresentados às crianças desde o início da fase escolar.

Atualmente, as condições de como essa arte vem sendo apresentada dentro das salas de aula não estão de acordo com a perspectiva de promover o contato dos alunos com as histórias, pois, muitas vezes, as histórias deixam de ser contadas para serem apenas lidas, e entram na rotina da maioria dos professores como uma obrigatoriedade.

Quando vamos além e pensamos mais especificamente no papel atribuído ao texto impresso e consideramos seus possíveis efeitos na vida escolar da criança, nos deparamos com recortes de obras literárias colocadas dentro dos livros de língua portuguesa, sendo usados apenas como fonte de exercícios de ortografia e gramática, como destaca Soares (2011) quando faz referência à escolarização da Literatura, essa prática que priva os alunos dos momentos de apreciação das obras e de ir além da simples leitura como decodificação da escrita.

Entender o valor de aprender com as obras literárias, com as narrativas e com os encantamentos que elas podem gerar é primordial para conseguir estabelecer relações com outras histórias, permitir-se imaginar novas situações e, por fim, compartilhar com outros suas experiências pessoais resultantes do contato com as obras. Trata-se, portanto, de se aproximar do que autores, como Paulino (2010) e

Cosson (2014) chamam de Letramento Literário, o que requer “ir além da simples leitura do texto literário” (COSSON, 2014, p. 26).

Tendo isso em vista, os estudos que desenvolvo neste trabalho permeiam desde a importância da contação de histórias na vida das crianças até as possíveis formas de promover o Letramento Literário entre elas. Busco, então, neste capítulo, primeiramente discutir sobre as funções de um texto literário e suas características, assim como da Literatura Infantil e também suas possíveis contribuições e seu papel dentro das salas de aulas e no desenvolvimento das crianças. E, para finalizar, tratarei dos possíveis benefícios trazidos pelas narrativas literárias, tanto para aqueles que contam quanto para aqueles que a escutam, verificando a possibilidade de que a contação de história pela criança seja um meio de promover o Letramento Literário.

## **2.1 Literatura e literatura infantil: histórico, conceitos e funções**

Dentre as incontáveis definições de literatura, nos deparamos com conceitos que nos levam a pensar que produções escritas focadas em uma determinada época, setor ou lugar, e dotadas de uma formalidade maior nas palavras, sejam a representação da real literatura. Porém, sabemos que muito antes de estereotipá-la, precisamos nos apropriar das definições dadas por autores que são principais referências nessa área.

Uma função primordial atribuída à literatura é que, assim como alimentação, saúde, moradia, opinião e lazer, é, também, um direito dos seres humanos (CANDIDO, 2011). Para afirmar seu pensamento, o autor faz a distinção dos denominados bens compressíveis, sendo eles os que não necessitamos para sobreviver, como os cosméticos e enfeites; e os incompressíveis, aqueles que não devem ser negados a ninguém, como, por exemplo, alimento, saúde, roupas etc. Mas, afinal, em qual se encaixa a Literatura? Segundo o autor, como o Homem não passa um só dia sem fabular sobre algo ou alguém, e a fabulação é um dos manifestos da Literatura, faz-se, portanto, uma necessidade, a qual deve ser saciada, tornando-se um direito. Logo, todos nós podemos e devemos ter acesso à Literatura. Surge, então, um segundo questionamento: o que vem a ser esse manifesto?

Manifesto literário, de acordo com Candido (2011, p.175), significa “[...] desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus, até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance”, ressaltando seu caráter humanizador, carregado de ensinamentos e valores, abrangendo e envolvendo as mais diferentes pessoas, desde o erudito ao analfabeto.

A literatura sempre teve um papel importante na sociedade e na área da educação, pois é tida como um “instrumento de transmissão de valores” (COELHO, 2010, p. 43). A autora também cita a relação entre arte e realidade, e que ambas estão e sempre estarão vinculadas. Entretanto, esse elo pode ser classificado em dois aspectos diferentes: os que partem da realidade e os que têm como propósito mudar a realidade. Ou seja, existem autores que traduzem em seus textos os padrões da época vivida, fortalecendo os aspectos e valores sociais. Em contraposição, há aqueles que, buscando impactar os indivíduos da sociedade, trazem em suas produções situações fora do padrão comum preestabelecido. Candido (2011) nomeia esses dois fenômenos como integração, os que acentuam valores dos indivíduos; e diferenciação, os que destacam as peculiaridades daqueles que estão inseridos em determinado grupo.

Já para Barthes, o texto literário pode ser classificado em dois diferentes tipos: os que emergem da cultura e “não rompem com ela”, oferecendo ao leitor uma “prática confortável da leitura” (1999, p. 20), nomeado como texto de prazer; e o texto de fruição, aquele que gera no leitor uma instabilidade pessoal e íntima, abalando suas crenças e valores, provocando incertezas acerca de seus gostos, suas lembranças e bases cultural, histórica e social, promovendo, então, uma resignificação de sua “relação com a linguagem” (Ibid, p. 21).

Um fator primordial para a apropriação da literatura é, segundo Iser (2001), a consideração do Homem como ser inacabado e incompleto, uma vez que, ao realizar leituras de obras literárias, tome como parte de si novos conhecimentos e permita que ocorra toda essa instabilidade, para que constitua novas hesitações, promovendo um ciclo de novos saberes.

Devido à relevância e aos benefícios trazidos aos indivíduos, é possível entender que literatura é verdadeiramente um direito do Homem, e que todos devem ter acesso a ela, pois, além de trazer um equilíbrio social, acredita-se que “[...] a verdadeira evolução de um povo, se faz ao nível da mente” (COELHO, 2010, p.15).

Pensando agora na relação desse Homem com as obras literárias, percebemos uma relação intrínseca entre artista, tema, público e efeito. O texto deve convidar o leitor a se questionar a todo instante se suas interpretações estão sendo adequadas, entretanto, Iser (2001, p.87) ressalta que o leitor “[...] nunca retirará do texto a certeza de que a sua compreensão é a justa”. É como se houvesse um acordo entre o autor e o leitor em que eles devem buscar desafios e estímulos um no outro para que haja um diálogo, apesar do distanciamento entre ambos. Os textos, portanto, “[...] tampouco são figuras plenas, mas ao contrário, enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento.” (LIMA, 2001, p. 23).

O grande desafio da relação autor/leitor é o fato de estarem, muitas vezes, em tempos diferentes, em que os valores e convicções históricos, sociais e culturais podem não ser compatíveis. Sendo assim, cabe ao autor refletir sobre quais efeitos quer provocar em seu destinatário. Iser (2001, p. 88) justifica que é essa assimetria, esse distanciamento entre ambos, que “[...] origina a comunicação no processo da leitura”.

Localizar, no período histórico que o texto foi produzido, suas funções, as experiências do autor e sua originalidade, como afirma Jauss (2001), partindo de uma investigação científica e de uma reflexão sobre a gênese objetiva e subjetiva das obras, proporciona um destaque, valorizando desde a função básica da literatura à sua função vital como manifestação histórica.

Independentemente da época em que o texto foi escrito, há de ser analisado o prazer concedido pelo texto, mais importante do que o fator histórico para alguns autores, pois quando um texto é lido e gera prazer no leitor ao lê-lo, mostra-se o resultado de uma escrita com prazer. Porém, Barthes (1999, p.9) alega que o inverso não necessariamente acontece, e faz a pergunta: “[...] escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor?”. A resposta segue, então, negativa, afinal, nem sempre o leitor vai ter os mesmos prazeres do autor, e cabe ao autor pensar quem será seu leitor, mesmo sem saber quando seu texto será lido, por quem, onde e com qual finalidade. Dessa forma, a relação autor/leitor mostra-se ainda mais importante e árdua, pois são inúmeras possibilidades e imprevisões, sendo crucial para a fruição.

Essa incerteza de que o texto gerará prazer ao leitor exige do autor o seu máximo para seduzi-lo, relação intensa e conturbada devido à falta de interação social do texto com seu apreciador. Iser (2001) esclarece essa ideia exemplificando

com a relação diática, que se trata do momento que uma pessoa conhece ou se relaciona com outra. Elas passam a supor e levar em consideração o que estão pensando sobre elas, deixando de existir, então, a neutralidade no pensamento e no ato. Na relação texto/leitor, a realidade é diferente, “[...] pois o texto não pode sintonizar, ao contrário do parceiro na relação diática, com o leitor concreto que o apanha” (ISER, 2001, p.87). As ações de ambos são valorizadas para proporcionar a interação, ato de unir o “processamento do texto ao efeito sobre o leitor” (ISER, 2001, p.87).

Em síntese, todos esses aspectos até aqui discutidos fazem parte do caráter social do texto literário. Nesse sentido, a existência da literatura só se efetua a partir do momento em que o autor produz sua obra e outro sujeito a aprecia, “[...] ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1982, p.16).

Além disso, cabe discutir o caráter estético da literatura, pois, de acordo com Lajolo (1982), é por meio da linguagem utilizada na literatura que os sentimentos, emoções e valores são conduzidos ao leitor, realçando seu caráter estético. A autora afirma que “[...] o mundo da literatura, como o da linguagem, é o mundo do possível” (LAJOLO, 1982, p. 45), proporcionando aos apreciadores um momento único e íntimo para fazer uso da linguagem pensada e selecionada pelo autor para compor sua obra, com a finalidade de tocar, sensibilizar e trazer novas informações, conceitos e conhecimentos. Coelho (2010, p. 15) descreve a linguagem literária como “complexa, fascinante, misteriosa e essencial”, e ainda afirma: “[...] nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite”.

Assim, é o sentido dos textos literários e o efeito em seus apreciadores, ou seja, a estética, que trazem a beleza em sua essência para ser notada e percebida pelo leitor. Jauss (2001) destaca que, antigamente, a arte literária visava apenas à produção, muitas vezes sem levar em consideração o destinatário e ignorando avidamente seus efeitos. O autor ressalta também as várias tentativas sem sucesso de pensadores que se esforçaram para explicar uma teoria adequada da experiência estética e sua tradição. Ressalta que, durante todo esse processo, “[...] a estética se concentrava no papel de apresentação da arte” (JAUSS, 2001, p.44), distanciando-a da sua importância como atividade receptiva e comunicativa a partir de seu manifesto artístico.

Uma resignificação da função social da arte literária durante a década de 1970, para além da experiência estética, foi o que a atribuiu novos sentidos, trouxe aos estudiosos a necessidade de valorizá-la e não levar apenas a estética como função vital da arte, mas considerar, também, sua função e o leitor. Frente às mudanças, a hermenêutica literária, que significa compreender e se apropriar do sentido real das palavras de um texto, teve como função diferenciar dois modos de recepção, sendo eles: o que é subordinado ao texto, denominado “efeito”, que tem em vista compreender os significados e efeitos que a obra ocasiona no leitor; e o que é condicionado pelo destinatário, buscando reconstruir o processo histórico e idealizar as interpretações e o modo como são recebidos os textos por diferentes leitores em diferentes épocas, denominado recepção (JAUSS, 2001). Ambos têm como finalidade formar o juízo estético que busca “[...] comparar o efeito atual de uma obra com o desenvolvimento histórico de sua experiência” (JAUSS, 2001, p. 46). Dessa forma, o autor busca esclarecer que a finalidade estética da literatura não pode ser focada apenas no destinatário ou nas intenções do autor, pois ambas estão relacionadas e são fatores indissociáveis para a relevância fruidora e de fruição da literatura como obra, fator indispensável para muitos autores, pois, como diz Barthes (1999, p.21), “[...] o brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição”.

Mesmo havendo essa relação intrínseca entre autor/obra/leitor, será necessário considerar que essa obra passa por diversas etapas até chegar a seu destinatário, denominadas por Jauss (2001) como atividades, e que ressalta a importância das estéticas produtiva e receptiva, assim como a produção e o consumo desses textos. Contudo, não se pode deixar de lado a essencial atividade comunicativa, pois é nesse momento que é gerada a experiência estética, fator primordial para a literatura e seu papel.

Enfim, são essas características e funções do texto literário que nos levam a compreender porque a literatura se faz tão presente na vida do Homem, desde um passado distante até os dias atuais, contribuindo para o processo histórico, social e cultural da sociedade. Faria descreve o texto literário como:

Polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo –, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao

leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2004, p. 12).

Vale ressaltar que a literatura provoca todas essas reações nos leitores desde a infância. O que ocorre é que, até o século XVII, o destinatário dos textos literários era sempre pensado pelo autor como um adulto em busca de novos saberes, desconsiderando e aniquilando a possibilidade de uma criança ter acesso a esses conhecimentos. “A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação” (CADEMARTORI, 2008, p. 38).

Pensando nisso, autores, como Perrault, no século XVII, Andersen, Carroll e irmãos Grimm, já no século XIX, mostraram interesse em produzir textos literários voltados para as crianças, buscando proporcionar diversão para os leitores e contribuir desde então para a formação do senso crítico, promover a imaginação, o desenvolvimento da criatividade e oportunizar aprendizados, ou seja, histórias que visavam entreter e causar o impacto da literatura num público diferenciado, sem infantilizar a linguagem. Porém, o processo para a constituição da literatura infantil foi lento, gradativo e muito questionado justamente sobre seu caráter infantil.

Os primeiros textos trouxeram em suas narrativas o resultado “da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos” (COELHO, 2010, p. 29), pois nessa antiga sociedade, como já foi dito, a infância era vista como um momento passageiro e as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, portanto, não havia por que trazer junto a seu enredo a mesma linguagem, reflexões e situações usadas nas obras literárias para adultos, pois se acreditava que os apreciadores mirins não teriam capacidade de compreensão.

Os primeiros contos destinados às crianças tiveram seus laços fortalecidos com os contos populares, afinal, havia uma linha muito tênue entre as chamadas ignorâncias, por Cademartori (2008, p.39): “a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade”, uma vez que as mentalidades de ambos, segundo Coelho (2010), possuíam características em comum, como a compreensão do eu em relação ao outro, no qual primeira e predominantemente se toma consciência de si próprio para só então perceber o outro (COELHO, 2010). Sendo assim, muitas alterações foram feitas nos textos para alcançar, em específico, esse novo destinatário.

Além dessas modificações, foram acentuadas as características dos personagens, trazendo a eles um caráter mais aventureiro, de modo a alcançar, desta maneira, seu objetivo inicial, que se tratava de “atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso” (COELHO, 2010, p.30).

Durante muito tempo, a literatura infantil permaneceu nesse padrão, sendo considerado um gênero secundário. Foi apenas no século XX que houve uma mudança nas características das obras destinadas ao público infantil, pois foi nesta época que a criança passa a ser vista como um ser em evolução, com estágios fundamentais para a formação de sua personalidade. Só então as obras deixaram de ter um aspecto pueril e começaram a proporcionar novas experiências de mundo, aprendizagens, entretenimento, autenticidade e tiveram sua linguagem adequada ao seu destinatário sem remover ou desvalorizar a mensagem.

Literatura infantil vai além da simples leitura, vai ao encontro de emoções, sentimentos e valores, ou seja, atribui sentidos ao texto, buscando construir um vínculo entre a criança e o real, envolvendo-a e, ao mesmo tempo, provocando incertezas acerca do que, de fato, é real ou imaginário. Como objeto social, ela é repleta de símbolos e sentidos, e tem uma linguagem, muitas vezes, ambígua, o que é percebido na denominação infantil, que, com sua perspectiva e caráter lúdico-estético, busca um maior envolvimento com o leitor, recorrendo às suas fantasias e emoções (FRANTZ, 2011).

Todos os tipos de emoções, desde o medo e a tristeza até a tranquilidade e a alegria, são causadas pela literatura infantil, afinal, sua função é “suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida [...] é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções” (ABRAMOVICH, 1989, p.17), além de possibilitar às crianças o amparo nos personagens para desvendar os segredos da vida.

É notável a importância de viabilizar o encontro entre as crianças e as obras literárias, afinal, a literatura contribui para a formação do ser e de seu senso crítico, além de que, “propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança” (CADEMARTORI, 2008, p. 18). A própria autora complementa:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo (CADEMARTORI, 2008, p. 22).

Refletindo sobre essa consideração, pensamos sobre as questões levantadas e estudadas por Coelho (2010), e também sobre as figuras e ilustrações que, na maior parte das vezes, os livros e textos trazem consigo, com o intuito de chamar atenção e encantar os leitores.

Durante os primeiros anos da criança (15 meses aos 8/9 anos), as imagens são indispensáveis e predominam nos livros, podendo, para os menores, trazer junto das ilustrações curtas descrições para familiarizá-los com o mundo da escrita e incentivá-los a traduzir os sinais e códigos. O adulto, nesse momento, é fundamental e tem como papel principal ser o orador/narrador das histórias.

Próximo aos seis anos, quando a criança se encontra no processo de alfabetização e já vem se apropriando da construção dos sentidos das palavras a partir da leitura, o foco maior é o próprio texto, porém, as ilustrações ainda estão presentes com o intuito de auxiliá-lo no pensamento lógico e na interpretação. O adulto passa a ter, então, um papel de agente estimulador, como nomeia Coelho (2010).

Dessa idade em diante, apesar de não ser indispensável, a maioria dos autores opta por ter imagens que dialogam com os textos em suas obras, “[...] é consensual que o aspecto visual chama a atenção do possível leitor da literatura”, reflete Corrêa (2008, p. 92), e ressalta que “[...] as imagens não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-o sobremaneira” (CORRÊA, 2008, p. 92).

Quando pensamos em todos esses aspectos presentes nos textos literários infantis, em suas características, estruturas, enredos e personagens, nos questionamos como uma obra criada anos atrás ainda se faz tão presente no repertório das crianças de hoje?

Relembrando Iser (2001), não muito diferente das obras literárias para adultos, a literatura infantil tem seu efeito sobre as rupturas do indivíduo que se encontra “em construção”. As histórias trazem e oferecem verdades, “[...] o imaginário, o fantástico, a irreverência, o lúdico, o poético: ingredientes que

emergem das obras, que se mesclam e que tornam a literatura mais importante na formação humanista da criança” (CORRÊA, 2008, p.108), ou seja, fala diretamente com os interesses e motivos pessoais de cada um, independentemente da época ou geração.

Coelho (2010) destaca que existem dois tipos de obras: as que vencem a barreira do tempo e permitem que os indivíduos de diferentes épocas alcancem o caráter e função real da literatura, e as que são realistas, que possuem um único foco, e que buscam atuar sobre as pessoas de uma determinada época, podendo se tornar apenas um “documento”. Cabe, então, ao autor estabelecer objetivos e propósitos para a atuação de sua obra. Segundo Coelho (2010, p. 45), “[...] o ideal é quando, no contingente, o escritor consegue detectar o eterno”. Nesse sentido, pode-se considerar que a literatura infantil promove aos seus apreciadores um mundo carregado de emoções que o envolvem por inteiro, buscando estabelecer vínculos para a compreensão da realidade e situações que os façam se apropriar dos significados da vida.

Considerando todos os aspectos aqui discutidos, relativos tanto à natureza social e estética da literatura – sem distinção em relação à literatura infantil – quanto à potencialidade de seus efeitos no leitor, interessa, agora, discutir como se dá a relação criança/literatura infantil no contexto escolar. Em quais condições esse encontro se dá? A leitura literária, mediada pela escola, tem provocado no leitor infantil as reações e os efeitos, tais como os tematizados na reflexão que desenvolvemos até aqui? No item seguinte serão tratadas mais especificamente essas questões.

## **2.2 A literatura infantil na escola: da escolarização ao letramento literário**

A escola, como instituição, tem, ou deveria ter, o perfil de estar em constante mudança. Mudanças que podem ser positivas ou negativas. Rápidas ou lentas. Formidáveis, funcionais ou inúteis. De qualquer forma, sempre haverá mudanças na escola, seja de caráter histórico, social ou cultural, afinal, a partir do momento que há um cenário no qual o personagem principal é um indivíduo carregado de emoções, sentimentos, opiniões e valores, temos, então, constantes modificações.

Acredita-se que os alunos e seu aprendizado sejam primordiais para a escola, ou seja, as alterações feitas devem sempre ter como objetivo a construção de

conhecimentos por parte deles. Contudo, alguns conteúdos e, principalmente, as formas de ensiná-los também sofrem constantes mudanças, influenciando diretamente o aluno em seu papel social. Quando se pensa no ensino da literatura, por exemplo, percebe-se efetivamente esse movimento.

Até o século XIX, como destaca Colomer (2012), a formação moral dos alunos na escola era realizada principalmente por meio dos livros de literatura, que traziam valores e modelos de comportamento que, supostamente, deveriam ser seguidos pelos estudantes. Eram também ensinados às crianças, por meio das obras, conteúdos escolares como geografia, história, gramática, entre outros. Por volta de 1870, foram inseridos nas escolas livros que se tornaram referência coletiva pelo fato de que os capítulos eram lidos durante o ano escolar, para que, ao final do ano letivo, todos tivessem lido ao menos um livro inteiro. Para os professores do primário, a recomendação era de oferecer livros específicos da idade aos alunos, para que fossem realizadas leituras em voz alta duas vezes na semana (COLOMER, 2012).

Apenas no início do século XX a biblioteca passou a ser frequentada livremente sem o vínculo pedagógico da sala de aula e as obras passaram a ser lidas diretamente, sem a necessidade de ser capítulo por capítulo (COLOMER, 2012).

Já em meados de 1960 (século XX), foram percebidos aspectos que indicavam uma falha no modelo educativo da literatura e, ao final dessa mesma década, percebeu-se que os que tinham tido aquele ensino oferecido pela escola não se tornaram leitores, como era esperado, o que exigiu uma nova mudança em relação aos métodos de promover a relação aluno/obra literária. Foi nesse momento, como aponta Colomer (2012), que o objetivo de se ensinar literatura se perdeu dentro dos muros da escola e apenas na década seguinte que o contato com as obras, as características dos livros utilizados e, conseqüentemente, a prática no ensino da literatura, mudaram.

Entre os anos 1960 e 1980, houve um maior acolhimento sobre a ótica da linguagem como sendo um sistema de comunicação, de modo que o caráter poético da literatura passa a ter mais aceitação na sociedade. Porém, dentro das escolas, devido ao fato de, muitas vezes, o professor de língua portuguesa ser o mesmo a ter a tarefa do ensino da literatura, como ressalta Mello (2012), perde-se a essência da contribuição literária, fazendo das obras objetos de estudos voltados a atividades de

língua portuguesa, dissipando as expectativas sobre os momentos de acolhimento escolar da literatura nas aulas.

Foi então, no século XX, quando a função social da leitura, o conceito de ensino-aprendizagem e o modo de olhar a literatura foram repensados e transformados, que novos objetivos foram estabelecidos para a construção de conhecimentos a partir da leitura dos textos literários (COLOMER, 2012).

Assim como os diversos meios de apresentar e abordar a literatura, o intuito e os resultados da interação entre alunos e obras literárias, conseqüentemente, também não são mais os mesmos e continuam as tentativas, erros e acertos acerca do ensino da literatura nas escolas. Observamos como vem ocorrendo tal interação hoje em dia nas escolas e nos deparamos com a denominada escolarização da literatura, que é o contato com os textos literários de modo descontextualizado e deturpado (SOARES, 2011), como explicaremos mais à frente neste mesmo capítulo, visto que é fator que influencia diretamente na apropriação e atuação do texto no leitor, afinal, essa interação deve proporcionar ao apreciador não apenas a interiorização e a projeção de transformações para sua vida, mas também a busca de tais mudanças, focando sua própria formação e evolução como indivíduo. Caso o leitor almeje tal evolução, mas não busque modificar suas próprias ações, a interação leitor/texto acaba fracassando, afinal, é necessário que o leitor procure transformar suas atitudes e comportamentos para que a função real dessa interação ocorra (ISER, 1979).

Atualmente, quando consideramos o aluno e sua relação com a literatura, nos questionamos: em qual ocasião e, principalmente, de que forma proporcionamos aos nossos alunos diferentes emoções, momentos de novos conhecimentos e saberes, ampliando o repertório de características da sua própria cultura e também de outras?

A partir das contribuições de Abramovich (1989), sobre a importância de a criança ouvir histórias para formar suas próprias percepções de mundo, entendemos a essencialidade de promover situações de encontro entre as crianças e as obras. Sabemos que são muitos os meios de promover esse encontro, mas sabemos, também, que a escola, considerada um “polo disseminador”, é um dos locais que mais oferece, ou deveria oferecer, oportunidades para que os alunos tenham acesso à literatura (MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 17).

A escola, denominada por Coelho (2010, p.16) como “espaço privilegiado”, deveria permitir que os estudos literários fossem constantemente realizados e estivessem sempre presentes na rotina de educadores e educandos, possibilitando o aprendizado a partir da relação entre ambos, assim como proporcionando o constante exercício da mente.

A escola, então, tem o compromisso de proporcionar momentos de apreciação de obras literárias e interação com as crianças, para que se apropriem de novos conhecimentos relacionados à sua existência e ao seu papel na sociedade (CADEMARTORI, 2008).

Podemos encontrar em documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), no caderno de língua portuguesa, a concepção de literatura de que ela não traz em suas obras a reprodução do real, ou seja, possuidora de uma característica própria que busca possibilitar ao leitor um conhecimento que só é alcançado a partir das experiências proporcionadas pela imaginação. O documento traz também, em suas páginas, algumas situações impróprias para o uso do texto literário, como, por exemplo, usá-lo para o ensino de gramática, e complementa que se a literatura for usada apenas como pretexto para ensinar conteúdos distintos e divergentes de sua função específica, nada, ou quase nada, servirá para a formação do aluno.

Na mesma direção, a segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) caracteriza a literatura como meio de ampliar novos conhecimentos de mundo, não apenas com uma visão singular, mas amplificada e de várias perspectivas. Dentre os objetivos estabelecidos, não aparece o texto literário como apoio para o ensinamento da língua e suas normas, e sim a importância de promover o letramento literário e as suas contribuições, olhando sempre para a singularidade das idades dos alunos e vendo-os como indivíduos em formação.

Percebemos que os documentos oficiais destinados a subsidiar as práticas dos professores trazem a literatura com a sua função original e a importância de a escola proporcionar momentos que ensinem ao aluno a ler e apreciar as obras, pois existem habilidades linguísticas específicas para conseguir apreciar, de fato, textos como o poético, conforme ressaltam Martins e Versiani (2005).

Dessa forma, acredita-se ser importante estimular o contato dos alunos com as obras de literatura, portanto, deve-se facilitar o acesso aos livros e um meio de

isso ocorrer é frequentando a biblioteca da unidade escolar, quando há esse espaço na escola, ou procurando criar momentos, mesmo que em sala de aula, para que as crianças realizem leituras de livros escolhidos por elas mesmas.

Atualmente, há projetos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituídos em 1997, em que os livros são avaliados, selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuídos para as escolas públicas. Ambos possuem o mesmo propósito de, além de trazer novos títulos às bibliotecas e salas de aula, promover o acesso aos livros e inserir os alunos em uma cultura letrada. Fazem parte dos acervos das bibliotecas escolares diversos tipos de livros, desde as obras canônicas até as mais atuais, de boa qualidade, ou não, e que complementam os livros didáticos e projetos pedagógicos. Sendo assim, cabe ao professor conhecer muito bem esse acervo para selecionar e fazer uso das obras de boa qualidade.

É cabível e compreensível que diversos gêneros literários estejam presentes na escola, devido aos diferentes gostos e interesses que os alunos podem ter, porém, é papel do professor incentivá-los a ler obras que, conforme apresentado no início desse capítulo, demandem o uso da imaginação e, ainda, os encorajem a ter novos olhares acerca da sociedade em que estão inseridos. E, também, que as fantasias proporcionadas pelas obras contribuam para a formação desses alunos enquanto apreciadores de textos literários (CANDIDO, 1972).

Dentre as inúmeras opções de livros, os professores têm fundamental importância em ajudar os alunos a se apropriar e compreender as obras literárias, evitando o contato excessivo apenas com textos de fácil acesso e compreensão, para que possam, por meio da literatura, se deleitar do prazer da leitura e também desenvolver novos conhecimentos (SANTOS; MORAES, 2013).

Coelho (2010, p.46) traz, em sua obra, o seguinte questionamento: literatura infantil: arte literária ou área pedagógica? Muito se fala sobre instruir “ou” divertir, porém, a autora destaca que se trata de instruir “e” divertir, e que as duas intenções estão presentes, simultaneamente, nas obras, mas em doses diferentes.

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2010, p.46).

Entretanto, se o aspecto pedagógico sobressai e se faz mais presente do que o artístico, mais distante se está da função real da literatura. Segundo muitos estudiosos da relação entre literatura e educação, como Soares (2011) e Paiva (2005), as obras literárias estão sendo usadas dentro das salas de aula por meio de práticas que focalizam apenas as estruturas dos textos, classificações de gênero e resumos feitos exaustivamente pelos alunos (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2011).

O uso descontextualizado da literatura infantil não é assim tão atual, Abramovich (1989) já ressaltava, em seus escritos, que a obra passou a ser usada na escola com um propósito inadequado, apenas servindo para o uso do ensino da gramática e retirando de suas páginas apenas informações para preencher fichas de leitura, ignorando sua essência.

A utilização dessa prática nas escolas é denominada por Soares (2011) de escolarização da literatura, contudo, segundo a autora, o correto seria denominá-la escolarização *inadequada* [grifo nosso] da literatura infantil, pois, em tudo o que se trata dentro da escola, há alguma escolarização, desde os conhecimentos, até as artes. Porém, o que está sendo feito com a literatura nas escolas tem trazido um caráter pejorativo à palavra, o que é considerado compreensível, pois o uso dos textos literários “[...] se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida, e que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 17). Atualmente, como também apontam Martins e Versiani (2005), é perceptível que a função dos textos literários vem sendo deturpada devido às inúmeras questões objetivas que as escolas desenvolvem baseadas nos textos, com o objetivo de classificar o conhecimento dos alunos. Ao contrário disso, é necessário pensar que:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser Literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

É necessário, portanto, como professores, pensar em nossas práticas e transformá-las, se necessário, procurando novos meios de trabalhar com a literatura

como manifesto artístico, no sentido proposto por Candido (2006), oportunizando aos alunos momentos de apropriação de novos conhecimentos, saberes, habilidades, e que desenvolvam a criatividade, estimulem o imaginário de cada um, em sua singularidade, e permitam que o aluno experiencie uma relação com obras da literatura, promovendo o chamado letramento literário.

Para compreendermos adequadamente o que significa letramento literário, devemos, primeiramente, nos apropriar do significado do termo letramento. Por volta de 1980, o termo letramento foi inserido no Brasil, tendo, durante muitos anos, o mesmo significado para o termo alfabetização. Sabemos que ambos possuem vínculos, afinal, estão relacionados ao ensino da língua materna durante a fase de alfabetização. Entretanto, no contexto brasileiro, acabou-se por confundir e dificultar o entendimento daqueles que buscam compreender a função de cada termo especificamente (SOARES, 2004).

Para países de primeiro mundo, como França e Estados Unidos, o termo letramento passou a ser foco de estudos devido à falta de habilidades leitoras dos indivíduos que, mesmo já sabendo ler e escrever, ou seja, mesmo sendo alfabetizados, não conseguiam ir além da decifração do código, não conseguindo ter “[...] uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6). Devido à dissociação do termo letramento e alfabetização, há uma facilidade em compreender o significado de cada um. Contudo, em nosso país, a busca pelo entendimento do real significado de cada um dos termos, letramento e alfabetização, acaba sendo prejudicada pelo fato desses termos não serem independentes e estarem interligados e enraizados um no outro. Nos termos de Soares,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Devido a esse entendimento, a escola tem buscado trazer para as salas de aulas, principalmente as de alfabetização, tudo aquilo que se faz presente no cotidiano das crianças, isto é, gêneros textuais como bulas, jornais, cartas etc. A

proposta é, então, levar a criança à compreensão do funcionamento do sistema da escrita alfabética a partir dos conhecimentos já construídos por elas, para a ressignificação de novos conhecimentos e, assim, concretizar a alfabetização e promover o letramento dos alunos.

Partindo do pressuposto de que é pela familiaridade com diferentes gêneros textuais que uma pessoa se torna letrada, pensemos, então, no letramento literário e na questão levantada por Pinheiro (2011, p. 303): se o letramento parte dessas ressignificações feitas pelo próprio aluno daquilo que se tem contato no cotidiano, em que momento o aluno tem o texto literário fazendo parte de seu contexto social para que tenha o letramento literário promovido?

Existem diversos meios e situações para desenvolver o letramento literário das crianças, porém, compete principalmente à escola estimular e proporcionar aos alunos momentos de envolvimento com a literatura para que o letramento literário aconteça (TEIXEIRA, 2014).

Percebemos que o aluno, como sujeito, tem papel fundamental para estabelecer relações com as obras literárias para se apropriar e produzir sentidos a partir dos textos, e, assim, desenvolver seu letramento literário que:

É bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Para a proposta de Cosson (2014), são essenciais três etapas lineares para promover o letramento literário, denominadas: antecipação, decifração e interpretação. Para nos apropriarmos mais do significado dessas etapas, entendemos que, respectivamente, a primeira se dá antes mesmo da leitura, ou seja, desde o contato entre o leitor e o objeto livro até o que se espera de tal história, suas especulações sobre o enredo e possíveis estratégias de leitura para tal texto. A segunda etapa se dá por meio das palavras, o que a torna mais complexa, no caso dos participantes desta pesquisa, devido ao fato de os leitores estarem em fase de alfabetização, pois é o momento o qual o leitor deve transformar conjuntos de letras em palavras e, então, decifrá-las para chegar à terceira etapa, a interpretação. É necessário compreendê-las, não apenas como leitura, mas sim como momento o

qual o leitor deve estabelecer um diálogo com as palavras lidas, criando relações com o texto e se apropriando de seu sentido.

Para que essas concepções se concretizem, são necessárias competências não só do aluno, mas também do professor, afinal, para que exista a possibilidade de promover entre os alunos o letramento literário, o educador precisa ter o seu próprio desenvolvido, ou seja, é preciso ser leitor de literatura e deve estar sempre preparado, saber planejar, desenvolver atividades, buscando a essência leitora de cada um, para garantir o sucesso de construir sentidos a partir das obras. Cosson (2011) ainda ressalta sobre a importância de que esse planejamento seja sempre apoiado em saberes de autores cujas teorias permitam que o aluno experiencie a função única e singular da literatura.

A última versão do documento da BNCC (BRASIL, 2017, p. 96) faz referência explícita ao letramento literário, sendo definido como “[...] o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores”. Percebemos, então, que é notória a importância de trazer a literatura de um modo contextualizado, ou seja, sem escolarizá-la, para dentro das salas de aula, pois, como ressalta Cosson (2014, p. 20), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Refletindo sobre esses apontamentos, não podemos simplesmente usufruir das obras apenas como auxílio do ensino da língua materna, devemos permitir que os alunos desenvolvam habilidades de construir novos sentidos e significados pela e para a literatura enquanto linguagem. Essas habilidades, como defendo nesta pesquisa, podem ser desenvolvidas e ampliadas pelo ato de contar histórias.

### **2.3 Contação de histórias como instrumento para o letramento literário**

Muito se sabe sobre como, nas sociedades antigas, há milhares de anos, conforme ressaltado por Gomes e Moraes (2013), as pessoas com mais idade proporcionavam momentos para compartilhar com crianças e adultos suas memórias, algumas situações vividas ou histórias conhecidas que normalmente eram passadas de geração em geração. Não apenas com a intenção de cativá-los, mas também de propagar o encanto pela arte de contar e ouvir histórias, afinal,

tinham ciência da força desse ato como fator gerador de novos conhecimentos e saberes. Machado e Duarte destacam que

[...] a oralidade pode ser vista no contexto social desde os tempos mais antigos, quando o homem descobriu que as histórias contadas geravam inquietações positivas nas pessoas como admiração, espanto, aprovação. (MACHADO; DUARTE, 2011, p. 4).

Considerando as contribuições proporcionadas pelo ato de ouvir histórias e as ocasiões em que essas narrativas antigamente se faziam presentes na vida das crianças, nos questionamos a respeito dos momentos em que as crianças, nos dias de hoje, possuem para se apropriar desses saberes. Observando as transformações ocorridas na prática de contar histórias, deparamo-nos com adaptações, não somente nas formas de se ter contato com uma história, como os livros que trazem diferentes versões de uma mesma história, mas também nos suportes, por exemplo, na década de 1930, como o rádio e, atualmente, os meios tecnológicos, como computador ou celular (GOMES; MORAES, 2013).

Hoje em dia, os próprios contadores, que antes eram pessoas que usufruíam de oportunidades para contar histórias e semear seus conhecimentos, têm um tempo determinado para realizar o ato de narrar, como nas peças teatrais, oficinas e até mesmo a conhecida hora da leitura, presente na rotina do professor. Ou seja, o momento, quando existente, é programado, e o ato de contar é sempre feito por um adulto, quando dentro da escola, pela professora e, muitas vezes, nesse caso, existe a presença do livro, deixando de ser contação e não se passando de uma leitura obrigatória.

Contar uma história requer preparação e domínio acerca do enredo da história, afinal, espera-se que seja uma experiência diferenciada e única, mas, muitas vezes, o educador deixa de lado a ideia de narrar pelo fato de ter dificuldade em realizar tal proposta sem o apoio do livro, ou pelo fato de não conseguir enxergar as diferentes contribuições que podem ter entre o ato de ler ou contar uma história (GOMES; MORAES, 2013).

Assim como a importância de possibilitar momentos de relação entre as crianças com livros da literatura infantil, conforme dito anteriormente, devemos nos ater também aos benefícios de possibilitar a familiaridade com essas obras por meio da contação. Para Abramovich (1989), contar histórias é uma arte que proporciona aos que a escutam um maior contato com a sonoridade da voz, ritmo e amplitude de

vocabulário, além de harmonizar o ouvir, estímulo externo, com os sentimentos que permeiam internamente cada um.

Ambas as ações, ler ou contar, trazem a ampliação do repertório pessoal, estimulam a imaginação, reforçam saberes e despertam o senso crítico de cada um, porém há uma diferença entre as duas atividades. E, ao focarmos no ato de contar, percebemos que são necessárias condutas diferenciadas. Machado (2004) nos orienta que um bom contador deve, primeiramente, saber identificar boas histórias para, só então, pensar em seu público e buscar atingir cada um em sua própria peculiaridade, em seu íntimo.

Se existem diferenças para aqueles que contam as histórias, existem também para quem as ouve, pois o envolvimento é estabelecido por meio da voz de alguém e quando as palavras vão ao encontro daqueles que estão apreciando a história, elas não chegam apenas, mas também adentram cada um em seu interior. Portanto, cabe ao ouvinte acompanhar o ritmo do narrador e usufruir das pausas para se apropriar das ideias, promovendo sua própria imaginação (MATOS; SORSY, 2005).

Sendo assim, os resultados finais obtidos pela leitura e pela contação também são diferentes:

A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório. (MATOS; SORSY, 2005, p.8).

São incontáveis os benefícios da narração, tanto para aqueles que ouvem quanto para os que contam, pois são estimulados o autoconhecimento e a imaginação também, possibilitando, por meio da voz e da magia da história, a percepção de que conflitos, desejos e medos existem para todos e que não estão sozinhos aqueles que buscam novas experiências para melhorar sua essência. A relação estabelecida a partir desse ato, entre contador e ouvinte, é fundamental para os indivíduos que almejam reconhecer a plenitude de sua natureza (RIBEIRO, 1999).

Ao considerarmos todos os ganhos que a contação pode proporcionar às crianças e relacioná-los com o que, muitas vezes, é visto nas escolas, percebemos que, por ser uma obrigatoriedade do educador, ler ou contar, e não haver o desejo de proporcionar ao aluno um momento único carregado de novos saberes, toda a

função de possibilitar ao ouvinte que se transforme internamente é aniquilada (MACHADO, 2004).

Sabemos que o tempo levou de nós, educadores, um pouco do hábito de contar, e que o que prevaleceu foi o ato de ler, contudo, carregamos a responsabilidade de proporcionar situações que possibilitem diferentes ensinamentos para os alunos, ou seja, devemos construir um elo entre o que pode ser desenvolvido na criança e como proporcionar tal experiência, incentivando-os a encontrar nas histórias da literatura infantil, pelo som da voz, a apreensão de novos sentidos. Complemento o pensamento com a afirmação de Mellon (2006, p. 241): “[...] até mesmo um pouco de incentivo a esse impulso pode ter resultados surpreendentes e maravilhosos”.

Assim como há perdas quando a literatura é escolarizada, podem existir prejuízos quando o ato de contar histórias é usado apenas como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou como instrumento exemplificador para teorias de linguagens, assim como quando é visto pelo professor como uma obrigação. Desse modo, o professor deve se atentar ao papel principal das narrativas, que é, a partir das palavras carregadas de fantasias e realidades, proporcionar às pessoas desde o autoconhecimento até a busca de novos significados para suas próprias vidas (RIBEIRO, 1999).

Nesse sentido, o uso bem contextualizado das histórias da literatura infantil e, pontualmente, por meio da contação, é um meio favorável para promover o letramento literário dos alunos. E, na medida em que contamos histórias, proporcionamos o encanto, o imaginário e, principalmente, estimulamos o pensar tanto para o contador quanto para o ouvinte. Enfim, se proporcionarmos momentos em que a criança tem a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias, ela poderá desenvolver seu letramento literário.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO E OS DADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento, primeiramente, a metodologia adotada para atender ao objetivo geral da pesquisa: investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias. Para atingir tal objetivo, adoto a abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo intervencionista, com base em referenciais de autores como Minayo e Sanches (1993), Bogdan e Biklein (1994), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Cevallos e Passos (2012) e Romagnoli (2014).

Na sequência, caracterizo a escola e os participantes da pesquisa, sendo a turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, e eu como professora.

#### **3.1 O tipo de pesquisa**

Após o levantamento bibliográfico de conceitos e informações pertinentes que contribuíram para melhor entender os conhecimentos sobre literatura infantil e sua escolarização, letramento literário e contação de histórias, realizei uma intervenção, como pesquisadora e professora regente da turma de 2º ano do Ensino Fundamental, junto aos alunos, com o intuito de desenvolver, acompanhar e analisar as ações e situações vivenciadas, efetivamente, em sala de aula.

Considerando, então, que esta pesquisa busca coletar dados do ambiente natural e analisar os fenômenos que não podem ser desvinculados dos atos dos sujeitos, utilizo a abordagem qualitativa, em que o pesquisador, em seu papel de investigador, busca significados a partir das palavras, atos e comportamentos daqueles que fazem parte do contexto em que está sendo realizado o estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Considerando essas ideias, complemento com as palavras de Minayo e Sanches, ao afirmar a abordagem qualitativa:

Realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

A relação entre pesquisador e participantes de uma pesquisa é fundamental, bem como o processo de aquisição dos dados, que conforme são coletados e analisados, dão forma à pesquisa (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Quando escolhi natureza, abordagem, procedimento e o tipo desta pesquisa, busquei um meio em que o convívio com os participantes fosse não apenas importante mas, sim, imprescindível. Afinal, como se trata de um mestrado profissional eu, como pesquisadora e professora, busco ampliar meu conhecimento acadêmico visando ao aprimoramento da minha prática profissional. Segundo Cevallos e Passos (2012), em um mestrado profissional, a partir das nossas inquietações em relação à nossa própria prática, devemos questionar nosso conhecimento e buscar fazer relações entre os conhecimentos pessoais e acadêmicos e as experiências já vivenciadas, visando sempre refletir sobre as condutas que normalmente temos.

Para atingir a esses propósitos, o tipo de pesquisa intervencionista mostrou-se mais adequado, uma vez que, quando o professor-pesquisador investiga, na sua prática, o que previamente foi identificado como sendo um problema ou uma insatisfação pessoal, poderá contribuir com seu próprio desenvolvimento profissional, assim como de outros profissionais, promovendo a transformação social. Como justificam Zeichner e Diniz-Pereira (2005), é o próprio pesquisador que estabelece os meios a serem utilizados para a resolução da problemática, porém, se, durante a intervenção, os participantes trazem contribuições relevantes que exigem alterações para o aprimoramento da pesquisa, elas podem ser consideradas.

A pesquisa-intervenção, como descreve Romagnoli (2014, p.46), “[...] leva em consideração a implicação do pesquisador, a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento da atuação/intervenção”. Nesse sentido, a pesquisa intervencionista, diferentemente de muitas outras, não visa à relação causa e efeito, portanto, não há a preocupação em controlar as variáveis. O foco essencial é realizar intervenções dentro da sala de aula, descrevendo detalhadamente as ações e, ao final da pesquisa, com embasamento teórico e rigor científico, analisar e avaliar os dados coletados, ou seja, são dois momentos distintos: método da intervenção e método da avaliação da intervenção. O primeiro momento exige planejamento e criatividade do pesquisador em sua atuação como professor, produção de relatórios voltados à atuação do docente e justificativas das

intervenções e práticas realizadas. E o segundo momento é aquele em que o professor atua explicitamente como pesquisador e descreve sua atuação, os instrumentos de coleta e realiza análises para garantir suas hipóteses (DAMIANI et al., 2013).

Dessa forma, a pesquisa é organizada para melhor compreender quais mudanças podem ser promovidas a partir das ações dos participantes (neste caso, os alunos) e a partir das propostas e intervenções do professor-pesquisador. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que visa à transformação social, com o objetivo de observar e identificar, a partir de atos e estratégias e de conhecimento teórico-prático, elementos que subsidiaram e contribuíram para as análises e avaliações das ações.

### **3.2 Os procedimentos metodológicos da pesquisa**

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes procedimentos metodológicos:

Primeiramente, com o objetivo de conhecer o perfil leitor das crianças e obter informações para a elaboração do projeto de leitura, elaborei uma entrevista estruturada com questões abertas, realizada com os trinta alunos da minha turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Com base no roteiro de perguntas elaborado, contendo 17 questões no total (APÊNDICE A), as entrevistas foram realizadas individualmente com cada aluno<sup>1</sup> ao final do primeiro semestre letivo, em um ambiente à parte da sala de aula, durante momentos em que outra professora da unidade escolar realizava, com o restante da turma, atividades da rotina diária já preestabelecida por mim. Então, eu e a criança saíamos para um espaço mais silencioso. Primeiramente, eu lia as questões para o aluno e anotava as respostas dadas por ele. Caso, em seguida à resposta, a criança quisesse estabelecer um diálogo baseado no tema da pergunta, ou sentisse interesse em contar alguma situação vivenciada, eu anotava as observações do aluno. Com relação às questões mais abertas, eu incentivava para que a criança fosse bem explícita em suas respostas, pois era uma oportunidade de saber mais sobre sua relação com a leitura. Além do registro escrito, todas as entrevistas foram

---

<sup>1</sup> Todos os alunos participantes, por serem menores de idade, apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis (APÊNDICE B).

gravadas em áudio, com o intuito de não perder dados significativos para a pesquisa.

As cinco primeiras questões da entrevista foram pensadas buscando conhecer um pouco mais sobre a influência leitora da família. Enquanto, da questão 6 a 14, o foco se encontrava na própria criança, em seu interesse ou não por histórias, e também sobre sua relação com a literatura infantil e seu repertório pessoal de títulos. Já as três últimas perguntas referiam-se ao próprio projeto de leitura, para verificar se, em algum momento ou situação, a criança já teve contato com algum contador de histórias e se teve a experiência de estar no papel de um.

Após estabelecer o perfil leitor do grupo, com base nos dados obtidos na Entrevista 1, elaborei o projeto de leitura e contação de histórias, ao qual atribui o nome “De criança pra criança tem história todo dia” , considerando a ideia de que uma criança se coloca à frente de um grupo composto, também, por crianças, para contar uma história, e pensando que todos os dias deve ocorrer esse momento. Mais adiante descrevo detalhadamente o desenvolvimento do projeto.

Durante a realização da intervenção, ou seja, do desenvolvimento do projeto em sala de aula, posicionei uma câmera de vídeo para realizar a filmagem de todas as narrativas/contações e atividades realizadas, para que nenhum dado passasse despercebido. A câmera ficava posicionada ao fundo da sala de aula virada para a lousa, a aproximadamente 1,60 metro do chão, permitindo que toda a área da sala de aula fosse captada pela imagem. Para que as crianças não se sentissem intimidadas pelo fato de estarem sendo filmadas e pensando em promover a interação e adaptação entre o grupo e a câmera, uma semana antes de começar as contações passei a filmar as aulas alegando que estava fazendo um trabalho para a faculdade, pois a minha professora queria ver como era a minha relação com os alunos. No início alguns alunos olhavam para a câmera e pediam para eu lembrá-los o porquê estávamos sendo filmados. No entanto, quando começamos o projeto, os alunos já estavam adaptados com a câmera. É possível perceber, nos vídeos, que em momento algum os alunos olham para a câmera, demonstrando já estarem acostumados com as filmagens.

O desenvolvimento do projeto levou aproximadamente três meses, todos os 30 alunos participaram tanto da contação quanto das atividades propostas. Após todos contarem as histórias, realizei uma roda de conversa com os alunos, também

gravada em vídeo e em áudio, com o intuito de proporcionar um momento em grupo para opinarem sobre a participação no projeto.

Além de ter a oportunidade de saber a opinião dos alunos sobre o projeto, realizei uma segunda entrevista estruturada com perguntas abertas para obter mais elementos que pudessem indicar possíveis contribuições à intervenção realizada.

Todo esse conjunto de dados foi considerado para a análise, permitindo o levantamento de alguns indicadores que evidenciam contribuições da intervenção ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos. Além disso, a análise dos dados me permitiu o distanciamento característico do momento em que o professor atua explicitamente como pesquisador e realiza análises para garantir suas hipóteses (DAMIANI et al., 2013) e para repensar/reelaborar o projeto de intervenção, que constituiu o produto final da pesquisa.

### **3.3 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa**

#### **3.3.1 A escola**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar da rede pública estadual de uma cidade do Grande ABC, localizada em um bairro periférico da zona urbana, a qual atende, em média, 500 alunos por ano, sendo quase a metade destes moradores do próprio bairro, e os demais oriundos de diferentes bairros circunvizinhos. A procura de vagas é alta, pois, como afirmam pesquisas feitas pela direção escolar, é considerada pelas famílias uma escola de boa qualidade e, de acordo com documentos referentes ao Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB), tanto em português quanto em matemática, os alunos permaneceram nos índices básico, adequado e avançado, entre os anos de 2011 e 2014. Segundo fontes oficiais do MEC, atualizadas em setembro de 2016, essa escola vem superando as metas projetadas nas provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) desde o ano de 2009.

A escola atende apenas do primeiro ao quinto ano, com classes nos períodos da manhã e tarde, sendo 20 turmas ao todo. Seu público, de classe média/baixa, é formado, na maior parte, de famílias estruturadas e pais trabalhadores, participantes ativos da vida escolar dos filhos. Segundo dados coletados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, datado do mês de abril de 2016, “85% dos pais estão

empregados e 90% possuem acesso à Internet e boa parte se revelou sendo um público leitor de revistas diversas, jornais, livros e dicionários” (SÃO PAULO, 2016, p. 2), informações importantes para agregar a esta pesquisa, que será analisado e comentado adiante.

Seu espaço físico é composto por dez salas de aula, sendo nove delas de área ampla, para acomodar cerca de 30 alunos. Uma das salas recebe apenas o limite máximo de 15, pois, devido à demanda excessiva de vagas, a biblioteca teve de ser adaptada para sala de aula, o que significa que a escola não possui biblioteca desde o ano de 2015. Seu acervo de livros foi distribuído aleatoriamente entre as estantes das salas, sem serem catalogados ou separados propriamente entre os anos correspondentes, dificultando a localização das obras. Sendo assim, para promover a leitura entre os alunos, cabe ao professor oportunizar tais momentos dentro de sua rotina e usufruir dos livros de sua própria sala de aula.

A escola conta também com uma quadra coberta e um pátio espaçoso que dispõe de mesas usadas para a merenda, distribuída diariamente, ou para o lanche trazido de casa. Neste mesmo pátio ficam as atividades proporcionadas aos alunos no momento do intervalo, denominado “recreio direcionado”, em que cada dia uma turma pode fazer uso de atividades específicas, como jogos, pebolim, cama elástica ou tabela de basquete. Os horários de recreio, dois em cada período, são estabelecidos por idade, de modo que os alunos mais novos não tenham contato com os de idade mais avançada.

O quadro de funcionários é formado por cinco funcionários na secretaria, quatro de empresas terceirizadas, dois para limpeza e dois para merenda, três gestores e 24 professores. Os períodos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) são divididos em dois dias, um dia para professores da turma da tarde, outro dia para os da manhã. Esses encontros são usados, na maioria das vezes, para passar comunicados ou para a realização de serviços burocráticos, pouco favorecendo discussões de possíveis melhorias para a prática dos educadores. Muitas vezes, quem conduz esse momento é a coordenadora, com frequente participação da vice-diretora e, raramente, do diretor, que pouco mantém contato com os funcionários.

O currículo tem como base o estabelecido pelo Governo do Estado de São Paulo para anos iniciais, fazendo uso do programa Ler e Escrever, que visa à alfabetização plena dos alunos com até sete anos, e Educação Matemática nos

Anos Iniciais (EMAI), que concebe a qualidade do ensino matemático desenvolvendo uma articulação entre o currículo, a formação dos professores e as avaliações. Os documentos oficiais da escola apresentam uma proposta curricular totalmente baseada na do governo, visando um ensino de qualidade e promoção ao conhecimento, e também se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n.º 9.394/1996) e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, evidentemente garantindo sua singularidade no trabalho pela escola e em sua dinâmica, como propõe o próprio Estado.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola tem o compromisso de ver o conhecimento como instrumento para atingir as competências dos alunos, tratando-o com caráter lúdico e valorizando a bagagem trazida por esses educandos, em que o professor, através de mediações, criará possibilidades de aprendizagem, preocupando-se com o que, em sua individualidade, cada aluno aprende e como aprende. O documento acima citado serve como sustentação para a prática dos professores da escola, porém, sabe-se que há a necessidade do interesse pessoal do profissional para se aprimorar com o uso dessas informações e desenvolver sua característica particular de trabalho.

Frente aos momentos de orientação com a direção e troca de conhecimentos entre os professores, somos instruídos para que cada um mantenha sua abordagem de ensino, sempre considerando as convicções da escola, porém, acredita-se e espera-se que o método tradicional de alfabetização seja utilizado por todos.

### **3.3.2 A professora do 2º ano**

Conhecer os participantes de uma pesquisa é fundamental, porém, no caso desta, é essencial conhecer todos os envolvidos, começando por mim, pois além de pesquisadora, participo também como professora, devido ao fato de ter a intenção de promover o letramento literário entre meus alunos. Como Cosson (2014) ressalta que para promovê-lo entre os alunos é necessário que o professor tenha o seu próprio letramento desenvolvido, achei melhor contar a minha história primeiramente. Contar história? Isso mesmo! E essa começa assim:

*Era uma vez uma menina chamada Nicole, que sempre amou livros. Desde pequena, ela tem o hábito de não sair de casa sem a companhia de um livro, afinal, qualquer minutinho livre é tempo o suficiente para mergulhar em mais um capítulo.*

*Tudo começou quando, aos seis anos, ela aprendeu a ler. Desde então, Nicole tem mania de ler tudo o que vê. Isso mesmo, desde as placas na rua até o cardápio de um restaurante. Há quem diga que isso é bobagem, mas, para ela, não é. É, na verdade, um prazer, pois é nas palavras que ela encontra o sentido das coisas. E quando as palavras estão juntas dentro de um livro, contando sobre um lugar que ela nunca iria, ou sobre uma pessoa que ela nunca conheceria se não fosse lendo, ela encontra uma das sensações que ela mais ama: a de liberdade. Liberdade por poder imaginar o personagem como quiser, viajar para longe sem ter de sair de casa ou até mesmo encontrar príncipes e princesas que só existem dentro daquele objeto que chamam de obra.*

*Essa relação com livros sempre foi muito incentivada por seus pais e tias, que sempre tiveram um combinado: o de comprar livros e trocá-los para que pudessem conversar e trocar ideias sobre as histórias lidas. O incentivo também vinha pela parte das escolas em que estudou. A menina, nascida em São Bernardo do Campo, em junho de 1991, mas que sempre morou em Santo André, em uma casa onde ela e a irmã mais velha tinham espaço o suficiente para colocar em ação todas as mais diversas e impensadas brincadeiras, desde o futebol no gramado até a casa de madeira feita propriamente para as duas irmãs, estudou em duas escolas particulares. A primeira, dos três aos sete anos, foi onde teve contato com seu primeiro projeto de leitura, que durou anos e teve início nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Nele, as crianças tinham um livro e mergulhavam dentro da história, faziam atividades relacionadas ao que tinham visto no livro e até foram ao teatro assistir a uma peça inspirada na obra. Mas a menina foi crescendo e mudou de escola. Fique calmo, querido leitor, os momentos com livros só aumentaram, pois, na nova escola, ela tinha aulas de literatura, e a professora levava livros ainda mais cheios de páginas e com histórias ainda mais confusas, essas que recebem o nome de “cânones”. Conhece?*

*O tempo passou e, em 2008, ela, com 18 anos, teve a oportunidade de ir morar em uma pequena cidade de um país chamado Bélgica, onde os moradores gostavam muito de ir à biblioteca. Pois é, os livros perseguiram Nicole. E, é claro, o*

*amor pelos livros cresceu ainda mais. Lá, as pessoas falavam outra língua, e como a menina tinha de aprender essa língua, nada mais prazeroso do que aprender lendo.*

*Quando voltou para sua casa, após um ano, já estava com idade o suficiente para trabalhar e decidir qual seria sua profissão. Pensou, então, em sua infância, e em sua família: a mãe, dentista vinda de Minas Gerais, estava sempre muito atarefada com seu consultório, mas era ainda mais compromissada com a vida pessoal e educacional de suas filhas, sempre participou das atividades e eventos promovidos pelas escolas. E o pai assistia de perto as meninas em seus momentos escolares, não só por ser o pai, mas também por trabalhar nas escolas em que elas estudaram, sempre muito querido por todos. Assim, a menina cresceu vendo como era possível ser bem-sucedido na vida pessoal e profissional sendo um educador. Acredito que isso possa ter influenciado em sua escolha profissional, pois, em 2012, ela decidiu que queria trabalhar com crianças. E foi trabalhando em uma escola particular de ensino infantil, que concluiu que era isso que queria fazer de sua vida: trabalhar ensinando crianças.*

*Foi então que Nicole se matriculou na faculdade, em um curso de Pedagogia, e lá que começou a estudar sobre aquele hábito que ela tinha desde pequena, lembra? O hábito de ler? De conhecer outros mundos por meio das palavras? Pois bem, lá ela conseguiu aprender mais sobre como ser uma professora, das possíveis situações que viria a encontrar quando tivesse concluído o curso. E, até mesmo, conseguiu, por dois anos participar, durante a graduação, de um programa oferecido pela própria universidade, chamado Bolsa Alfabetização, onde pôde conhecer a realidade de uma escola estadual e fazer uma ponte entre o que era aprendido na teoria e o que acontecia na prática.*

*Em 2015, ela se formou e, logo em seguida, começou a trabalhar como professora em uma escola estadual. Lá, conheceu uma turma que tinha muito interesse no que ela amava: histórias. Mas sentia que os alunos não conseguiam, como diria seu pai, “mergulhar de cabeça” nelas e aproveitar tudo o que podem trazer de melhor. Foi nesse momento que Nicole percebeu que precisava voltar para a faculdade, entender o porquê eles não conseguiam fazer isso e como ajudá-los. Matriculou-se, então, em um curso de Mestrado Profissional, no ano de 2016, para desenvolver uma pesquisa sobre essa situação que encontrou em sua sala de aula, pois sabia que nesse programa encontraria profissionais que a ensinariam quais os melhores meios de encontrar respostas às suas tantas perguntas.*

*E foi assim, após muito estudo sobre autores que falam sobre literatura, contação de histórias, em como a literatura infantil é usada em sala de aula e sobre letramento literário, que ela pensou em criar um projeto de leitura chamado “De criança para criança tem história todo dia”.*

*Querido leitor, tenho uma coisa para te contar – vou ter de parar essa história por aqui, pois ela ainda não tem um final, ainda está sendo construída, mas, você promete voltar para ler quando eu terminar e puder te contar se eu consegui fazer com que as crianças sentissem mais gosto pela leitura?*

Espero que você, leitor, tenha aproveitado um pouco da minha história de vida, mas, acredito que seja bom eu reforçar alguns pontos, tais como: sou a professora da turma do segundo ano do Ensino Médio, sala onde foi aplicado o questionário para estabelecermos o perfil leitor das crianças para a nossa pesquisa. Tenho 26 anos, e no ano de 2015 me graduei em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Optei por esse curso porque sempre senti apreço pela profissão de professor e, ao começar a trabalhar, antes mesmo de iniciar a graduação, percebi que esse era o caminho que queria seguir em minha vida profissional.

Ao longo de dois anos, durante minha graduação, participei de um projeto de estágio, na área da educação, oferecido pela prefeitura da cidade onde moro. Acompanhando a professora de uma turma com crianças de três anos, conheci a realidade das escolas municipais e as propostas de atuação em salas da educação infantil.

Paralelamente, na universidade, me inscrevi para participar de um dos programas oferecidos, chamado Programa Bolsa Alfabetização, que tinha como objetivo proporcionar ao aluno pesquisador (denominação dada aos alunos participantes) a oportunidade de conhecer práticas pedagógicas de professores da rede estadual, vivenciar a realidade do ambiente alfabetizador em salas de segundo ano, tendo em vista as relações feitas entre prática e teoria acadêmica. Acompanhar uma mesma professora durante um grande período foi fator fundamental para desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois, com a intenção de observar como a literatura infantil era trabalhada pela educadora em sala de aula, foi possível produzir registros bastante ricos para as análises posteriormente.

Vivenciar essas realidades contribuiu muito para minha vida profissional e pessoal, pois, a partir dessas experiências, percebi que gostaria de trabalhar com esse público em específico, de modo que prestei concursos para atuar em escolas do estado e, ao assumir meu cargo em 2016, venho trabalhando com turmas de segundo ano para compartilhar meus conhecimentos com os alunos e, principalmente, aprimorar ainda mais meus saberes acerca da alfabetização, escrita e leitura.

Quando me inscrevi no curso de Mestrado Profissional, devido à experiência tida com o TCC, tive o interesse de continuar com o tema leitura em sala de aula, pois estava vivenciando o contexto já citado anteriormente e tinha a intenção de buscar intervenções adequadas que partissem do interesse evidente do grupo.

### **3.3.3 A sala de aula e a turma do segundo ano**

O espaço da sala de aula normalmente é organizado em fileiras, porém, em alguns momentos, os alunos formam grupos para realizar certas atividades. Geralmente, duas ou três vezes na semana, promovo o que chamamos de dupla produtiva, em que, de acordo com as hipóteses de escrita, os alunos sentam juntos para realizarem atividades de leitura ou escrita para que para que contribuam um com o outro na troca de conhecimentos. Quando as atividades exigem grupos maiores, busco sempre colocar quatro alunos, para que, durante o processo de realização, todos consigam participar, visto que um grupo maior do que esse pode acabar dificultando ou até mesmo excluindo um dos participantes. Muitas vezes, promovo atividades em grupo, pois acredito ser um meio de ter diferentes situações de aprendizado, como, por exemplo, respeitar os colegas, ouvir e considerar ideias divergentes, resolver conflitos etc.

Sempre acreditei que nós, professores, devemos dar autonomia aos alunos, pois eles devem aprender a conviver em sociedade e a escola é fundamental para ensinar a respeitar as diferenças e o próximo. Portanto, sempre que surgem assuntos que têm a necessidade de serem discutidos, como *bullying*, promovo rodas de conversas ou debates para chegarmos a um consenso de quais atitudes são corretas ou erradas. Mesmo sabendo que tais conversas exigem tempo e uma pausa nos conteúdos a serem trabalhados nos dias, acredito que situações reais trazem os melhores aprendizados.

No caso dessa turma de segundo ano, os 30 alunos, entre seis e oito anos, eram novos na unidade escolar, mas se conheciam, pois frequentaram o primeiro ano em uma mesma escola municipal da cidade. O grupo, composto por 16 meninas e 14 meninos, por já se conhecer, sabia as características pessoais de cada um, ou seja, quem eram os mais desinibidos, os tímidos, os falantes etc., devido à convivência no ano anterior. Sendo assim, coube a mim, como professora nova, introduzir-me em uma turma em que cada um já tinha um papel e um determinado comportamento. Devido às observações feitas ao longo da rotina escolar dos primeiros meses e a informações colhidas nos relatos de pais, percebi que existiam alguns aspectos na convivência e no modo de se comportar de alguns alunos que haviam se tornado hábito, por já haver certa liberdade entre eles, e por já se conhecerem previamente. Com isso, alguns “papeis” dentro da turma já eram naturalmente atribuídos entre eles – os que participavam mais ativamente ou os que apresentavam certa reserva para interagir com os demais, por exemplo. Tais situações geraram certa necessidade de quebrar alguns paradigmas preestabelecidos, desconstruir estereótipos internos e promover entre eles a importância do trabalho em grupo, respeitando a singularidade de cada um.

As atividades eram elaboradas baseadas no guia da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), documento que apresenta os conteúdos e habilidades a serem promovidos e avaliados nos bimestres, buscando sempre valorizar momentos em grupo e promovendo atividades diferenciadas para os alunos ainda em hipótese de escrita, afinal, no mês de agosto havia 24 alunos alfabéticos, três silábico-alfabéticos e três silábicos com valor sonoro.

Durante o decorrer do primeiro semestre, o grupo se mostrou mais unido e expressivo, conseqüentemente, mais participativo e curioso em relação a diversos assuntos. Houve, então, uma preocupação em valorizar a curiosidade e usá-la como fonte para novos saberes e, assim, promover o hábito de pesquisa entre as crianças. Os alunos começaram a levar objetos como fotos de família ou pertences, como coleções, para mostrar para os colegas e falar mais a respeito, eles, então, tinham um tempo ao final do dia para compartilhar com os amigos o que haviam levado. Desse modo, pude me aproximar mais do grupo e pude também dar mais voz a eles, mostrando que tinham muito a aprender uns com os outros.

O material didático utilizado pelos alunos era consumível, e cada aluno possuía o seu. Em agosto, cada uma das crianças recebeu um livro de matemática,

um de português e um de ciências naturais da editora Ápis, para complementação dos livros Ler e Escrever e EMAI, que já vinham sendo utilizados desde o mês de fevereiro.

A sala de aula, no período da manhã, é usada por uma turma de quarto ano, ou seja, o fato de não ser um mesmo ano nos dois períodos acaba por não tornar possível expor muitos trabalhos. Sendo assim, dispostos na sala, para uso coletivo, temos um calendário e as letras do alfabeto. Os poucos materiais produzidos pelo segundo ano é a lista de nomes em ordem alfabética e um quadro numérico, que são fixos, porém, quando fazemos alguma atividade diferenciada, como a produção de histórias em quadrinhos em grupo, cartaz de conscientização ou fichas técnicas, colocamos no mural que se encontra fora da sala (sempre com a autorização da coordenadora). Todos os materiais são sempre produzidos pelos próprios alunos, desde a organização do grupo até a escolha de materiais e produto final.

Há seis armários, dos quais três são da professora, e dois murais, sendo que um também é usado por ela e a turma. Os livros encontrados na sala possuem a marcação específica dos dois anos que ocupam a sala nos períodos da manhã e da tarde, e, para facilitar a divisão, são colocados em prateleiras diferentes de uma estante. Todo o acervo é composto por livros fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Os alunos têm livre acesso aos livros e gibis, porém, como não há uma rotatividade dos livros entre as outras salas de segundo ano, algumas crianças optam por não pegar livros quando permitido, pois são sempre os mesmos.

#### **4 DE CRIANÇA PRA CRIANÇA TEM HISTÓRIA TODO DIA**

Conforme já apontando, para realizar uma intervenção junto às crianças que propicie situações de ler, contar, ouvir e compreender histórias de literatura infantil por elas próprias, foi necessário conhecer o perfil leitor dos alunos. Para fazer esse levantamento, realizei uma entrevista estruturada com questões abertas, buscando obter informações sobre a influência leitora da família, o repertório pessoal do aluno em relação à literatura infantil e sua familiaridade ou interesse em contação de histórias. Considerando as abordagens dos autores utilizados como referenciais teóricos desta pesquisa, conforme descritas no Capítulo 1, elaborei o projeto de intervenção. Cabe destacar que desenvolver um projeto voltado a esse grupo não exclui a ideia de que este possa ser desenvolvido com outras turmas, afinal, o letramento literário deve ser constantemente promovido entre alunos de todas as idades, para que seja sempre desenvolvido e aprimorado.

Oportunizar o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula é um exercício fundamental tanto para os educandos quanto para o educador, pois ambos podem se apropriar de novos ensinamentos que estão em constante aprendizagem (COSSON, 2014).

Para o desenvolvimento do projeto, que teve como eixo central proporcionar situações de ler, ouvir, contar e compreender histórias de literatura infantil pelas próprias crianças, inspirei-me nas três etapas propostas por Cosson (2014) como essenciais para o desenvolvimento do letramento literário. São elas: antecipação, decifração e interpretação, já citadas anteriormente no item 2.2 deste trabalho, sendo a antecipação o que se faz antes de dar início à leitura, desde a escolha do livro, e os elementos que o compõe, até com qual objetivo se dará a leitura, a decifração relacionada à decodificação do código e sua elucidação, e a interpretação, que é o estabelecer relações entre o conhecimento de mundo do leitor, juntamente com o processo do texto lido.

Durante o desenvolvimento do projeto, além dos registros em vídeo, utilizei um diário de campo, onde fazia anotações no decorrer das contações, com o intuito de não perder nenhum dado, como será explicado mais adiante.

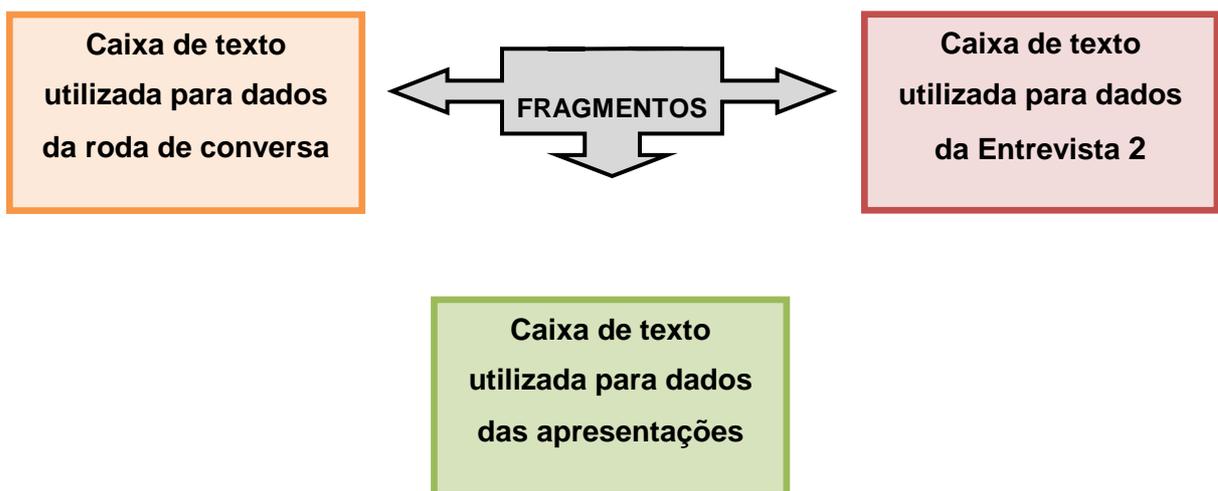
Fazendo uso da reflexão de Ribeiro (1999), sobre a dificuldade que nós, professores, encontramos em permitir que os alunos caminhem pelas próprias pernas, sem a nossa interferência, possibilitando-os independência e autonomia,

procurei proporcionar aos meus alunos momentos onde o foco seriam eles próprios e suas histórias, permitindo-lhes compartilhar, através de suas vozes, suas sabedorias, oportunizando o despertar das mais diversas reações, como imaginação, prazeres e estímulos, tanto em si quanto nos colegas (MELLON, 2006).

Ao terminar o projeto, realizei uma roda de conversa com os alunos e uma segunda entrevista (APÊNDICE C), com a finalidade de coletar dados para seguir os objetivos desta pesquisa.

Apresento agora o processo de desenvolvimento do projeto de leitura, assim como os dados gerados nesse processo. Para a análise dos dados, ilustro com fragmentos das falas originais dos alunos.

Figura 1 – Identificação dos recortes para análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

É de suma importância lembrar que os nomes trazidos nos fragmentos são todos fictícios, criados para preservar a identidade dos alunos participantes da pesquisa.

#### 4.1 Perfil leitor dos alunos

Como explicado anteriormente, a partir da primeira entrevista, estabeleceu-se o perfil leitor dos alunos do 2º ano, participantes desta pesquisa.

Com base nas respostas dos 30 alunos que responderam às perguntas, pôde-se identificar, inicialmente, que a maioria (27 alunos) afirma ter livros em casa.

Em relação à forma como esses livros são adquiridos, aproximadamente a metade dos alunos indicou que os livros são comprados, e a outra metade indicou outras formas de aquisição, como: doações de escolas antigas, presente de parentes ou até por meio da participação de promoções realizadas por bancos que requerem o cadastramento pela Internet para o recebimento gratuito das obras. Já as três crianças que disseram não ter livros em casa, alegaram que, mesmo não tendo, nunca pedem para que seus pais comprem algum. Assim como esses, outros 12 alunos também disseram nunca pedir aos pais para que comprem livros.

Quanto à observação de práticas de leitura no contexto familiar, somente seis crianças declararam que sempre vêem os pais ou irmãos lendo algo em casa, 16 apenas algumas vezes e oito afirmaram nunca presenciar essa cena. Esses dados chamam a atenção, pois são contrários em relação às respostas dadas pelos próprios pais na pesquisa feita pela escola, conforme já apontado acima, na caracterização da escola, na qual boa parte dos pais foi identificada como leitora de revistas diversas, jornais, livros e dicionários.

Essa contradição é reforçada com os dados das respostas à pergunta: “Seus pais costumam ler histórias para você?”. Apenas três, dos seis alunos que vêem pessoas da família lerem com frequência, vivenciam momentos em que um dos pais costuma sempre ler histórias para eles; 13 disseram que somente às vezes e 11 afirmaram nunca terem vivido esta situação. Esse dado também chama a atenção, principalmente quando 29 alunos dizem gostar de ler e ouvir histórias e a maioria não tem a oportunidade de sempre ouvir histórias em casa. Apenas um aluno afirmou não gostar de ler ou ouvir histórias, porque acha chato e cansativo.

Dentre os 29 alunos que apreciam ler e ouvir histórias, 27 dizem que sentem interesse, felicidade, muita emoção, sentem que estão dentro da história, e acreditam ser um meio de vivenciar uma mistura de bons sentimentos; apenas dois disseram que sentem sono.

Para conhecer melhor o gosto pessoal de cada um e verificar se as crianças conheciam os gêneros das histórias, eles foram questionados sobre os “tipos de histórias” que mais gostam de ouvir. O aluno que não gosta de ouvir histórias não indicou qualquer tipo, reafirmando que não gosta de ouvir histórias. Dez alunos indicaram somente contos de fadas, dois alunos apenas fábulas, um aluno indicou apenas lendas e mitos, nove alunos indicaram todos os gêneros, alegando que gostam de todos os tipos de histórias, e os outros sete alunos citaram outros tipos

de histórias que gostam, como histórias em quadrinhos, histórias verídicas, histórias religiosas, histórias de ficção, de super-herói, de carros e livros sobre dinossauros.

Com base nessa questão, foi possível perceber que, durante as entrevistas, muitos alunos não reconheciam os gêneros das histórias, pois as descreviam como “histórias de princesas” ou faziam relações com alguma história já lida em sala de aula, ou seja, coube a mim, professora e pesquisadora, classificar e anotar qual o gênero que o aluno estava indicando.

Com relação à questão “Quais histórias infantis você conhece?”, os alunos poderiam indicar todas as histórias que conheciam. Dentre aquelas indicadas por até dois alunos, obtivemos os seguintes dados: *Chapeuzinho Vermelho* (18), *Branca de Neve* (12), *Rapunzel* (9), *Cinderela* (8), *Os Três Porquinhos* (7), *Bela Adormecida* (6), *A Pequena Sereia* (3), *Saci* (3), *Turma da Mônica* (3), *Lobo* (2) e *Pinóquio* (2).

As histórias indicadas por apenas um aluno, de acordo com os nomes que disseram, foram: *João e o Pé de Feijão*, *Peter Pan*, *Festa no Céu*, *Gato de Botas*, *A Lebre e a Tartaruga*, *Princesa Sofia*, *Barbie*, *O Cravo e a Rosa*, *Não Olhe para Trás*, *Aladin*, *Reino das Fadas*, *Curupira*, *Dorme Menino Dorme*, *Três Mosqueteiros*, *Cachinhos Dourados*, *Homem de Ferro*, *Hulk*, *Capitão América*, *Pequenos Piratas*, *Jesus*, *Mula Sem Cabeça*, *Dragão*, *Urso*, *Elefante*, *Anão de Jardim*, *Sapo*, *Ratinho*, *Carros*.

Ao analisar as respostas de cada aluno, um fato que gerou estranheza foi a quantidade de histórias citadas por aluno, que, entre a maioria, 26 alunos, foi de duas a cinco histórias. Apenas uma criança apontou nove títulos, uma criança indicou cinco títulos e uma indicou ainda menos do que a maioria, falando apenas uma história.

Como é possível observar, alguns clássicos da literatura infantil foram citados, porém, quase a metade dos alunos (14) declarou conhecer as histórias por meio de filmes produzidos a partir desses clássicos. Apenas quatro alunos apontaram ter conhecido as histórias na escola ou com a professora; outros alunos disseram que foi por meio da leitura de alguma pessoa da família, ou por eles próprios. Tal fato parece justificar o que percebi durante as leituras diárias para a turma, como citado na introdução desta pesquisa, – que os alunos desconhecem muitas histórias, demonstram pouca familiaridade com as narrativas literárias e têm dificuldade de se expressar quando são solicitados a falar sobre elas.

Com relação às preferências, a maioria (25 alunos) gosta de livros ilustrados e os escolhe pela capa (14 alunos); poucos (três alunos) pelo tamanho do livro e pelo tipo de letra (quatro alunos); alguns alunos ainda indicaram outros critérios que utilizam para a escolha dos livros: título, assunto, cores, ilustrações.

Quanto ao ambiente preferido para ler e ouvir histórias, a maioria afirmou somente a escola (14 alunos), 10 alunos responderam que preferem fazê-lo em casa; quatro alunos na escola e em casa; e apenas dois afirmaram que em qualquer lugar. É um dado interessante, que evidencia que muitos alunos consideram a escola como o lugar preferido para ler e ouvir histórias. Aliado a isso, quando foi perguntado aos alunos “Por que é importante ler histórias”, obtive as seguintes respostas: para aprender e ter informações (20 alunos); para se comunicar (um aluno); para ter criatividade (um aluno); para não ser enganado (um aluno); por lazer (um aluno); e seis alunos não souberam dizer. Tal resultado pode ser explicado pela inadequada escolarização da literatura (SOARES, 2011) que ocorre desde a educação infantil, em que são propostas aos alunos atividades com textos da literatura infantil que buscam extrair apenas conteúdos de ensino e informações que os textos veiculam. Tais atividades, como aponta Soares (2011, p. 28), “[...] não conduzem à percepção do que é essencial neles [textos da literatura infantil], isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem”.

Quanto às últimas perguntas do questionário (15, 16 e 17) que visavam sondar experiências prévias dos alunos com a contação de histórias e o interesse em assumir o papel de contador de histórias, identificamos que, dentre os 30 alunos do grupo, a maioria (19 alunos) afirmou nunca ter ouvido alguém contar histórias usando métodos diferenciados; apenas sete alunos disseram ter tido essa experiência em teatro; e outros quatro alunos indicaram ter assistido a teatro de fantoches e história animada. A maioria (23 alunos) também alegou nunca ter tido a experiência de contar alguma história; sete alunos afirmaram já ter vivenciado algo parecido na antiga escola e, dentre eles, seis disseram apenas ter sido “legal” participar. Na sequência, foi perguntado para cada um se, em algum momento, gostariam de contar alguma história conhecida para os colegas. Dentre os 30 alunos, 21 responderam sim, e quando indagados sobre qual história gostariam de contar indicaram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*, *Branca de Neve*, *Cinderela*,

*Pinóquio, Bela Adormecida, Escravos de Jó, A Lebre e a Tartaruga, Festa no Céu, Lobo Mau, Bambolina, Saci, Mula sem Cabeça*, ou qualquer uma.

Já dentre os nove alunos que afirmaram categoricamente que não gostariam de contar histórias, oito justificaram que não fariam isso por vergonha e um afirmou não ter interesse, lembrando que esse é o aluno que diz não gostar de ler/ouvir histórias.

Em síntese, diante das informações e do perfil leitor da turma, obtido por meio dessa primeira entrevista, considerou-se que, ao propor momentos em que esses alunos tivessem a possibilidade de serem protagonistas da leitura literária na escola como contadores de histórias, dando-lhes a oportunidade de ler, contar, ouvir e compreender histórias no espaço escolar, poderia se desenvolver o letramento literário partindo dos interesses das crianças. Com base, então, nesses dados, foi planejada a intervenção, isto é, o projeto de leitura e contação de histórias apresentado a seguir.

#### **4.2 O projeto “De criança pra criança tem história todo dia”**

Uma vez identificado o perfil leitor dos alunos, teve início o planejamento do projeto de intervenção, começando pela seleção dos livros que seriam colocados à disposição dos alunos para que pudessem escolher, realizar a leitura e a contação. Nesta seção serão apresentadas, primeiramente, as características desse acervo e os critérios utilizados para selecioná-lo e, na sequência, apresento uma descrição detalhada do desenvolvimento do projeto de intervenção na sala do 2º ano.

##### **4.2.1 A seleção dos livros**

Os livros de literatura encontrados na escola são do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que tem como proposta o acesso à cultura por meio de livros. O programa vê a biblioteca como geradora de conhecimento e indispensável para a formação da identidade dos alunos, e o professor sendo a ponte entre os saberes dos livros e os alunos. Porém, um documento do MEC (BRASIL, 2008) apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2005, apontando que, além de o programa não estar atingindo todos os seus objetivos, observou-se que havia uma condição a ser considerada: os professores, responsáveis por formar

leitores, eram pessoas não leitoras. O que nos faz retomar Cosson (2014), que traz a importância de ter em si o letramento literário desenvolvido para conseguir, como educador, ampliar e enriquecer em seus alunos o conhecimento adquirido através das obras literárias.

Outro ponto que defendemos e também é apresentado no documento, é o fato de o livro não pertencer somente à escola, como um patrimônio tombado, ficando apenas dentro de seus muros, e sim, devendo fazer parte da vida da criança, permitindo que elas levem para seus lares as obras, permitindo que as histórias entrem intimamente na vida familiar.

Para finalizar, o documento aponta que

[...] embora a literatura para as faixas etárias correspondentes ao ensino fundamental dirija-se a crianças, adolescentes e jovens, categorias que definem gostos, interesses, escolhas, sonhos, modos de perceber a realidade e com ela interagir, mediados por construções simbólicas e próprias da imaginação, na prática escolar essas marcas se apagam. Resta, apenas, a categoria aluno, que mantém essa suposta homogeneidade entre os estudantes, não respeitando a riqueza das experiências que vivenciam e ressignificam, mediadas pelos textos literários. (BRASIL, 2008, p. 127).

Considerando as contribuições dessa avaliação e relacionando-a a essa pesquisa, tive de olhar atentamente às obras que fariam parte do acervo do projeto de leitura. Para isso, precisei analisar o acervo da própria escola, que é composto por obras de diferentes temas e gêneros, pois, de acordo com os programas, tem como objetivo trazer sugestões e subsídios ao professor para o desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que ele tem o papel de apresentar, ampliar e familiarizar os livros e as crianças em fase de alfabetização, estimulando a leitura autônoma (BRASIL, 2008).

Para isso, após uma longa procura pelos livros na escola, afinal, a mesma não tem biblioteca, como já citado anteriormente, pude encontrar alguns indicados para segundo ano, enquanto outros que, mesmo não sendo classificados para a faixa etária, também foram pré-selecionados, pois acreditava que poderiam ser incluídos no acervo do projeto, levando em conta que não se deve sentenciar categoricamente que um livro não pode ser lido por esta ou aquela criança devido a sua idade, ou promover uma divisão na literatura, “[...] mostrando que os leitores daquela [literatura] não se transformam em leitores desta, como se, uma vez que ‘formado’ o leitor, a literatura não tivesse razão para fazer parte da sua vida” (COSSON, 2014, p. 21).

Verificar o acervo de livros que a própria escola oferecia foi essencial, uma vez que, mesmo já sendo avaliado e selecionado pelo MEC, algumas obras poderiam não se encaixar na proposta do projeto, em que a criança deve contar uma história que não faça parte de seu acervo pessoal, nem do acervo dos ouvintes. Foi necessária a retirada de obras clássicas, livros de gêneros que precisassem de memorização, como, por exemplo, poemas e trava-línguas, e os denominados livros de imagem, que carregam em seu corpo histórias narradas por imagens e não por textos.

Dessa forma, inicialmente, foram separados 90 livros e depois da leitura e estudo mais aprofundado dessas obras, verificando a possibilidade de quais poderiam fazer parte do acervo do projeto, dentro das condições apontadas, destes, foram selecionados 50 livros, os quais ficaram à disposição dos alunos para a escolha (APÊNDICE D).

#### **4.2.2 A realização do projeto na sala de aula**

Com base nos objetivos da pesquisa, no referencial teórico e nos conhecimentos sobre o perfil leitor dos alunos, planejei a intervenção realizada com turma do 2º ano do Ensino Fundamental, isto é, o projeto de leitura de textos literários, contemplando os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil. Cabe destacar, também, que minha expectativa com a intervenção era que, mesmo os alunos que, na entrevista, alegaram que não gostariam de participar de um projeto como este, se sentissem motivados a participar.

Segue, primeiramente, uma descrição geral do projeto e, na sequência, detalhar-se-á cada etapa, exemplificando com situações que considero relevantes e significativas do processo de intervenção.

Após a seleção do acervo, cujos critérios já foram apresentados anteriormente, os livros foram oferecidos aos alunos para que fossem escolhidas as obras que seriam lidas e contadas por eles. Porém, como os livros não poderiam ficar expostos, pois havia a possibilidade de outros professores ou alunos, de outros períodos, pegarem para ler. Por isso, houve a necessidade das obras permanecerem guardadas no meu armário, sendo retiradas somente quando chegava o dia dos alunos escolherem quais seriam levados para casa.

A dinâmica se deu da seguinte forma: cinco alunos por vez, por ordem de interesse em participar do projeto, escolheram e levaram um livro para casa, para realizar a leitura, e, na semana posterior, a cada dia da semana, tínhamos um contador.

No projeto, o ato de levar para casa foi de fundamental importância, pois, além de promover um momento de leitura dentro do ambiente familiar, aqueles que ainda não possuíam habilidade de leitura desenvolvida puderam receber ajuda para tal etapa.

A partir do momento em que a criança definia o livro de interesse, a data para apresentação já era marcada, e, para que ocorresse uma organização e preparação por parte do próprio aluno, tendo em vista promover a responsabilidade e o compromisso com o projeto, um bilhete (APÊNDICE E) era enviado na agenda do aluno para que os pais acompanhassem a data e soubessem o nome do livro retirado. Essa organização se repetiu até que todas as crianças se apresentaram, contando a história escolhida.

Durante todo o processo, ficou à disposição do grupo, no mural da sala, uma lista com a ordem em que as crianças iriam escolher os livros (APÊNDICE F), e uma agenda, que era realizada semanalmente, com os dias das contações, já especificando a data e a criança que realizaria a contação da semana. Foi proposto às crianças que a história fosse narrada, e não lida, à frente dos colegas, e que, no dia da apresentação, elas deveriam trazer o livro e, de acordo com seu preparo, contar sua história para o grupo, ficando livre para fazer a apresentação à sua maneira. Essa é uma condição que considero essencial, pois o projeto tem o aluno como protagonista, na medida em que lhe dá a oportunidade de assumir a contação da história escolhida.

Como o comportamento da turma ao assistir as contações também é considerado um fator importante para esta pesquisa, eu, como professora, não me coloquei à frente do aluno contador, ficando sempre sentada em uma das carteiras posicionadas no fundo da sala, juntamente com os colegas ouvintes, cabendo ao aluno responsável pela contação mobilizar os requisitos que considerasse necessários para a sua explanação, como, por exemplo, solicitar o silêncio aos colegas.

O fato de passar para o aluno essa responsabilidade perante o grupo é fundamental aos encantos de uma boa narrativa, afinal, o professor deve saber

recuar em momentos corretos, para dar aos alunos a oportunidade de serem independentes e mostrarem suas potencialidades, livres das interrupções autoritárias que, normalmente, consideramos como necessárias e fundamentais para o aprendizado dos educandos, apagando o brilho daqueles que possuem em si a capacidade de contribuir para o aprendizado do grupo com suas singularidades (RIBEIRO, 1999).

Depois da apresentação, foram desenvolvidas atividades voltadas à história do dia, visando apreciá-la, tendo o contador sempre em foco, pois era o maior conhecedor da obra. Para o desenvolvimento dessas atividades, com vistas a promover o letramento literário das crianças, tomei como base as propostas de autores como Paulino (2010) e Cosson (2014), já apontadas no capítulo 2.

Nas próximas seções, será descrita, com detalhes, a realização do projeto de intervenção e, para melhor compreensão dos dados, estabeleceu-se três momentos: antes, durante e depois da contação. No momento antes da contação, considera-se desde as orientações feitas aos pais e responsáveis e a escolha do livro pelas crianças, passando pelas formas como os alunos fizeram a leitura quando levaram o livro pra casa, a participação da família no momento da leitura em casa, até as situações de como os alunos reagiam no momento em que se colocavam diante dos colegas para contar a sua história. Na seção que trata o durante da contação, destacam-se situações que se deram no decorrer das apresentações das histórias aos colegas, inclusive as reações e comportamentos daqueles que escutavam a narrativa. Já no momento depois da contação, foram consideradas as atividades propostas após as contações, como também a participação dos alunos nessas atividades.

#### **4.2.2.1 Antes da contação**

Antes de dar início ao projeto, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos, para que a proposta do projeto fosse explicada e para que eles entendessem melhor do que se tratava, como se daria a proposta e, para aqueles que concordassem em permitir a coleta de dados por meio de filmagens e áudio, assinassem o termo de consentimento. Nesse dia, além de conversar sobre a importância das histórias na vida das crianças, foi entregue uma carta como uma proposta de incentivo aos pais (APÊNDICE G) para que participassem, juntamente

com seus filhos, do projeto. Como resultado, percebi que, realmente, houve esse momento dentro da maioria das casas, como será possível evidenciar na análise dos dados.

No grupo formado por 30 alunos, 23 deles puderam deleitar-se em momentos com a família para a leitura de suas histórias, ou seja, essas crianças ouviram, ao menos uma vez, um de seus familiares contando a história escolhida. Dentre essas, oito crianças apontaram que foi necessário ouvir a história de duas a quatro vezes, seis crianças falaram que compartilharam desse momento cinco ou mais vezes, já nove alunos alegaram que ouvir uma vez apenas foi o suficiente para se apropriar da história. Mães, pais, padrastos, irmãs, tias e avós foram os familiares apontados como os ajudantes para realizar as leituras.

As outras sete crianças que não receberam esse auxílio já se encontravam em hipótese alfabética de escrita, de modo que seis optaram por não ter ajuda de um adulto por possuir autonomia para lerem sozinhos, apenas a aluna Kelly, apesar de já ler convencionalmente, gostaria de ter tido ajuda, mas não teve. Ela disse que sua mãe prometeu ajudá-la, mas, afinal, não o fez, como se pode ver no recorte de entrevista individual, apresentado a seguir:

Professora: *Kelly, você teve dificuldade em ler o livro?*

Kelly: *Tive um pouquinho.*

Professora: *Um pouco por quê?*

Kelly: *Ah, porque tinha muita página, essas coisas, aí não consegui ler direito.*

*Porque tinha... não li tudo, mas eu li só um pouquinho, mas eu li e consegui falar pra todos meus amigos. (sic)*

Professora: *Isso mesmo. E alguém te ajudou a ler?*

Kelly: *Não. Minha mãe disse que ia me ajudar, mas ela não me ajudou.*

ENTREVISTADO 1. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Conforme já explicitado anteriormente, o acervo oferecido para a escolha dos livros era composto por diversas obras da literatura infantil, permitindo que o aluno selecionasse aquela que mais lhe chamasse atenção e que mais o agradasse. A escolha aconteceu de forma livre, dando a oportunidade a cada um usar seu método pessoal de escolha, desde o assunto trazido nas páginas do livro, a quantidade de

paginas ou até os atrativos apresentados na capa. Ainda assim, ocorreram casos de alunos que, na segunda entrevista, apontaram o excesso de páginas ou o tipo de letra como dificuldades encontradas durante a leitura. Três alunas indicaram que sentiram dificuldade na leitura devido à letra usada na escrita do texto (letra de imprensa), e cinco alunos queixaram-se da quantidade de páginas, como pode ser visto no fragmento de entrevista a seguir. Outras cinco crianças apontaram que a dificuldade encontrada foi devido a desconhecer o significado de algumas palavras que não faziam parte de seu vocabulário. A dificuldade encontrada por outros sete alunos foi o próprio ato de contar a história, envolvendo o medo de errar a ordem dos fatos ou de esquecer pedaços da história. Houve também aqueles que não tiveram dificuldade alguma – esse foi o caso de 10 dos 30 alunos.

Professora: *Você sentiu alguma dificuldade em ler o livro em casa?*

Caíque: *Teve, mas só que eu li.*

Professora: *Qual dificuldade que você teve?*

Caíque *Era um livro muito grande*

Professora: *Era um livro muito grande?*

Caíque *Mas. só que eu li!*

ENTREVISTADO 2. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Percebe-se, nesse fragmento, as contribuições de Coelho (2010) acerca da adequação de textos de acordo com a faixa etária das crianças, afinal, a fala do aluno Caíque ilustra a importância de promover desafios e oportunizar o contato com livros que estimulem e motivem o conhecimento do aluno.

No dia da apresentação, o contador, além do compromisso de contar sua história, tinha responsabilidades frente à sala, incluindo ter a atenção de todos para dar início a história. Nesse momento, pude perceber a expectativa do grupo. Quando o aluno Ricardo, o primeiro a contar a história do livro escolhido, se colocou à frente da sala, os ouvintes se colocaram como espectadores e, com muito respeito, fizeram silêncio para o colega dar início à sua história, e não o interromperam até o final. A postura e o respeito do grupo ouvinte diante do contador estiveram presentes durante as 30 apresentações.

Outro fator importante foi o tempo de permanência com o livro. A relação entre o leitor e a obra é fundamental, e um dos fatores essenciais para que essa

relação se estabeleça é o tempo que o aluno leva para realizar a leitura, de modo que o professor deve considerar o tempo, realizando um acompanhamento, que é considerada uma etapa para o letramento literário (COSSON, 2014). No caso desse projeto, o aluno teve um período longo para realizar a leitura do livro em casa. Em diversos momentos durante as aulas eu questionava como estavam sendo as leituras, se já haviam lido, retomávamos as datas de apresentações, sempre visando realizar esse acompanhamento proposto por Cosson (2014).

O grupo, em geral, conseguiu realizar as leituras no tempo preestabelecido, uma média de 10 dias. Porém, uma das alunas, Michele, se confundiu e não leu a história completa, necessitando que sua data fosse remarcada. Teve também o caso do aluno Augusto, que, no dia de sua apresentação, desde o começo da contação, ao falar o título, começou demonstrando certo desinteresse pela atividade, mostrando, logo em seguida, que não havia lido a história inteira, pois parecia não querer mais realizar seu papel como contador, gerando certa frustração no grupo. Foi perceptível que essa falta de compromisso do aluno incomodou os colegas, pois, durante a roda de conversa, houve a seguinte fala:

*Professora: vocês acham que o tempo que vocês ficaram com o livro, foi suficiente?*

*Alunos (em coro): SIM!*

*Iris: menos o Augusto parecia né?!*

Roda de conversa coletiva, conduzida pela pesquisadora, 2017.

E, durante duas entrevistas, com os alunos Fábio e Giulio, a falta de engajamento do colega também apareceu em suas falas, conforme pode ser visto no trecho do diálogo com Fábio, apresentado abaixo:

*Professora: E o que você não gostou?*

*Fábio: Não gostei? Acho que nada.*

*Professora: Nada?*

*Fábio: Nada. Não. Não gostei de uma coisa...*

*Professora: O que?*

*Fábio: Eu não gostei que tem gente que tipo...que ficava lá na boa e não 'lesse' o livro. Eles tiveram... o Augusto eu acho que teve até tempo demais.*

ENTREVISTADO 3. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

A explicação de Augusto para tal comportamento se deu apenas no dia da segunda entrevista, apresentada na próxima seção.

#### **4.2.2.2 Durante a contação**

No decorrer das apresentações, era necessário observar tanto o grupo que estava assistindo quanto quem estava contando. Analisando primeiramente os alunos como contadores, pude ver que, dentre 30 alunos, 26 contaram do jeito que acharam melhor, sem tentar buscar na mente as frases exatas que estavam nos livros, e conseguindo apresentar suas histórias sem muita dificuldade, estratégia que é utilizada por contadores de histórias – se apropriar da ideia central das cenas, não necessitando a reprodução exata dos trechos (RIBEIRO, 1999).

É compreensível que alguns tenham sentido um pouco de dificuldade em achar o tom de voz correto, a velocidade da fala ou a sequência dos fatos. Contudo, é fundamental lembrar que os alunos não tinham conhecimentos prévios de como se dá o papel de um contador, pois, na primeira entrevista, as 30 crianças responderam que nunca tinham assistido a apresentação de um contador antes e apenas sete alunos falaram já ter vivenciado o ato de contar histórias, ou seja, essa foi a primeira vez que 23 alunos tiveram a experiência de contar uma história para um grupo.

Os outros quatro alunos que não contaram a história a seu modo, com naturalidade, reagiram da seguinte forma: Iolanda e Gael tentaram decorar o texto, procurando, a todo o momento, as frases exatas do texto original, não realizando a contação de forma natural. Ambos usaram um tom de voz muito baixo; Yara mostrou não ter se apropriado efetivamente da história, não contando uma boa parte do enredo e inventando pedaços que não faziam parte do texto original; e Augusto, que no dia, já no primeiro momento, demonstrou desinteresse em contar sua história, mas, na segunda entrevista, pude saber o porquê de tal comportamento.

Durante os primeiros minutos de apresentação, Augusto pediu para ver o livro. Imaginando que iria estimulá-lo e que poderia ser um meio do aluno se sentir mais seguro para continuar sua história, permiti que o pegasse. O aluno então abriu o livro e se pôs a ler a história, como se não tivesse lido, aparentando estar fazendo propositalmente. Foi quando se deu o diálogo apresentado no fragmento a seguir:

Professora: *Mas não é pra você ler agora o livro, você teve o feriado inteirinho mais o começo da semana pra ler.*

Augusto: *Mas ah ...* (Aluno passa a mão na primeira página da história)

Professora: *Mas eu te falei muito bem que não era só essa página. Você não percebeu que a história não fazia sentido se você lesse só essa página?*

Augusto: *É que tem um ponto final aqui, aí eu não percebi nada. Tem um ponto final aqui!*

Professora: *Então só porque tem um ponto final aí quer dizer que é o fim da história?*

(Alunos reclamando ao fundo)

Professora: *E agora? Como que você vai contar a história se você nem leu a história?*

Relato da pesquisadora, contação de história em sala, 2017.

Ao final desse episódio, Augusto usou seu tempo de intervalo para ler sua história, atitude tomada por conta própria. No final do mesmo dia, voltou à frente do grupo e contou sua história. Ao final da narração, tive de pedir uma salva de palmas para o colega, pois a sala não teve a iniciativa de fazê-lo sozinho.

Quando realizei a segunda entrevista, quis saber qual era sua justificativa para não ter lido o livro em casa, e pude perceber que a todo instante o aluno falava que sentia vergonha de ter que contar a história na frente da turma.

Professora: *Quando você descobriu que era aquele dia que você ia levar o livro? O que você pensou? Que sentimento você teve?*

Augusto: *É ... Eu pensei: AI MEU DEUS. Que que eu vou fazer?*

Professora: *Você pensou isso? Por quê? Qual que era seu medo?*

Augusto: *Vergonha!*

(...)

Professora: *E quando você foi contar a história, que você 'tava' lá na frente?*

Augusto: *Eu fiquei com vergonha.*

Professora: *Vergonha? E não passou a vergonha?*

Augusto: *Passou! Depois que eu terminei de contar.*

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Apesar de ser um aluno muito desinibido, é possível ver que o fato de ir à frente da sala foi um desafio para ele, e que, mesmo sendo algo muito difícil, ele se organizou para terminar sua história, ou seja, o projeto, que, desde o começo, focava em proporcionar aos alunos uma oportunidade de lidar com essas inibições e sensações, conseguiu atingir seu objetivo. E não foi apenas esse aluno que teve de lidar com esse sentimento, como será visto mais à frente, no indicador das sensações causadas nos alunos.

Retomando as apresentações e analisando o grupo enquanto ouvinte, foi possível observar desde a primeira apresentação um dado muito importante a ser considerado – a história, ao ser contada por um colega, gerou certa expectativa e deu a oportunidade de o grupo demonstrar respeito pelo colega, como se pode perceber no fragmento a seguir, referente à primeira apresentação:

*Ricardo: Quando Estela era muito pequena, ela... quando ela subia no sofá, ela via...não, não era isso!*

(A turma toda olha para a professora no fundo da sala e volta os olhos para o colega, mas ninguém o interrompe, nem eu, nem nenhum aluno)

Relato da pesquisadora, contação de história em sala, 2017.

Os alunos não interromperam o colega que se confundiu com a história, nem criticaram o fato de ele não estar se recordando, e sim permaneceram em silêncio, até que ele se sentisse seguro para retomar sua contação.

Ricardo, mesmo com toda sua desenvoltura e facilidade em falar na frente dos colegas, escolheu falar bem alto e rápido, porém, sentiu muita dificuldade em manter a ordem sequencial da história, como visto no fragmento apresentado, tendo que retomar algumas vezes do início para conseguir contar com mais fluidez.

Verônica, a segunda aluna a contar sua história para a turma, demonstrando mais preocupação em seguir os fatos na sequência adequada, contou mais devagar e usou um tom de voz mais baixo. A partir da terceira apresentação, os alunos se mostraram mais preparados, se adequando melhor em seus papéis de contadores, pois, como já haviam observado algumas contações, conseguiram concluir com sucesso seus objetivos, o de contar histórias com mais fluidez.

À medida que as apresentações iam sendo feitas, os alunos iam dando um toque pessoal no modo de contar, indo ao encontro dos pensamentos de Mellon

(2006), que aponta que todos podem ser contadores de histórias, basta abrir-se para, ou seja, é necessário oportunidade e vontade. Cabe ressaltar as contribuições de Ribeiro (1999), sobre o fato de que não tentar recorrer a técnicas ou moldes de como ser um contador seja algo positivo e preferível para ser um bom contador de histórias, o que, claramente, foi visto em algumas apresentações em que os alunos, a partir de suas experiências como ouvintes, buscaram trazer algo diferente para envolver sua plateia no seu dia de contar. Por exemplo: as alunas Iris e Michele, e o aluno Jorge, buscaram encantar sua plateia descrevendo cenas e ações dos personagens com mais detalhes. Graziela optou por começar sua história com “era uma vez”, característica usada para contos de fadas, mesmo que a sua não fosse desse gênero; e Luísa escolheu dar a voz a um personagem, contando a fábula da Raposa e as uvas como se ela mesma fosse a raposa, personagem principal.

Essa preocupação em envolver a plateia é um dos três tópicos apontados por Machado (2004) como importantes para contar uma história sem o livro. Os outros dois são: explorar recursos externos, e improviso, o que muitos alunos tiveram que fazer uso por não lembrar alguns elementos das histórias. Contudo, essa situação foi percebida somente por mim, pelo fato de eu já conhecer as histórias.

Analisando o grupo dos ouvintes, desde a primeira apresentação todos se mostraram atentos, querendo entender e se apropriar das histórias dos colegas. As reações causadas pelas apresentações também fizeram parte desse momento, como, por exemplo, risos, espanto, susto, comemorações etc.

Vista a situação de destaque do contador como um ato de coragem pelos colegas, alguns alunos fizeram questão de dar suporte para aqueles que eram mais tímidos, como no momento em que Caíque foi para frente da sala e um amigo falou: “arrasa!”, como um incentivo. E as apresentações também foram vistas como um “espetáculo”, proporcionando a todos os contadores uma salva de palmas ao final de suas histórias.

#### **4.2.2.3 Depois da contação**

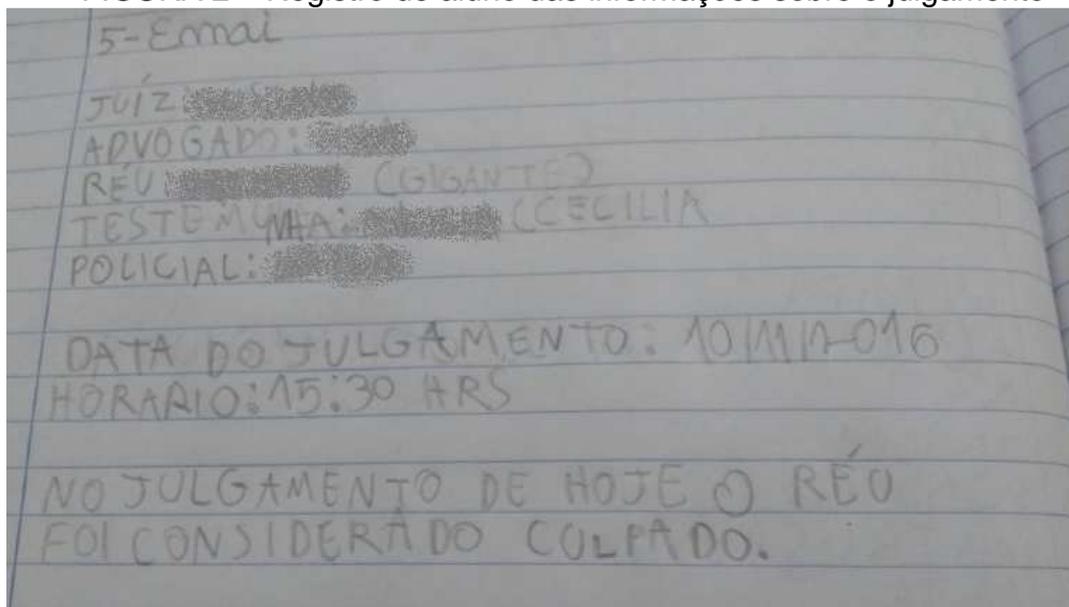
Ao final de cada contação, propus aos alunos atividades com o objetivo de desfrutarmos um pouco mais das histórias, buscando no íntimo das obras um diálogo entre o conhecimento de mundo de cada um e os novos sentidos adquiridos com a narrativa, seguindo a proposta de interpretação de Cosson (2014), tecendo os

novos saberes com os antigos. Foram propostas situações de aprendizagem que permitisse aos alunos entrar no mundo dos personagens, apropriando-se ainda mais das obras, mas dando ao contador do dia a incumbência de ser o responsável por sanar as dúvidas dos colegas quanto à história, afinal, era o detentor do conhecimento sobre aquela obra.

Ambicionando promover o letramento literário entre as crianças, foram preparadas atividades que os envolvessem e os fizessem retomar os pontos principais da história contada no dia. Para exemplificar melhor, trago algumas propostas de atividades realizadas, além dos registros feitos pelas crianças juntamente com fotos para ilustrar o resultado. Cabe aqui ressaltar que não existem restrições para essas atividades, e que elas podem variar de acordo com o texto ou a idade dos alunos (COSSON, 2014).

Além de ser fundamental conhecer bem as histórias do acervo para planejar boas propostas de promoção do letramento literário, foi necessário estar preparada para possíveis adaptações nas atividades. Retomo o exemplo de Yara, que acabou mudando o texto original da história que ela contou, provocando uma série de mudanças no meu planejamento. Na obra *Histórias da onça e do macaco*, a onça, muito esperta e mal intencionada, planejou enganar dois animais, o veado e o macaco, para se beneficiar de uma situação. Porém, ela consegue tirar vantagem apenas do veado, pois o macaco se mostrou mais astuto do que ela, conseguindo tirar proveito da situação. Como Yara pulou um pedaço da história e mudou as características e comportamento dos animais, a proposta inicialmente pensada de realizar um júri simulado como atividade, com o macaco no papel de réu, não pôde ser feito, então, realizamos o júri no dia da história *Mil e uma estrelas*, como pode ser visto na Figura 2:

FIGURA 2 – Registro de aluno das informações sobre o julgamento



Fonte: foto do banco de dados da pesquisa, 2017.

Nessa atividade, foram escolhidos alunos para determinados papéis, como em um tribunal: juiz, réu, testemunhas, advogados etc., provocando os alunos a pensarem sobre as atitudes e ações tomadas por um dos personagens durante a narrativa.

Muitas das ideias de atividades foram retiradas do livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson. Algumas, como já explicado, foram reformuladas e adaptadas para os alunos, lembrando que é preciso ter cuidado para não reproduzir o que venho apresentando como escolarização inadequada da literatura, ou seja, propor atividades com foco no ensino da língua portuguesa, trabalhando gramática, ortografia, fichamentos de texto.

Realizar essas atividades nos permitiu exercitar a imaginação e mergulhar no mundo da fantasia, saindo da rotina do uso dos livros didáticos e aulas expositivas, transformando o aprendizado em momentos lúdicos, sendo não somente fundamental para a formação do aluno, mas também porque manipular o texto proporciona a construção literária dos sentidos (COSSON, 2014).

Os requisitos institucionais são fundamentais para a vida funcional da escola, porém, nós, professores e professoras, devemos criar oportunidades para que se estabeleça uma relação entre os educandos e as obras literárias. Há a necessidade de possibilitar que a presença da literatura na escola deixe de ser indiferente na vida

dos alunos, e que passe a ser uma construção de sentidos positivos com significado na vida deles (FERNANDES, 2011).

Com esse propósito, não era possível comprometer o objetivo do projeto estabelecendo limites de tempo para os momentos das contações e para as atividades, nem impondo restrições diante dos temas abordados ou não permitindo que os alunos expressassem livremente seus pensamentos e sentimentos.

A história *Tyll, o mestre das artes*, contada por Caíque, ofereceu a oportunidade de discutirmos sobre nossos valores, exercendo o espírito crítico diante do comportamento do personagem e as possíveis consequências de certos atos na sociedade em que vivemos, refletindo sobre nossas escolhas e papéis como cidadãos (MACHADO, 2004). Esse momento de reflexão e debate se deu através de uma roda de conversa e foi fundamental para o grupo, uma vez que se mostrou marcante para a maioria dos alunos, pelo que pude constatar, devido à proporção que tomou o debate após a contação e, principalmente, quando realizei a segunda entrevista, pois a história contada por Caíque foi muito comentada pelos alunos.

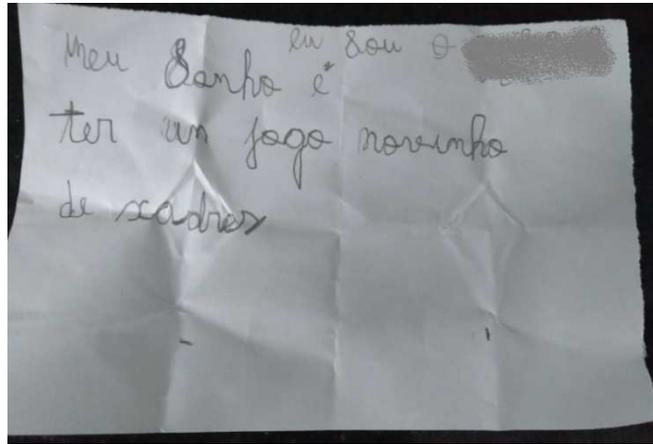
A proposta de debater sobre o comportamento de alguns personagens foi realizada diversas vezes, nos dando a possibilidade de pensar qual atitude teríamos se estivéssemos naquela situação. Essa prática reafirma o apontamento de Coelho (2010, p.29) de que “para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor”.

Também foram feitos desenhos para ilustrar como a turma imaginava certos personagens, ou o lugar em que se desenrolou a história, sempre expondo, cada um, seu desenho aos outros no final. Na história *O avião de Alexandre*, cada um desenvolveu brevemente uma biografia para Alexandre, além de produzir aviões de papel, realizando uma competição na quadra da escola. Em grupo, produzimos, com retalhos, o vestido da madame Valesca da *História rocambolesca da madame Valesca*, contada por Jorge. Em *Napi, os homens e os animais*, Napi era um criador e guardião da vida, que fazia animais a partir do barro, então a proposta foi nos colocarmos no lugar do personagem e recriar esse momento, moldando animais com argila.

Nós também mudamos o final de algumas histórias, criando novas possibilidades, escrevemos bilhetes para personagens, interpretamos cenas, produzimos personagens e cenários em grupo, e até criamos uma caixa dos sonhos

a partir da história o *Príncipe sem sonhos*, onde cada criança pôde registrar e incluir um sonho particular seu, conforme ilustra a Figura 3:

FIGURA 3 – Atividade sobre sonhos



Fonte: foto do banco de dados da pesquisa, 2017.

Também produzimos, em grupo, as cestas de piquenique utilizada por Catapimba, na história *O piquenique do Catapimba*, conforme ilustra a Figura 4:

Figura 4 – Cestas de piquenique produzidas pelos alunos



Fonte: foto do banco de dados da pesquisa, 2017

Conforme pode ser verificado na Figura 5, confeccionamos, em tamanho real, uma das árvores que Estela, da história *Quando Estela era muito, muito pequena*, conseguia ver de sua janela, pois, apesar de ser muito pequena, a menina subia no sofá para olhar o quintal e criar em sua mente possíveis encontros com a vida lá de fora:

Figura 5 – Árvore confeccionada pelos alunos



Fonte: foto do banco de dados da pesquisa, 2017.

Promover essas atividades foi muito importante para mim e para os alunos, não só por termos conseguido atingir as expectativas da contação de histórias, e seu consequente letramento literário, expressos nessa pesquisa, mas também pelo fato de que o projeto gerou expectativa no grupo em relação às propostas de atividade que se seguiriam a cada história compartilhada, conforme pode ser verificado no trecho de entrevista realizada com um dos alunos:

Professora: *Você gostou de ver seus amigos contando?*

Humberto: *Aham.*

Professora: *O que você ficava pensando quando seus amigos estavam*

*contando as histórias?*

Humberto: *Em fazer uma lição legal.*

Professora: *Você achava que as atividades depois das histórias iam ser legais?*

Humberto: *Aham.*

ENTREVISTADO 5. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Durante a segunda entrevista, ficou perceptível que o projeto também proporcionou ensinamentos que ficaram implícitos:

Michele: *Me ensinou a fazer algumas coisas, tipo fazer a noite... a montar aquelas coisas que você fez, fazer coisas que nem precisa gastar dinheiro. Só reciclando.*

ENTREVISTADO 6. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

### **4.3 Contribuições para o letramento literário: alguns indicadores**

Com base no referencial teórico apresentado no corpo desse trabalho e no conjunto dos dados gerados nas duas entrevistas realizadas com os participantes dessa pesquisa, na roda de conversas e em todo o processo de intervenção na realização do projeto “De criança pra criança tem história todo dia”, foi possível levantar alguns indicadores que considero importantes contribuições aos alunos, proporcionadas pela oportunidade de participar do projeto. São eles:

- 1) Mobilização de/ interação com pessoas da família;
- 2) Interesse dos alunos em contar histórias;
- 3) Sensações propiciadas pelas experiências;
- 4) Apropriação do texto literário;
- 5) Mediação de leitura sob o olhar das crianças;

A seguir, cada um desses indicadores é abordado individualmente, ilustrando as análises com falas dos participantes (alunos e professora), ocorridas tanto nas entrevistas ou nas rodas de conversa, quanto nos momentos de realização da intervenção.

#### 4.3.1 Mobilização de/interação com pessoas da família

Primeiramente, ao identificar o perfil leitor dos alunos, pude perceber que, de acordo com as respostas dadas na primeira entrevista, os familiares das crianças não tinham o hábito de ler e, tampouco, liam para seus filhos. Entretanto, apesar de não ser um hábito costumeiro, ao realizar a segunda entrevista, observei que houve uma modificação no comportamento familiar em relação à leitura, pois, mesmo alguns dos alunos que já tinham autonomia para ler, receberam o auxílio de algum parente para realizar a leitura, revelando que, a partir do momento que a criança tinha um compromisso escolar como esse, que envolvia a leitura de um livro em casa, a família se mostrou participativa e presente, ajudando a criança.

Durante a segunda entrevista, a família se fez muito presente na fala das crianças. Em alguns casos apareceu, inclusive, a participação de irmãos e tias, indicando a proporção que um projeto pode tomar, mobilizando aqueles que encontram um tempo em suas rotinas para auxiliar uma criança na leitura.

Dos 13 alunos que responderam, na primeira entrevista, que às vezes vivenciavam momentos com algum de seus familiares contando histórias, todos afirmaram ter tido ajuda de alguém para realizar a leitura referente ao projeto, e apontaram irmãos, padrastos, pais, mães e tias como as pessoas que os auxiliaram.

Agora, entre os 10 alunos que responderam que ninguém nunca realizava leitura para eles, quatro não vivenciaram esse momento nem com o projeto, pois indicaram que leram sozinhos as histórias. As outras seis famílias, mesmo que os alunos já tivessem autonomia para ler por conta própria, aproveitaram a oportunidade para ler para seus filhos. Entre esses alunos estão: Geraldo, que tanto a irmã quanto a mãe leram para ele; Iris, que recebeu ajuda de sua mãe; Giovani, de seu pai; e Caíque, que falou ter ouvido sua história na voz de sua mãe por pelo menos três vezes.

Abaixo são apresentados fragmentos das outras duas alunas, ilustrando a participação da irmã de Helena e da mãe de Alice, que se mostraram fundamentais para suas apresentações. No caso de Helena, a irmã, de 14 anos, foi citada nas duas entrevistas, pois era a única pessoa da família que a criança presenciava lendo, e, quando levou seu livro para casa, a irmã aparece novamente, ajudando-a a realizar a leitura:

Professora: *Qual foi sua dificuldade?*

Helena: *Porque foi muito difícil e no mesmo dia eu tinha esquecido, aí eu tive que ler no carro.*

Professora: *Você leu no carro?*

Helena: *Aham, eu não sei como deu tempo.*

Professora: *Alguém te ajudou a ler?*

Helena *Uhum.*

Professora: *Quem?*

Helena: *A minha irmã.*

ENTREVISTADO 7. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Independente da desorganização de Helena, a irmã esteve presente para ajudá-la. Já para Alice, a participação da mãe se mostrou clara desde o dia de sua apresentação, pois, ao finalizar sua história, *Vida de piolho*, a aluna pediu para contar outra história que tinha em seu livro. Como achei interessante o fato de ela querer contar outra história, deixei que o fizesse. Ao terminar a segunda história, questionei se sua irmã tinha ajudado a ler essa história também, e Alice respondeu que não, que havia sido sua mãe.

Professora: *Alice você leu duas histórias!*

Alice: *Aham!*

Professora: *Porque você leu duas histórias?*

Alice: *Porque a minha mãe falou que eu podia ler duas histórias.*

ENTREVISTADO 8. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Durante a segunda entrevista, procurei entender como se deu a leitura da segunda história, e ficou claro, nesse momento, o incentivo à leitura e a participação da família. Quando pergunto “quem te incentiva mais a ter contato com histórias?”, a resposta é rápida e clara:

Alice: *A minha mãe! (risadinhas)*

Professora: *Por que, o que sua mãe faz para te incentivar?*

Alice: *Porque minha mãe... minha mãe quer muito que eu aprenda, aí ela fala: “abre a lição de casa”. “Tipo”, eu leio todo dia. Aí ela também... se tivesse livro na minha casa, só que só tem gibi.*

Professora: *Só tem gibi?*

Alice: *É. Ai ela podia pegar o livro pra “mim” ler.*

No caso de Luísa, quando questionada onde era o melhor lugar para ler um livro, percebi em sua voz que ela havia encontrado dificuldade em realizar a leitura, por isso questionei sobre a participação da mãe:

Professora: *Qual o melhor lugar pra gente ler um livro?*

Luísa: *Na escola*

Professora: *Por que na escola?*

Luísa: *Por que as professoras ajudam!*

Professora: *Você teve que pedir pra mamãe ler pra você, ou a mamãe que sentou e leu com você?*

Luísa: *Ela sentou comigo.*

Professora: *Então você não precisou nem pedir? Pediu? Pediu só uma vez?*

Luísa: *Várias.*

ENTREVISTADO 9. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Tal fato demonstra a importância da escola promover situações como essa, sempre contextualizadas e com o intuito de proporcionar ao aluno momentos de construção de significados, interagindo com o texto (TEIXEIRA, 2014). Há, também, a necessidade de se acreditar na relação entre a família, o aluno e a escola, e fortalecer esse vínculo, pois, como afirmam Dessen e Polonia (2007, p. 29) “a adoção de estratégias que permitam aos pais acompanharem as atividades curriculares da escola beneficiam tanto a escola quanto a família”.

#### **4.3.2 Interesse dos alunos em contar histórias**

O interesse dos alunos em contar histórias é uma das contribuições que ficaram mais evidentes nos dados. Na primeira entrevista, 21 crianças responderam que gostariam de ir à frente da sala para contar uma história conhecida, e indicaram os mais variados títulos, porém, nove crianças disseram que não gostariam de ter essa experiência, oito delas por vergonha e uma por falta de interesse. Após a intervenção, 29 alunos disseram, na segunda entrevista, que gostariam de participar novamente do projeto, que envolveu o ato de contar uma história para os colegas.

Para ilustrar o resultado positivo que o projeto teve no grupo, principalmente nos nove alunos que não queriam participar, seguem algumas falas de três destes alunos – Amanda, Caíque e Michele:

Professora: *Você gostou de participar do projeto?*

Amanda: *Sim.*

Professora: *O que você mais gostou?*

Amanda: *O que eu mais gostei, é que a gente... dessa vez a gente teve uma oportunidade de ver os outros (alunos), de escutar os outros (alunos)... falando, lendo.*

Professora: *Ah, você gostou de ouvir os amigos lendo? Contando as histórias?*

Amanda: *Gostei também de contar.*

Professora: *E você gostaria de participar de novo?*

Amanda: *Sim!*

ENTREVISTADO 10. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Professora: *Você gostou de participar do projeto?*

Caíque: *Sim.*

Professora: *Do que mais gostou?*

Caíque: *Das histórias.*

Professora: *Teve alguma coisa que não gostou?*

Caíque: *Não.*

Professora: *Nem de levar o livro?*

Caíque: *Eu achei que seria difícil, mas eu gostei de levar o livro.*

Professora: *Gostaria de participar de novo?*

Caíque: *Sim!*

ENTREVISTADO 2. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Professora: *Você gostou de participar do projeto?*

Michele: *Sim.*

Professora: *O que mais gostou?*

Michele: *'Foi' as pessoas que não teve vergonha, elas 'fez' direitinho*

Professora: *Mas quem tem vergonha também fez direitinho não foi?*

Michele: *Acho que sim.*

Professora: *Você gostou então de ver as pessoas que não tinham vergonha*

*contando?*

Michele: *É, porque elas faziam de qualquer jeito. Elas falavam. Isso 'dai' é tão bonito. As pessoas que tinham vergonha igual eu saia um pouco parando.*

Professora: *Entendi, e quem você acha que não teve vergonha?*

Michele: *A Kelly.*

ENTREVISTADO 6. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

A fala de Amanda identifica e valoriza o projeto como uma oportunidade tanto para ouvir quanto para contar histórias, ambas as situações que a aluna achou prazerosas. Caíque, que foi um dos últimos a entrar na lista para levar o livro, reconhece que a sua preocupação em conseguir se apresentar foi superada. O diálogo com Michele mostra que, mesmo depois do projeto, ainda que não tenha superado sua vergonha, se sente motivada em contar uma nova história. Amanda disse ainda que, durante as contações, percebeu que outros amigos também estavam inseguros, devido à timidez, o que permitiu que ela mesma fizesse uma avaliação de como deve ser um bom contador de histórias.

Jorge, Gael, Verônica e Iolanda, outras quatro crianças que alegaram na primeira entrevista não querer contar histórias para os colegas, apontaram que gostariam de participar de novo e, quando questionados sobre qual história contariam, indicaram, respectivamente, os seguintes títulos: *João e o pé de feijão*, *João e Maria*, *Peter Pan*, *Mil e uma estrelas* (história contada por Elaine). Já Monique e Lucas responderam que também participariam de novo, e que contariam uma história nova, diferente daquelas que já conhecem.

É perceptível que houve uma mudança na opinião desses nove alunos, de modo que, após vivenciar o ato de contar histórias, perceberam o quão agradável isso poderia ser, sendo possível, apesar de seus medos, ter uma nova experiência e se encantar.

O único aluno que não gostaria de participar de novo, a não ser com a condição de ele mesmo escolher a história, foi Augusto, que alegou ter gostado mais ou menos de participar do projeto, afinal, não gostou da experiência de ir à frente dos colegas contar sua história, como mostra o trecho da entrevista a seguir:

Professora:  *você gostaria de participar de novo?*

Augusto:  *Não.*

Professora:  *E se eu te falasse que você podia escolher a história? Você participaria?*

(Augusto acena positivamente com a cabeça)

Professora:  *E se você pudesse escolher a história, qual história você contaria?*

Augusto:  *Aaa, como é que chama?*

Professora:  *Não sei, qualquer uma. Você que escolhe.*

Augusto:  *A é que tem tantas lá em casa*

Professora:  *Então, seria alguma que tivesse em casa ...*

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Na primeira entrevista, o aluno indicou que gostaria de contar a fábula *A lebre e a tartaruga*, porém, nessa segunda entrevista, mesmo falando que participaria com a condição de escolher o livro, o aluno não indica nenhum título.

Saber que as crianças tinham gostado e que participariam de novo me fez pensar sobre as contribuições de Machado (2004), quando a autora aponta que as histórias causam um efeito particular em cada um, sendo um aprendizado individual e único. Proporcionar ao ouvinte a experiência de ser o que deseja, mantendo vivos os valores humanos que são fundamentais para nossas vidas, é disseminar a ideia de um mundo melhor.

#### **4.3.3 Sensações propiciadas pelas experiências de ler, contar, ouvir e compreender histórias da literatura infantil**

Para analisar as sensações que as experiências de ler, contar, ouvir e compreender histórias da literatura infantil causaram nos alunos, retomo as contribuições de Ribeiro (1999, p. 19) sobre o que a arte de ouvir e contar histórias deve proporcionar às crianças. O autor coloca que é preciso “fazer com que os alunos ambicionem atingir o melhor de si mesmo e levá-los a uma inesquecível viagem pelo interior de suas emoções mais verdadeiras, brutas de pureza”. Pensando nisso, olhei as entrevistas e percebi que as emoções foram traduzidas em

diferentes palavras para retratar aquilo que sentiram tanto no dia de levar o livro para casa quanto no dia que contaram suas histórias.

Durante a vida, podemos vivenciar diferentes emoções, desde aquelas que nos causam prazer e que apreciamos senti-las, até as que nos geram desconfortos e que normalmente nos desestabilizam por alguns momentos, fazendo-nos questionar sobre nossos atos. Há sensações que são como obstáculos, dando a oportunidade de superá-los ou de fazer-nos desistir, contudo, todos são extremamente necessários para nós, sendo exigências básicas para a vida (COELHO, 2000).

O projeto de leitura criou essas situações de conflito entre muitos dos alunos. O fato de oito das nove crianças que responderam, na primeira entrevista, que não queriam participar por vergonha, terem participado é a primeira indicação de que houve um momento de superação em relação ao ato de ir à frente da sala para contar sua história.

Professora: *Você acha que o projeto te ajudou/ ensinou algo?*

Helena: *Sim, eu perdi a vergonha.*

Professora: *Você perdeu a vergonha?*

Helena: *Aham, porque eu tinha vergonha de contar historia na frente de todo mundo!*

Professora: *Agora você não tem mais?*

Helena: *Não.*

ENTREVISTADO 7. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Esses aspectos de conflitos remetem às contribuições de Coelho (2010) acerca de a literatura infantil ser o meio ideal para trabalhar com as crianças suas individualidades e competências, proporcionando o amadurecimento.

Ao questionar, na segunda entrevista, o que haviam sentido no momento de escolher o livro, foram citados sentimentos variados, como felicidade, emoção, ansiedade, animação e medo. Duas alunas, Amanda e Lolanda, disseram ter sentido o coração bater forte e certo desespero por medo de errar no dia da apresentação. Esse momento foi citado como emocionante por quatro alunos, como se pode conferir nos relatos a seguir:

Professora: *Fábio, o que você sentiu quando chegou o dia de você levar o livro pra casa?*

Fábio: *Muito emocionado!*

Professora: *Muito emocionado por quê?*

Fábio: *Porque eu sempre quis fazer isso e nunca consegui.*

Professora: *Você sempre quis levar um livro para casa e depois contar para os seus amigos?*

Fábio: *É, na minha outra escola eu ia fazer isso, mas deu errado tudo.*

Professora: *Por que?*

Fábio: *Porque todo mundo... “tipo”, não, nem todo mundo. Começou assim: um ia levar o livro pra casa, aí ele trouxe, mas aí ia ter uma festa aí embaraçou tudo, aí minha “prô” acabou esquecendo que tinha o projeto de leitura e a gente acabou não fazendo mais.*

Professora: *Ah, não acredito.*

Fábio: *Aí não chegou a minha hora.*

Professora: *Que triste.*

Fábio: *É!*

ENTREVISTADO 3. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

A fala de Fábio traz um exemplo de como alguns professores ainda estão distantes de entender a real função da literatura, pois acreditam que um projeto de leitura é apenas uma obrigação e que, se não conseguirem desenvolvê-lo, não haverá perdas para os alunos, sem compreender que, deixando de realizar um projeto de leitura, elimina-se um trabalho essencial de proporcionar a fantasia, algo que possui um papel fundamental na formação das crianças (FERNANDES, 2011). A fala de Ricardo, apresentada em trecho selecionado logo abaixo, demonstra como as próprias crianças conseguem identificar que o trabalho com a literatura sempre vem carregado de ensinamentos:

Professora: *Você foi o primeiro a levar o livro e a contar a história, né? Qual sentimento você teve ao levar o livro pra casa?*

Ricardo: *Emoção, tipo...*

Professora: *Que tipo de emoção?*

Ricardo: *Emoção tipo de felicidade, tipo ...*

Professora: *Você ficou muito feliz?*

Ricardo: *Aham!*

Professora: *Por que você ficou muito feliz?*

Ricardo: *Por causa que assim eu podia ter mais chances de poder ficar mais inteligente e eu podia aprender mais.*

ENTREVISTADO 11. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

A maioria dos alunos, 12 deles, apontou ter sentido vergonha e medo, medo, principalmente, de errar, pois eles acreditavam que ia ser muito difícil realizar a contação. Outros cinco alunos acharam que ia ser legal e estavam bem animados, três apontaram ter ficados nervosos com a ideia de ter que se lembrar da história e seis falaram ter sentido felicidade.

Os sentimentos que poderiam ser classificados como “negativos” deram lugar às boas sensações, indicando que os alunos quiseram superar esses anseios, uma vez que a criança escolheu continuar no projeto, transformando seus receios e expectativas em satisfação pessoal. Essas questões, criadas pelas próprias crianças, são inevitáveis e é o que as provocam para fora da zona de conforto, abrindo caminho para novas possibilidades, nutrindo e valorizando seus saberes antigos e se apropriando de novas experiências. Para Machado,

Por meio de variadas situações humanas – desafios, exposição ao perigo, ao ridículo, ao fracasso, encontro do amor, enigmas, encantamento, humor –, os contos produzem efeitos em diferentes níveis de apreensão: podem intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, perguntas, questões, provocar o riso, o susto, o maravilhamento. (MACHADO, 2004, p. 32).

O fato de os colegas estarem levando os livros e contando suas histórias, serviu como incentivo entre os alunos. E mesmo com a sensação de que poderiam esquecer partes da história, tendo vergonha ou com medo de cometer erros, eles não desistiram, mostrando que queriam ter a experiência de ser um contador, quebrando essa barreira e atingindo com sucesso o objetivo de participar. O próprio grupo fez o papel de disseminar a ideia de que participar do projeto era algo bom e prazeroso. Nesse momento que a afirmação de Mellon (2006, p.241) se faz

verdadeira: "por existir um impulso natural e uma capacidade de contar histórias em todo ser humano, até mesmo um pouco de incentivo a esse impulso pode ter resultados surpreendentes e maravilhosos".

#### 4.3.4 Apropriação do texto literário

Os alunos terem gostado de participar do projeto como contadores ou ouvintes foi fundamental para perceber como a presença da literatura infantil na vida dos alunos é indispensável, pois todas as apresentações, atividades desenvolvidas e todo o envolvimento entre os alunos como um grupo, foram proporcionados pelas histórias contadas, ou seja, esse contato com a literatura permitiu ir além do simples contato com o livro, nos fez viver e aprender com as situações narradas, demos asas à imaginação e à curiosidade, sentimos as emoções dos personagens e nos colocamos no lugar deles, descobrimos que existem histórias que retratam nossas vidas e escolhas de uma forma mais poética, e que é possível nos depararmos com conflitos internos e externos e, mesmo assim, continuar (ABRAMOVICH, 1989).

A apropriação dos textos literários foi percebida na fala dos alunos, quando trouxeram, nos momentos da segunda entrevista, como as histórias agregaram em suas vidas. Selecionei alguns relatos para ilustrar essa apropriação.

Professora: *De todas as histórias, qual que você mais gostou?*

Giulio: *A da princesa Ana.*

Professora: *Por quê?*

Giulio: *Porque ela conta as coisas que acontecem na nossa vida.*

Professora: *Você se identificou com princesa Ana?*

(Aluno assente com a cabeça)

Professora: *Você também já passou por isso né ...*

ENTREVISTADO 12. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Nessa história, a princesa Ana vivencia a separação dos pais e as dificuldades encontradas por um filho quando pai e mãe vivem em casas diferentes. Ao estabelecer relações com sua realidade, o aluno mostra ter usufruído da literatura em seu caráter formador (BURLAMAQUE et al, 2011).

A experiência de se pôr no lugar do personagem também ilustra a experiência estética que o aluno teve, garantindo o que o Jauss (2001) cita sobre a comunicação entre o leitor e o texto, chamado de efeito e recepção.

A aluna Ariane retomou uma das histórias para exemplificar um aprendizado que teve:

*Ariane: A da Flor ensinou que a gente nunca pode falar mal de alguém deficiente.*

*Professora: É verdade!*

*Ariane: A gente tem que agradecer tudo que a gente já tem na vida inteira.*

ENTREVISTADO 13. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Michele relatou que, depois projeto, passou a querer ler os livros que tinha em casa.

*Professora: Depois de participar do projeto você acha que você sentiu mais vontade de ter livros, de contar histórias, ouvir histórias?*

*Michele: Porque eu nem ligava muito pra livros, eu tinha alguns lá em casa, a da Barracuda que eu já trouxe e outros ali, mas eu nunca li.*

*Professora: Nunca tinha lido? E agora você leu?*

*Michele: Sim a do Lino.*

*Professora: E agora você viu que é legal ler histórias?*

*Michele: É.*

*Professora: E quem você acha que te incentiva mais a ter contato com histórias?*

*Michele: Você!*

*Professora: Por que eu?*

*Michele: Por que se não fosse por esse projeto eu 'taria' até hoje nem ligando 'pros' livros.*

ENTREVISTADO 6. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

A fala da aluna ilustra as contribuições de Burlamaque et al (2011, p. 80), sobre a diferença que faz na vida dos alunos quando não se trabalha o texto de forma pedagógica: “o livro, nesse contexto, só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa”. Assim como Michele, outras 28 crianças afirmaram que passaram a ter mais

interesse em histórias depois do projeto. Apenas Augusto disse que sentiu mais vontade apenas de ouvir histórias, e não de ler, como pode ser visto no trecho abaixo:

Professora: *Depois de participar do projeto, você acha que você teve mais vontade de ouvir histórias?*

(Aluno assente com a cabeça que sim)

Professora: *Sim? Você tem mais vontade de ler?*

Augusto: *Faz que não com a cabeça.*

Professora: *Não? Nada?*

Augusto: *Não, só em casa mesmo.*

Professora: *Em casa? Você sempre lê?*

Augusto: *Que?*

Professora: *Assim, em casa, quando você tem oportunidade, você lê?*

Augusto: *Se eu leio? Ué, Se minha irmã deixa eu entrar no quarto às vezes pra 'mim' pegar..*

Professora: *Fica dentro do quarto dela?*

Augusto: *É.*

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Além disso, 24 crianças afirmaram que passaram a ler mais, que puderam perceber que eram capazes de ler, que é importante criar o hábito de ler e que ler pode ser prazeroso, como Amanda aponta durante a entrevista:

Professora: *Amanda, você acha que o projeto te ensinou alguma coisa?*

Amanda: *Ensinou.*

Professora: *O que?*

Amanda: *Porque antes eu pensava que ler era chato, mas é muito legal... a gente imagina...*

Professora: *Porque você mudou de opinião assim? O que te fez mudar de opinião?*

Amanda: *Eu acho porque, quando eu fui ler eu também, eu também eu senti assim, uma coisa, uma coisa em mim, tipo bom.*

ENTREVISTADO 10. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Outros seis alunos indicaram que tiveram aprendizados diversos com o projeto. Como o exemplo de Ariane e Michele, já descritos a cima, Giovani falou ter ficado mais esperto, Helena disse que perdeu a vergonha de falar na frente do grupo, Geraldo que falou que o projeto o ajudou a melhorar sua memória, e Iris:

Professora: *Você acha que o projeto te ensinou alguma coisa?*

Iris: *Prestar atenção!*

Professora: *Como assim prestar atenção?*

Iris: *Ah, prestar atenção, porque eu não gosto de ficar prestando atenção, aí eu fiquei prestando atenção, porque todo dia tinha alguém pra ler a história, aí tinha que prestar atenção.*

Professora: *É verdade porque se não... se agente ficar conversando atrapalha quem 'tá' lá na frente contando né?*

Iris: *É!*

Professora: *E você gostou de participar do projeto?*

Iris: *Aham, queria ler de novo!*

Professora: *O que você mais gostou?*

Iris: *De ler a história, de contar história, de contar na frente... tudo.*

ENTREVISTADO 14. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Algumas histórias se mostraram mais marcantes para o grupo. Citada por 21 alunos, a história mais comentada foi a de Caíque, *Tyll, o mestre das artes*. Em seguida vieram as histórias *Lenda da criação da noite* e *Princesa Ana*, comentadas por nove alunos; *A história rocambolesca da madame Valesca*, *Hoje tem futebol*, *O homem que roubava horas* e *Quando Estela era muito, muito pequena* foram mencionadas por cinco crianças. Outras 18 histórias foram citadas de uma a quatro vezes, e cinco não foram citadas por nenhum outro aluno, a não ser pelo próprio contador. Os títulos foram aparecendo durante a entrevista quando eu perguntava se o entrevistado lembrava alguma história, qual mais gostou. Porém, quando eu questionava, na segunda entrevista, quais histórias infantis os alunos conheciam, apenas quatro alunos citaram títulos que foram lidos no projeto. Nessa pergunta apareceram os clássicos: *Chapeuzinho Vermelho*, *Peter Pan*, *A Bela e a Fera*, *Bela Adormecida*, *Gato de Botas*, *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve*, *Pequeno*

*Príncipe, Rapunzel, Pinóquio e A Pequena Sereia*. E também as histórias: *A casa Encantada, Bem Te Vi, Dorme Menino Dorme, Tatu Bolão Joãozinho Sem Medo, Lino, A Turma da Monica, A Barracuda e Chupa-cabra*. Foram citadas como histórias *Peppa Pig, Alvin e os Esquilos e Galinha Pintadinha*, porém, quando questionei os alunos sobre como conheceram essas histórias, eles indicaram que por vídeo.

O fato da história contada por Caíque ter sido a mais citada me fez deixar ele por último para realizar a entrevista, pois ele foi, justamente, o único aluno que respondeu, na primeira entrevista, que não tinha interesse em participar de um projeto como esse, então achei interessante verificar se a história tinha sido marcante para muitos da turma, para que eu pudesse comentar tal fato com o aluno, conforme pode ser verificado no trecho selecionado abaixo:

Professora: *Caíque, agora eu quero te contar uma coisa. Você sabia que eu fiz a entrevista com as 30 crianças da sala. E você 'tá' sendo o último. Sabe por que eu deixei você por último?*

(Aluno faz que não com a cabeça)

Professora: *Porque a maioria das crianças gostou mais da sua história!*

(Aluno faz expressão de surpresa)

Professora: *Você sabia disso?*

Caíque: *Não!* (riso tímido)

Professora: *Você era o único que não queria participar e a sua história foi a que mais apareceu nas entrevistas. Um monte de gente falou da história do Tyll, acredita? E aí, o que você acha disso?*

Caíque: *Legal!* (fala emocionado)

Professora: *Legal, né? Foi a história mais comentada. Quando eu perguntava: "qual história você lembra?" "A do Tyll, a do Caíque!". Você acredita?*

Caíque: *Não!* (mais risos tímidos)

Professora: *Você gostou da sua história?*

Caíque: *Sim! Gostei também.*

Professora: *Eu gostei muito da sua história, e foi muito legal porque a gente aprendeu muita coisa né?*

Caíque: *Que a gente não pode fazer o que o Tyll fez e ...*

Professora: *Porque apesar de não ter sido uma história com final feliz todo mundo aprendeu alguma coisa.*

Caíque: *Que não pode fazer isso que ele fez!* (fala animado)

No momento em que contei para Caíque que sua história havia sido comentada pelos amigos, o aluno apesar de ser uma criança muito tímida, deixou transparecer que ficou muito emocionado. Achei importante comentar isso com ele, pois acredito que devemos sempre mostrar aos alunos que, com um pouco de esforço, ou mesmo tendo que superar alguns obstáculos, é possível alcançar resultados ainda melhores do que aqueles que esperávamos. Essa história se revelou sendo muito importante não só para o contador, mas também para todo o grupo, pois deu a oportunidade de discutir nossos valores, afinal, se trata de um malandro que tira vantagens sobre um rei. Quando Cosson (2014, p. 27) cita que “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo”, vejo a importância de discutirmos temas que são fundamentais para a formação da criança em seu papel como indivíduo participante da sociedade.

#### **4.3.5 Mediação de leitura sob o olhar das crianças**

O guia do PNBE dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é composto por livros que têm como proposta estimular a leitura dos alunos com autonomia, afirma que

Apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores. Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador.(BRASIL, 2014, p.5).

Sabemos, também, que a escola não é a única a ter que desempenhar esse papel, a família é um dos mediadores sociais institucionais que tem como função auxiliar e incentivar o gosto pela leitura nas crianças. Ambas são consideradas peças fundamentais para a formação leitora das crianças (MUNIZ; OLIVEIRA, 2014).

Identifiquei, no conjunto dos dados, que essa ideia sobre mediação de leitura está presente nas falas das crianças, mesmo que indiretamente. Para a pergunta: “Quem te incentiva mais a ter contato com histórias?”, 18 crianças apontaram alguma pessoa da família, como mãe, irmã e pai. Quando eu questionava como era

esse incentivo, responderam que é quando alguém os manda ler. Ato que é muito bem visto pela maioria dos alunos, como apresento a seguir:

Luísa: *Meu pai.*

Professora: *Por que o pai?*

Luísa: *Porque... ele enche muito meu saco, ele quer que eu leia todo dia!*

Professora: *Ele pede pra ler, ele manda ler ...*

Luísa: *É!*

Professora: *E você gosta disso?*

(Aluna faz que sim com a cabeça)

ENTREVISTADO 9. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Verônica: *Minha mãe.*

Professora: *Por que a mãe? O que a mãe faz pra te incentivar?*

Verônica: *Ela fica mandando eu ler histórias.*

Professora: *Ela manda você ler? Você gosta disso?*

(Aluna faz que sim com a cabeça)

ENTREVISTADO 15. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Diante dos relatos das alunas, percebi que só o fato de pedir para que a criança leia já significa uma mudança relevante na vida dela.

No caso de Monique, quando a questiono, a aluna dá a seguinte resposta:

Monique: *Meu pai e minha mãe.*

Professora: *Por que eles?*

Monique: *Porque meu pai, na infância dele, ele gostou... gosta muito de ler e também minha mãe, ela aprendeu muitas coisas quando ela era criança, "de ler".*

Professora: *Ah é? Que legal!*

ENTREVISTADO 16. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Na primeira entrevista, Monique indicou que costuma ver seu pai lendo em casa e que, às vezes, sua irmã lê histórias para ela, ou seja, a leitura se encontra presente na vida da aluna, incentivando-a a partir do próprio hábito familiar.

Monique foi citada por duas alunas, Helena e Iris, como sendo a pessoa que mais incentiva a ter contado com livros. Jorge também citou um colega da sala, Ricardo. Yago e Ariane falaram que são eles próprios os incentivadores. E três alunos mencionaram irmãos e primos, pelo fato de que sempre os vêem lendo. As outras sete crianças colocaram que quem as incentiva mais sou eu, como professora. Apresento abaixo dois relatos para ilustrar esses apontamentos:

Professora: *Quem te incentiva mais a ter contato com histórias?*

Ricardo: *Quem?*

Professora: *É!*

Ricardo: *Você!*

Professora: *Por que eu?*

Ricardo: *Por causa que você... primeiro, você foi a que mais leu histórias pra gente e você também foi a que fez tipo a gente se inspirar pelas histórias né?*

Professora: *Ah, foi? Que lindo isso!*

ENTREVISTADO 11. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

Professora: *Quem é a pessoa que te incentiva mais?*

Augusto: *Tu!*

Professora: *Eu? Por que você acha que sou eu?*

Augusto: *Porque tu que me ensina!*

Professora: *Eu te ensinei o que?*

Augusto: *A saber que é importante ler!*

ENTREVISTADO 4. Entrevista concedida à pesquisadora, 2017.

O professor tem a função de intermediar a relação entre o leitor e a obra, e, em seu papel de mediador, deve buscar novos significados juntamente com os seus alunos, atribuindo sentidos e envolvendo-se por inteiro (FRANTZ, 2011).

A aproximação ou o afastamento do leitor do texto literário dependerá, em muitos casos, das interações pessoais e verbais experienciadas na trajetória de vida em diversos ambientes, por isso, a importância em compreender as ações e influência desses mediadores. (BRASIL, 2014, p. 45).

## **5 PRODUTO**

O produto educacional dessa pesquisa trata-se da reelaboração e sistematização do próprio projeto de intervenção, nomeado como “De criança pra criança tem história todo dia”.

Com o olhar voltado para auxiliar o destinatário final, no caso, professores e professoras, esse produto tem como objetivo servir de apoio para educadores que desejam fazer uso, em suas salas, do documento (APÊNDICE H) que apresenta, item por item, as fases e procedimentos para aplicação prática do projeto de leitura, ou seja, para aqueles que desejarem desenvolver, junto de seus alunos, um projeto que vise promover o letramento literário entre as crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias.

Isto se deu após eu perceber, em uma análise primária, que meus alunos não se mostravam familiarizados com as histórias que eu apresentava e não expressavam opiniões sobre os possíveis assuntos que traziam as obras. Diante disso, que julgo ser a justificativa dessa pesquisa, decidi conhecer um pouco mais sobre o perfil leitor de cada um e desenvolver um projeto de leitura, que recebeu o nome “De criança pra criança tem história todo dia”.

O projeto consistiu em orientar o aluno a escolher um livro, levá-lo para casa e, após prévia organização na sala de aula, contar sua história aos colegas. Os passos pormenorizados da intervenção estão presentes no APÊNDICE H, que contém o produto educacional obtido a partir da reelaboração e sistematização da proposta desse projeto, feitas com base na análise dos resultados observados.

Para cada história contada, realizamos atividades voltadas à promoção do letramento literário, ou seja, os alunos foram convidados a discutir sobre as narrativas, ampliando seus repertórios, tecendo conhecimentos antigos e novos e, principalmente, aumentando suas consciências de mundo (PINHEIRO, 2011).

Tendo a intenção de proporcionar situações de troca de saberes e vivências entre os alunos a partir de experiências com obras da literatura infantil, desenvolvendo o gosto pela leitura e possibilitando que as próprias crianças fossem protagonistas da construção de novos conhecimentos, considerei necessário desenvolver estudos e procedimentos que pudessem originar tais momentos.

Com relação ao referencial teórico que abordei ao longo trabalho, destaco aqui algumas considerações. O ato de contar histórias está presente na vida de todos da sociedade, sejam adultos ou crianças, podendo ser na forma de uma prosa, um simples relato, ou até mesmo através de uma narrativa mítica, com o intuito de envolver e encantar o ouvinte. Independente da forma ou intenção, esse ato se faz presente na vivência das pessoas desde a infância e, muitas vezes, antes mesmo de ingressar na vida escolar, devido ao hábito que muitos pais têm de contar histórias para os filhos dormir ou por lembrar e contar causos do passado.

Sabe-se que ouvir histórias é importante para as crianças, uma vez que nos coloca, a todos, em contato com novos saberes, prazeres e diferentes estímulos, possibilitando, inclusive, alcançar a plenitude almejada pelo eu interior (MELLON, 2006). Proporcionar ao ouvinte a experiência de ser o que deseja, mantendo vivos os valores humanos que são fundamentais para nossas vidas, é disseminar a ideia de um mundo melhor (MACHADO, 2004).

Tal realidade é considerada fundamental na vida das crianças, porém, se a família não possui esse hábito de contar histórias para seus filhos e a criança, independente do motivo, não vivenciou tais momentos, como fazê-la experimentar tal situação de magia? A escola, sendo um ambiente onde as crianças passam uma grande parte de seu dia, tem a responsabilidade de proporcionar esse momento, afinal, como afirma Cosson (2014, p. 23), “a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”, e isso significa que o professor deve criar situações para que seus alunos conheçam e apreciem a estética do texto literário.

Uma vez que a literatura também se encontra dentro dos muros da escola, é preciso se lembrar que o modo de trabalhar com ela requer certos cuidados, para não se tornar uma reprodução do que Soares (2008) chama de escolarização inadequada da literatura, isto é, o uso de apenas alguns recortes da obras usados como apoio para atividades pedagógicas visando o ensino de gramática, ortografia etc.

[...] estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. (COSSON, 2014, p. 23).

O professor precisa constantemente refletir a respeito das ações tidas como essenciais em sua rotina escolar. Muitas vezes, o educador é aconselhado a realizar diariamente a leitura de um livro para seus alunos, porém, é necessário se atentar para que isso não se torne uma prática mecânica apenas para cumprir questões de planejamento sem a efetivação do real objetivo desses momentos, que é promover a literatura em sua essência.

Em 1936, Walter Benjamin afirmou em *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* que “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1936, p. 197). Diante dessa declaração, ao considerar que muitos pais já não possuem mais o hábito de contar histórias para seus filhos e percebendo que nas

salas de aulas os professores muitas vezes acabam por reproduzir de maneira descontextualizada o ato de ler, se afastando da função real da literatura e se aproximando cada vez mais do executor de deveres determinados pela direção escolar, fazendo com que os alunos cumpram seus papéis como ouvintes, questionei-me sobre como proporcionar aos meus alunos um momento de apropriação efetiva da função da literatura infantil.

Seguindo criteriosamente os passos apresentados na metodologia da pesquisa, após a coleta e análise dos dados, foi possível levantar cinco indicadores, a saber: mobilização de/ interação com pessoas da família; interesse dos alunos em contar histórias; sensações propiciadas pelas experiências; apropriação do texto literário; mediação de leitura sob o olhar das crianças. Indicadores esses que foram determinantes para a análise dos dados e discussão sobre os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil como contribuição para o desenvolvimento do letramento literário das crianças.

Quanto à “mobilização de/ interação com pessoas da família”, foi possível perceber a importância da escola em proporcionar situações em que a família participe do processo educativo da criança, como no caso desta pesquisa, levando o livro para dentro de casa.

Um dos dados coletados na pesquisa que pode traduzir tal afirmação surgiu da fala da aluna Luísa, em que ela cita que a mãe sentou junto com ela para realizar a leitura. Isso só foi possível pela proposta de levar os livros para casa, ideia esta que pode ser identificada com as afirmações de Dessen e Polonia:

Este envolvimento ocorre sob diferentes formas de acompanhamento das tarefas (monitorar a sua realização), ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola, realizadas por iniciativa própria ou por sugestão da escola. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27).

Afinal, a proposta de leitura em casa serviu como oportunidade para estabelecer uma interação entre os membros da família. Esse tipo de relação estabelecida entre escola e família é tido como algo importante e necessário para que haja um envolvimento significativo para a criança, pois as experiências e aprendizados adquiridos no núcleo familiar são complementados com as contribuições oferecidas pela instituição de ensino acerca do saber cultural, ou seja,

ambos os contextos contribuem para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito, mesmo que de maneiras diferentes (DESSEN; POLONIA, 2007).

Para que ocorresse esse envolvimento, havia a necessidade de o aluno querer participar do projeto de leitura, levando um livro para casa. Ao olhar especificamente tal situação, pude estabelecer um segundo indicador, que era o “interesse dos alunos em contar histórias”. Constatei que os alunos que quiseram participar primeiro serviram de exemplo e estímulo para os que tinham dúvidas sobre a participação e que, ao final, a experiência foi válida e prazerosa, tanto na posição de contador quanto na de ouvinte.

A fala da aluna Amanda é representativa: “*O que eu mais gostei, é que a gente... dessa vez a gente teve uma oportunidade de ver os outros [alunos], de escutar os outros falando, lendo*”. Fala que reafirma as ideias de Machado (2004), quando a autora aponta que as histórias causam um efeito particular em cada um, sendo um aprendizado individual e único.

Os alunos puderam desfrutar da real função da contação de histórias, sendo esta realizada pela voz de um dos colegas. Assim, ouvintes e contadores se aventuraram por novos prazeres e saberes, reafirmando as contribuições de Mellon (2006) quanto às emoções proporcionadas pelo ato de contar e ouvir histórias.

Quanto às “sensações propiciadas pelas experiências”, pude observar que todas as habilidades propostas pelo projeto serviram aos alunos como fonte geradora para vivenciar novos sentimentos, tanto no momento de levar o livro para casa quanto no de contar a história para os colegas, ou mesmo enquanto ouvintes, conforme ilustra o depoimento do aluno Fábio: “[me senti] *Muito emocionado. Porque eu sempre quis fazer isso e nunca consegui*”. Esse contexto me remete à declaração de Jauss (2001) sobre a importância de não tratar a experiência estética da literatura como um privilégio, permitindo que todos os indivíduos desfrutem da relação com os textos literários.

Mergulhar no mundo de magia proporcionado pelas obras da literatura infantil fez com que o grupo de alunos pudesse se deleitar com diferentes sensações, se tornando uma experiência singular e extraordinária. As falas das crianças e o fato de quererem participar novamente do projeto certificam tal afirmação.

Em relação à “apropriação do texto literário”, foi possível perceber na fala do aluno Giulio, quando afirmou que a história “*conta as coisas que acontecem na nossa vida*”, que ele conseguiu identificar-se no enredo contado pela colega, pois,

naquele momento de sua vida, a mesma situação acontecia – os pais estavam vivendo em casas separadas, tal qual a princesa Ana, personagem da história, que também tinha os seus vivendo em reinos distintos.

Constatei que os alunos tomaram para si as histórias, conseguiram ter uma experiência singular, foram capazes de se colocar no lugar dos personagens, tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos e puderam se deixar envolver com as obras.

Por fim, quanto à “mediação de leitura sob o olhar das crianças”, pude concluir que a criança necessita da figura de mediadores de leitura, seja a família ou a escola. Porém, é imprescindível que o professor se conscientize de que a escola tem o dever e a responsabilidade de proporcionar situações que estabeleçam relações entre o leitor e o texto. É possível destacar este fator quando o aluno Ricardo cita: *“Por causa que você [professora] primeiro, você foi a que mais leu histórias pra gente e você também foi a que fez tipo a gente se inspirar pelas histórias né?”*.

A capacidade de construir novos significados acerca do diálogo com obras da literatura é resultado do letramento literário, portanto, ser um mediador de leitura é, evidentemente, fundamental para um educador (FRANTZ, 2011).

A pesquisa possibilitou visualizar que nós, professores, devemos buscar meios diferenciados para promover a relação entre os alunos e a literatura infantil, reafirmando o apontamento de Cosson (2014) sobre romper o círculo da reprodução, valorizando a leitura literária em sua integridade entre prazer e conhecimento.

Retomo aqui a afirmação de Brasil (2014, p. 45): “A aproximação ou o afastamento do leitor do texto literário dependerá, em muitos casos, das interações pessoais e verbais experienciadas na trajetória de vida”.

Desta forma, os resultados da presente pesquisa evidenciam que a intervenção, ou seja, o projeto de leitura no qual a criança foi protagonista, contribuiu para o desenvolvimento literário das crianças a partir dos atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil.

O caminho percorrido para atingir a expectativa da pesquisa exigiu muito esforço e estudo para a apropriação de conceitos e práticas que fossem pertinentes à elaboração e ao desenvolvimento de um projeto de leitura em instituições escolares, contudo, tal abordagem pode ser ampliada para que propostas

semelhantes atinjam outras faixas etárias ou, até mesmo, outros cenários fora o escolar.

O estudo ora apresentado não encerra as discussões sobre o caráter estético da literatura, sua função e possíveis meios de abordá-la nas escolas, assim como os meios de promover o letramento literário entre as crianças. Compreendo que os apontamentos e propostas aqui apresentados podem gerar novos estudos, ampliando e acrescentando diferentes perspectivas para explorar diversas possibilidades que existem para mediar a relação das crianças com as obras da literatura infantil, tais como rodas ou encontros literários, teatros, maletas literárias, colcha de retalhos, entre incontáveis meios de contribuir e tornar ainda mais significativo ao aluno o contato com a literatura infantil. Para finalizar, espero que esta pesquisa provoque reflexões sobre a relação entre os alunos e os textos literários, e que reverbere entre os diferentes atores do universo escolar – agentes, professores, educadores, família e, principalmente, as crianças.

## 7 A CONTINUAÇÃO: A PROFESSORA DO 2º ANO

*Querido leitor, você cumpriu a promessa e está aqui para saber qual o final da história, não é mesmo? Está curioso para saber o que aconteceu com a menina Nicole? Pois eu vou te contar...*

*Depois de selecionar os livros para o projeto “De criança pra criança tem história todo dia”, e de pensar em todas as atividades que ela poderia fazer com os seus alunos, ela explicou aos seus 30 alunos que eles teriam a oportunidade de escolher um livro e contar a história para os seus amigos. Adivinha só? Eles adoraram a ideia e todos quiseram participar, o que deixou Nicole muito feliz.*

*É claro que ela encontrou algumas dificuldades aqui ou ali, mas isso não fez com que ela desistisse, afinal, a menina sempre foi muito persistente e sempre buscou olhar o lado bom das coisas. Independente do caminho árduo que ela teve que trilhar, ela pôde vivenciar junto de seus alunos os encantos das histórias que foram contadas, se divertiram com as várias atividades e tiveram a chance de desfrutar de momentos únicos e valiosos.*

*Nicole esperava que o projeto fosse algo significativo para seus alunos, e que eles pudessem fazer bom proveito desses momentos que fugiam da rotina escolar. Suas expectativas se concretizaram quando teve a oportunidade de ouvir deles o que acharam. A maioria falou que gostaria de participar de novo, isso significa que gostaram muito, certo? Alguns apontaram quais histórias mais gostaram, outros falaram sobre o que aprenderam, e teve até aluno lembrando algumas atividades que fizeram. Legal, né?*

*Imagine só como ela se sentiu quando percebeu que tinha encontrado um meio de fazer com que as crianças sentissem mais gosto pela leitura. Você lembra que o propósito de todo esse estudo se deu por que Nicole conheceu uma turma que não conseguia “mergulhar de cabeça” nos livros? Ela percebeu que, se ela proporcionasse aos seus alunos um projeto de leitura no qual eles pudessem escolher uma história para contar para os seus colegas e, em seguida, realizassem atividades sobre a história, seria um bom jeito de alcançar o que tanto almejava.*

*Agora sim você entende o porquê da Nicole ficar tão feliz? Exatamente, foi por encontrar um jeito de fazer com que crianças vivenciem o que a literatura tem para oferecer. Isso a fez ficar mais encantada, porque, de agora em diante, ela vai conseguir passar para os próximos alunos seus conhecimentos.*

*Hoje, com 26 anos, Nicole sabe que ainda tem muito mais a ser estudado, afinal, ainda tem que aprender muita coisa, mas também sabe que um jeito de aprender as coisas é continuar com a sua paixão pelos livros, pois foi isso que a conduziu para chegar aonde chegou.*

*Leitor, faça como a Nicole, vá atrás do que te encanta, persista, seja curioso, busque encontrar respostas para suas perguntas e fique feliz por se deparar com novos questionamentos, pois é disso que a vida é feita – de objetivos a serem alcançados e de caminhos a serem trilhados. Portanto, reúna suas forças e batalhe pelo que acredita.*

*E se você quiser entender um pouco mais sobre esse projeto, ele está por aí, por essas páginas que contém um emaranhado de palavras. Faça como a Alice em “Alice no país das maravilhas” e se deixe cair no buraco. Muitas vezes, temos que nos permitir entregar-se ao diferente, afinal de contas junto dele vem um mundo mágico cheio de novidades e de aventuras.*

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1936.

BOGDAN, R. C.; BIKLEIN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional comum curricular**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19/10/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 30/05/2013.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura literária na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 75-95.

CADEMARTORI, L. **O que é Literatura Infantil**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

\_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

\_\_\_\_\_. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012. Curitiba, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2010.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2011.

CORRÊA, H. T. Qualidade estética em obras para crianças. In: SOARES, M.; PAIVA, A. (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-109.

COSSON, R. A prática de Letramento Literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 281- 297. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, FaE/UFPel, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>> Acesso em: 13/07/2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano**. (s.l.) 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 03/11/ 2017.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA, M. A. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 321- 352. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, L.; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

ISER, W. et al. **Literatura e o leitor**: textos de estéticas de recepção. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JAUSS, H. R. et al. **Literatura e o leitor**: textos de estéticas de recepção. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIMA, L. C. (org.). **Literatura e o leitor**: textos de estéticas de recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MACHADO, P. B.; DUARTE, A. B. S. Contar e recontar histórias: a contação de histórias como instrumento de ação cultura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. 24., 2011. **Anais eletrônicos...** Maceió, 2011. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/Machado%20e%20Sirihal%20Duarte%20Contar%20e%20recontar.pdf>>. Acesso em: 11/11/2016.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, G. A.; SORSY, I.; **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. et al. **Leituras Literárias**: discursos transitivos, p. 13-19. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELLO, C. J. A. Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 43-60, 2014.

MELLON, N. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative ad qualitative methods: opposition or complementary?. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA, J. A.L. Mediadores sociais de leitura: pontes para experiencialiterária. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.8, n.2, p. 43-60, ago. 2014.

PAIVA, A. et al. **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

PAULINO, G. **Das leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 299-320. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1891/189118047008/>> Acesso em: 19/08/2017.

RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados: A arte de ouvir histórias (...para depois contá-las...)**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1999.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Revista Psicologia & Sociedade**. v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3696/2312>>. Acesso em: 19/07/2016.

SANTOS, J. A.; FILHO, D. P. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SANTOS, F. C.; MORAES, F.; **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação, 2016.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, M. A escolarização da Literatura Infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil, p. 17- 48. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 17/10/2016.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervo.digital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 12/04/2016.

TEIXEIRA, C. S. Letramento literário na educação de jovens e adultos. **Revista de estudos em língua e literatura**. Itabaiana/SE, v. 21, p. 73-84, jul./dez. 2014. ISSN 1980-8879.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/436/441>>. Acesso em: 20/08/2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE A – Entrevista 1

( ) Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1 – Você tem livros em casa?

2 – Como são adquiridos?

3 – Você pede para que seus pais comprem livros?

4 – Costuma ver alguém lendo em casa?

5 – Seus pais costumam ler histórias para você?

6 – Gosta de ler/ouvir histórias infantis?

7 – O que você sente quando lê/ouve histórias?

8 – Que tipo de histórias você gosta de ler/ouvir?

9 – Quais histórias infantis você conhece?

---

---

---

10 – Como você conheceu essas histórias?

11 – Você prefere livros com figuras ou sem figuras? Por quê?

12 – Como você escolhe um livro?

13 – Qual o ambiente preferido para ler/ouvir histórias?

14 – Você sabe o porquê é importante ler?

15 – Já ouviu alguém contar história usando algum método diferenciado? Como por exemplo: teatro, contador de histórias, teatro de fantoches ou de sombras etc.?

16 – Você já teve experiência de contar alguma história? Se sim, quando foi, onde foi e como foi?

17 – O que você acha de contar alguma história que você conheça? Se sim, qual? Se não, por quê?

## APÊNDICE B – Termo de consentimento

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
MENORES DE IDADE**

Caros Pais e Responsáveis:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário da pesquisa intitulada “*De criança pra criança tem história todo dia: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário, desinibição e criatividade*”, que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Educação.

O estudo tem como objetivo investigar a importância da contação de histórias da literatura infantil por crianças em fase de alfabetização para o desenvolvimento do seu gosto pela leitura, desinibição e criatividade.

A forma de participação consiste em participar da atividade de leitura proposta, permitindo a filmagem para posterior observação e análise da interação entre quem está contando a história com o grupo.

O nome dos participantes não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato, e serão considerados estritamente confidenciais os registros e imagens.

Os participantes e responsáveis não terão despesa e nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária, e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação, se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e participação. Colocamo-nos à disposição para maiores informações.

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a participação do (a) menor e concordo em permitir a participação nesta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades e prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Mauá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Nicole Alves Pereira  
Pesquisadora responsável  
Universidade Municipal de São Caetano  
do Sul

## APÊNDICE C – Entrevista 2

( ) Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) fem. ( ) masc. Idade: \_\_\_\_\_

1 – Teve dificuldade em ler o livro em casa? Quais? Por quê?

---

2 – Alguém te ajudou a ler?

( ) Sim. Quem? Quantas vezes leram para você? Onde leram?

---

( ) Não. Como leu? Quantas vezes você leu? Onde leu?

---

3 – Em sua opinião qual a melhor situação/lugar para ler?

---

4 – Qual sentimento teve entre levar o livro para casa e o dia que ia contar a história?

---

5 – E na hora de contar, qual sentimento teve?

---

6 – O que você acha que as histórias proporcionam às pessoas?

---

7 – O que é preciso para ser um bom contador de histórias?

---

8 – Você gostou de ouvir os seus amigos contando histórias? O que pensava quando estava ouvindo as histórias?

---

9 – Lembra de alguma história? Título?

---

10 – Qual história você mais gostou? Por quê?

---

11 – Em sua opinião, o que uma história tem que ter para ser boa?

---

12 – Você acha que o projeto te ajudou/ensinou algo?

---

13 – Você gostou de participar do projeto de leitura? O que você mais gostou?

---

14 – Teve alguma coisa que não gostou? O que? Por quê?

---

15 – Gostaria de participar de novo? Qual história contaria? Por quê?

---

16 – Depois de participar do projeto você sentiu mais vontade de ter livros em casa? Pediu para os seus pais comprarem mais livros? Ganhou, pediu?

---

17 – Você passou a gostar mais de ler/ouvir histórias infantis? Por quê?

---

18 – Quem te incentiva mais a ter contato com histórias?

---

19 – Quais histórias infantis você conhece?

---

---

---

20 – Como você conheceu essas histórias?

---

21 – Gostaria de me falar mais alguma coisa sobre o projeto?

## APÊNDICE D – Acervo de livros

- ALPHEN, Jean-Claude R. **O rei distraído**. São Paulo, Claro Enigma, 2011.
- AZOULAY, Jaclin. **Óinc**. Blumenau: Vale das Letras, 2011.
- BELINKY, Tatiana. **O caso do bolinho**. São Paulo, Richmond, 2011.
- BELLIÈRE, Charlotte. **Uma estátua diferente**. Campinas, Saber e Ler, 2013.
- BERNMAN, Ilan. **Isso não é brinquedo**. São Paulo, Scipione, 2012.
- BRENMAN, Ilan. **O alvo**. São Paulo, Ática, 2013.
- CASTILHO, Renata Dias. **O sonho de Faisquinha**. São Paulo, Edições Viva e Deixe Viver, 2006.
- CAVALCANTI, Maria Clara. **Quibungo**. Rio de Janeiro, Escrita Fina, 2011.
- CROWTHER, Kitty. **Meu reino**. São Paulo, Cosac Naify, 2011.
- DOCAN, Cristina Crenguta. **A promessa secreta**. São Paulo, Biruta, 2007.
- FDIDA, Jean-Jacques. **O bigode do leão: e outros contos do mundo inteiro**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013.
- FLORA, Anna. **O gato da xícara de chá**. 2ª Ed. Guarulhos: Salamandra, 2006.
- FRANK, Ed. **Princesa Ana**. São Paulo, Scipione, 2013.
- GAY, Marie Louise. **Quando Estela era muito, muito pequena**. São Paulo, Brinque –Book, 2010.
- GOLDIN, Alberto. **Albert**. São Paulo, Berlendis&Vertecchia, 1998.
- HAE-WANG, Jeong. **Sopa de bruxa**. São Paulo, Callis Ed., 2008.
- JOSÉ, Elias. **(Re)fabulando: lendas, fábulas e contos brasileiros, volume I**. São Paulo, Paulus, 1998.
- JOSÉ, Elias. **(Re)fabulando: lendas, fábulas e contos brasileiros, volume II**. São Paulo, Paulus, 1999.
- JOSÉ, Elias. **(Re)fabulando: lendas, fábulas e contos brasileiros, volume III**. São Paulo, Paulus, 1999.
- KUPSTAS, Márcia. **O esconderijo secreto das coisas misteriosas**. Curitiba: Positivo, 2008.
- LEÃO, Liana. **Frederico Godofredo**. São Paulo, Elementar, 2010.
- LONGO, Jacy de Abreu. **Myatã: o curumim que perdeu o medo**. São Paulo, Ebooksim, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. **A arara e o guaraná**. São Paulo, Ática S.A., 1995.
- MACHADO, Maria Clara. **Clarinha na ilha**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2013.

- MEM, Fox. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo, Brinque-Book, 1995.
- NEVES, André. **Um pé de vento**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.
- OLIVEIRA, Alaide Lisboa de. **Historias que ouvi contar**. São Paulo, Fundação Peirópolis Ltda., 2004.
- PINSKY, Mirna. **O tamanduá chorão**. São Paulo, IPEB, 2011.
- REGO, Karin Sá. **GigiBalangadã**. São Paulo, Escrituras Editora, 2003.
- RIBEIRO, Jonas. **A história rocambolesca de madame Valesca**. São Paulo, Callis Ed., 2009.
- ROCHA, Ruth. **O pequenique do Catapimba**. São Paulo, FTD, 1999.
- ROCHA, Ruth. **O velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras**. São Paulo, Richmond Educação, 2011.
- RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo, Brinque-Book, 2005.
- SALOMÃO, Fabiana. **Uma menina chamada Flor**. São Paulo, Globo, 2011.
- SAVAGET, Luciana. **A menina que vivia no mundo da lua**. São Paulo, Larousse do Brasil, 2007.
- SIGUEMOTO, Regina. **O Toró**. São Paulo, Editora do Brasil, 2008.
- SOUSA, Mauricio de. **A raposa e as uvas**. Barueri, Girassol Brasil Edições Ltda, 2015.
- TOWNSED, Mathias. **O blusão vermelho e o mistério da montanha**. São Paulo, Elementar, 2013.
- VAL, Vera do. **Histórias da onça e do macaco: folclore brasileiro**. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VALE, Mario Ricardo Reis do. **Pirilampo**. Belo Horizonte, RHJ, 2003.
- VASSALLO, Márcio. **Da minha praia até o Japão**. 2ª ed. São Paulo, Gaia, 2011.
- VASSALO, Márcio. **O príncipe sem sonhos**. São Paulo, Brinque-Book, 1999.
- VEIGA, Carlos Cezar. **Hoje tem futebol**. Valinhos, Roda & Cia, 2010.
- VIGNA-MARÚ, Carolina. **Isabel**. São Paulo, Cortez, 2011.
- YU, Yeong-So. **A princesa está chegando**. São Paulo, Callis Ed, 2009.

## APÊNDICE E – Bilhete-agenda

Chegou a minha vez!

Livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Data de retirada: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2016

Dia que vou contar minha história: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2016

## APÊNDICE F – Ordem de participação

	<b>Nome do aluno</b>	<b>Livro</b>	<b>Data da retirada do livro</b>	<b>Data da contação da história</b>
1	Ricardo	Quando Estela era muito, muito pequena	12/09	19/09
2	Verônica	O príncipe sem sonhos	12/09	20/09
3	Monique	O piquenique do Catapimba	12/09	21/09
4	Yago	Razão de tamanha inimizade	12/09	22/09
5	Michele	Lenda da criação da noite	12/09	05/10 - 19/10
6	Kelly	Historinha ao contrário	20/09	28/09
7	Leonardo	O galo e o rei	20/09	29/09
8	Kleber	Gigi balangandã	20/09	07/10
9	Jorge	A história rocambolesca da madame Valesca	20/09	13/10
10	Geraldo	O urubu e o sapo	27/09	05/10
11	Lucas	Hoje tem futebol	27/09	06/10
12	Jaqueline	O toró	27/09	11/10
13	Giulio	O tamanduá chorão	27/09	14/10
14	Humberto	O homem que roubava horas	03/10	17/10
15	Graziela	O avião de Alexandre	03/10	18/10
16	Fábio	Napi, os homens e os animais	03/10	20/10
17	Gael	O silencioso mundo de Flor	10/10	21/10
18	Ariane	A promessa secreta	10/10	24/10
19	Giovani	A lenda da vitória-régia	10/10	25/10
20	Alice	Vida de piolho	10/10	26/10
21	Iolanda	Chuva de manga	10/10	31/10
22	Helena	A arara e o guaraná	17/10	01/11
23	Yara	Histórias da onça e do macaco	17/10	03/11
24	Iris	Princesa Ana	17/10	04/11
25	Luísa	A raposa e as uvas	17/10	07/11
26	Amanda	Um pé de vento	17/10	08/11
27	Caíque	Tyll, o mestre das artes	24/10	09/11
28	Elaine	Mil e uma estrelas	24/10	10/11
29	Augusto	O paraíso dos gatos	24/10	16/11

## APÊNDICE G – Carta aos pais

Boa tarde, pais e responsáveis!

Prontos para mergulharem num mundo de magia e novos conhecimentos?

Vamos iniciar o projeto *“De Criança pra Criança tem história todo dia”*, no qual cada aluno vai levar um livro para casa e, na semana seguinte, irá trazer para contar a história para os amigos. A sequência de quem vai levar será feita a partir do interesse das crianças de participar da atividade, mas, lembrando, que todos vão participar.

Nesse período que o livro ficar em casa, lembre-se:

- leia para o seu filho, mesmo que ele **já saiba ler**.
- incentive-o a ler, mesmo que ele **não saiba ler**.
- peça para que ele conte a história e verifique se não faltou nenhuma **parte importante**.
- e não se esqueça de **cuidar bem do livro**, pois pertence ao acervo da escola e outros amigos vão querer ler depois.

A data da leitura irá na agenda. Pedimos para que não falte e **não esqueça** o livro em casa no dia.

Combinado?

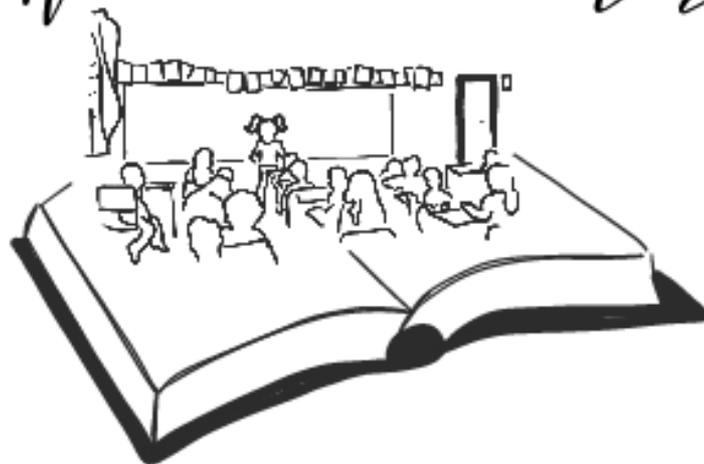
Preparado?

Aqui vamos nós ...

*“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar.”*  
Rubem Alves

APÊNDICE H – Produto educacional: o projeto de leitura

*De criança pra criança  
tem história todo dia*



*Por Nicole Alves Pereira*

## SUMÁRIO

- 1 APRESENTAÇÃO**
  - 2 EXPECTATIVA**
  - 3 E NASCE UM PROJETO DE LEITURA**
  - 4 ORIENTAÇÕES AO EDUCADOR**
  - 5 ATIVIDADES SUGERIDAS**
    - 5.1 Perguntas**
    - 5.2 Diálogo**
    - 5.3 Ilustração**
    - 5.4 Teatro**
    - 5.5 Discurso**
    - 5.6 Júri**
  - 6 AVALIAÇÃO**
  - 7 CRONOGRAMA**
  - 8 INDICAÇÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR**
- REFERÊNCIAS**
- APÊNDICE A – Acervo de livros**
- APÊNDICE B – Ordem de participação**
- APÊNDICE C – Carta aos pais**
- APÊNDICE D – Bilhete agenda**

## 1 APRESENTAÇÃO

Como é bom saber que você está lendo esse documento, significa que já estamos caminhando para alcançar nosso objetivo, e mais adiante você vai entender perfeitamente o porquê digo isso.

Quero que saiba que tudo que compartilho aqui decorre de uma pesquisa de Mestrado Profissional, realizada com um grupo de 30 crianças com idades entre 6 e 8 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental I. Pesquisa que tem como eixo central promover o letramento literário das crianças a partir da contação de histórias por elas próprias.

Fique atento, caro professor, pois estamos prestes a embarcar na viagem do imaginário dos teus alunos e, principalmente, no seu, pois você vai precisar de criatividade, espontaneidade e bravura. Mas, atenção: esse produto não se trata de uma cartilha, e sim de uma proposta que o convida a criar e recriar novas situações de aprendizagem com a sua turma.

Faça um bom uso desse documento e, se possível, me conte como foi sua experiência<sup>2</sup>, adoraria saber por quais mundos extraordinários vocês passearam e quantos personagens novos conheceram.

## 2 EXPECTATIVA

Esse produto educacional é voltado para professores e professoras que estão em busca do mesmo objetivo que tive ao desenvolver minha pesquisa, isto é, promover o letramento literário entre as crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil.

Para aqueles que desejam desenvolver em sua sala de aula um projeto de leitura o qual o aluno seja o protagonista, e que novos saberes sejam adquiridos, esse documento servirá de apoio com o objetivo de auxiliá-los a propor situações significativas de prática de leitura, oralidade e apreço por obras literárias, além de ampliar o acervo pessoal de cada educando, fomentando o gosto pela leitura e criando momentos de prazer, imaginação e criatividade.

---

<sup>2</sup>Entre em contato pelo email: [nicolepereira140@gmail.com](mailto:nicolepereira140@gmail.com)

### 3 E NASCE UM PROJETO DE LEITURA

Esse produto é fruto de uma dissertação de Mestrado Profissional, como já dito anteriormente, que desenvolvi porque me vi diante da seguinte situação: em minha prática em sala de aula, antes de fazer a leitura diária para os meus alunos, sempre tive o hábito de ler o título do livro, os nomes do autor e do ilustrador, provocando-os a interagir com o texto, levando-os a ativar seus conhecimentos prévios, estabelecendo, assim, relações com suas experiências vividas, com outros textos já lidos ou conhecidos, enfim, sempre buscando despertar a curiosidade e a imaginação das crianças sobre o que pode tratar a história. Contudo, ao utilizar essas estratégias, percebi que poucos alunos demonstravam familiaridade com o enredo das histórias, com a narratividade e os sentidos que as histórias normalmente evocam, o que, a meu ver, era o possível motivo pelo qual os alunos não se expressavam nem compartilhavam suas ideias, mostrando-se quietos.

Percebi, também, que a leitura das histórias era vista pelos educandos como uma obrigatoriedade minha como professora, um dever a ser cumprido e, conseqüentemente, ouvir as histórias se tornava uma obrigatoriedade deles como alunos. Fato que me remete ao que recebe o nome de contrato didático, ou seja, propostas que, supostamente, devem proporcionar a relação didática entre educador e educando, buscando a autonomia dos alunos frente ao próprio saber, deixando de ser dependente do professor. Porém, como se trata de um contrato, isto é, de regras, muitas vezes implícitas, que acabam por transformar essa relação em “papéis a serem desempenhados” (PINTO, 2003, p. 9), indo contra a proposta real e solidificando a ideia de que cada um tem uma “função” dentro da escola, colocando em segundo plano o objetivo principal a aprendizagem.

Tal situação me levou a refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento literário das crianças em fase de alfabetização, ou seja, na apropriação, pelas crianças, dos sentidos gerados pelos textos literários enquanto papel social, afinal “o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida” (COSSON, 2011, p. 282).

Dada a circunstancia, vi-me diante da seguinte problemática: os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do Letramento Literário das crianças?

Para responder tal questão, fiz um estudo sobre os benefícios do contato com a literatura infantil, as possibilidades de promover o letramento literário entre as crianças, e as contribuições do desenvolvimento das habilidades linguísticas, mais especificamente em ouvir e contar histórias.

Atualmente, quando consideramos o aluno e sua relação com a literatura, nos questionamos: em qual ocasião e, principalmente, de que forma proporcionamos aos nossos alunos diferentes emoções, momentos de novos conhecimentos e saberes, ampliando o repertório de características da sua própria cultura e também de outras?

A partir das contribuições de Abramovich (1989), sobre a importância de a criança ouvir histórias para formar suas próprias percepções de mundo, entendemos a essencialidade de promover situações de encontro entre as crianças e as obras. Sabemos que são muitos os meios de promover esse encontro, mas sabemos, também, que a escola, considerada um “pólo disseminador”, é um dos locais que mais oferece, ou deveria oferecer, oportunidades para que os alunos tenham acesso à literatura (MARTINS; VERSIANI, 2005, p. 17).

A escola, denominada por Coelho (2010, p.16) como “espaço privilegiado”, deveria permitir que os estudos literários fossem constantemente realizados e estivessem sempre presentes na rotina dos educadores e educandos, possibilitando o aprendizado a partir da relação entre ambos, assim como proporcionando o constante exercício da mente. Sendo assim, deveria ter o compromisso de proporcionar momentos de apreciação de obras literárias e interação com as crianças, para que elas se apropriem de novos conhecimentos relacionados à sua existência e ao seu papel na sociedade (CADEMARTORI, 2008).

Entender o valor de aprender com as obras literárias, as narrativas e com os encantamentos que elas podem gerar, é primordial para conseguir estabelecer relações com outras histórias, permitir-se imaginar novas situações e, por fim, compartilhar com os outros suas experiências pessoais resultantes do contato com as obras, indo além de uma simples leitura, promovendo, portanto, o chamado letramento literário (COSSON, 2014).

Assim como a importância de possibilitar momentos de relação entre as crianças com livros da literatura infantil, conforme dito anteriormente, devemos nos ater, também, aos benefícios de possibilitar a familiaridade com essas obras por meio da contação. Para Abramovich (1989), contar histórias é uma arte que

proporciona aos que as escutam um maior contato com a sonoridade da voz, ritmo e amplitude de vocabulário, além de harmonizar o ouvir, estímulo externo, com os sentimentos que permeiam internamente cada um.

Contar uma história requer preparação e domínio acerca do enredo da história, afinal, espera-se que seja uma experiência diferenciada e única. Mas, muitas vezes, o educador deixa de lado a ideia de narrar pelo fato de ter dificuldade em realizar tal proposta sem o apoio do livro, ou pelo fato de não conseguir enxergar as diferentes contribuições que podem ter entre o ato de ler ou contar uma história (GOMES; MORAES, 2013).

Ambas as ações, ler ou contar, trazem a ampliação do repertório pessoal, estimulam a imaginação, reforçam saberes e despertam o senso crítico de cada um, porém, há uma diferença entre as duas atividades. E, ao focarmos no ato de contar, percebemos que são necessárias condutas diferenciadas. Machado (2004) nos orienta que um bom contador deve, primeiramente, saber identificar boas histórias para, só então, pensar em seu público e buscar atingir cada um em sua própria peculiaridade, em seu íntimo.

Se existem diferenças para aqueles que contam as histórias, existe também para quem as ouve, pois o envolvimento é estabelecido por meio da voz de alguém, e quando as palavras vão ao encontro àqueles que estão apreciando a história, elas não apenas chegam, mas também adentram cada um em seu interior. Portanto, cabe ao ouvinte acompanhar o ritmo do narrador e usufruir das pausas para se apropriar das ideias, promovendo sua própria imaginação (MATOS; SORSY, 2005).

Nesse sentido, o uso bem contextualizado das histórias da literatura infantil e, pontualmente, a contação, constituem meios favoráveis para promover o letramento literário dos alunos. Na medida em que contamos histórias, proporcionamos o encanto, o imaginário e, principalmente, estimulamos o pensar, tanto para o contador quanto para o ouvinte.

Diante das contribuições dos autores, desenvolvi um projeto de leitura que recebeu o nome *“De criança pra criança tem história todo dia”*, com o objetivo de desenvolver o letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias.

Se existe interesse da sua parte em proporcionar aos seus alunos momentos ricos de aprendizado, apoiado na teoria referida anteriormente, apresento, a seguir, o projeto de leitura.

#### 4 ORIENTAÇÕES AO EDUCADOR

Como havia dito na apresentação, ao ler esse documento você já está caminhando para atingir o objetivo que temos em comum. Porém, para alcançar tal propósito, é necessário que você, professor (a), se organize e esteja preparado (a), pois, como afirma Pinheiro (2011, p. 301), “a reflexão sobre o papel de formador de leitor e o questionamento sobre as práticas de leitura pessoais do docente são imprescindíveis para a promoção da leitura literária”. Para promover o letramento literário entre os seus alunos, o professor deve ter o seu próprio desenvolvido. Isto é, para proporcionar, aos seus educandos, um embarque nessa viagem, você mesmo tem o dever de já ter viajado por esse mundo maravilhoso da literatura.

É papel do professor que deseja envolver seu aluno por inteiro, ser exemplo como leitor ativo, criar situações de aprendizagem, e, principalmente, permitir que a literatura tenha um espaço dentro da rotina escolar, afinal, compreende-se que para que as crianças vivenciem e criem laços com as obras, é necessário oportunizar e mediar esse diálogo entre texto e leitor (FRANTZ, 2011).

Para aplicar esse projeto de leitura em sua sala, é essencial, também, montar um acervo de livros, pois muitos dos que são encontrados nas escolas podem não se encaixar na proposta do projeto, em que a criança deve narrar uma história, de preferência que não faça parte de seu acervo pessoal e daqueles que vão ouvir. Com isso, se torna necessário retirar obras clássicas, livros de gêneros que precisem de memorização, como, por exemplo, poemas e trava-línguas, assim como os denominados livros de imagem, que carregam em seu corpo histórias narradas por imagens e não por textos. Em meu caso, inicialmente, separei cerca de 90 livros que fazem parte do acervo da escola em que trabalho e seguem as diretrizes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997. E, dentro das condições apontadas, destes, selecionei 50 livros, os quais ficaram à disposição dos alunos para a escolha (APÊNDICE A).

Conhecer o acervo é importante também para pensar nas atividades voltadas para a promoção do letramento literário, Fernandes (2011) ressalta que:

Quando se sabe aonde quer chegar, é possível estabelecer uma rota e planejar com antecedência os procedimentos a serem tomados para alcançar o destino desejado, ou seja, o planejamento dá um rumo ao

trabalho, por meio de uma programação de atividades. Para tanto, é preciso fazer escolhas de acordo com os objetivos traçados, distribuir o tempo, organizar as atividades e o espaço. Com isso, é possível controlar o trabalho, com flexibilidade para serem efetuadas as alterações necessárias e o resultado seja bem sucedido. (FERNANDES, 2011, p. 337).

Focalizando o objetivo do projeto, são inúmeras as atividades que podem ser feitas, basta considerar a perspectiva do letramento literário e utilizar sua criatividade. Lembrando ser indispensável produzir um registro como forma de manifestar as relações estabelecidas com o texto, “esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (COSSON, 2014, p. 66).

Para inspirá-lo apresentarei a seguir algumas atividades que podem ser realizadas a partir das histórias do acervo oferecido.

## **5 ATIVIDADES SUGERIDAS**

Muitas das ideias de atividades foram retiradas do livro *“Letramento literário: teoria e prática”*, de Rildo Cosson (2014). Algumas, como já explicado, foram reformuladas e adaptadas para os alunos. Lembrando que é preciso ter cuidado para não reproduzir o que é chamado de escolarização inadequada da literatura, ou seja, propor atividades com foco no ensino da língua portuguesa, trabalhando gramática, ortografia, fichamento dos textos etc. (SOARES, 2008).

Realizar essas atividades nos permite exercitar a imaginação e mergulhar no mundo da fantasia, saindo da rotina do uso dos livros didáticos e aulas expositivas, transformando o aprendizado em momentos lúdicos, sendo fundamental não somente para a formação do aluno, mas também porque manipular o texto proporciona a construção literária dos sentidos (COSSON, 2014).

Sabemos que os requisitos institucionais são fundamentais para a vida funcional da escola, porém, nós, professores e professoras, devemos criar oportunidades para que se estabeleça uma relação entre os educandos e as obras literárias. Há a necessidade de possibilitar que a presença da literatura na escola deixe de ser indiferente na vida dos alunos e passe a ser uma construção de sentidos positivos, tendo significado na vida deles (FERNANDES, 2011).

Com esse propósito, não podemos comprometer o objetivo do projeto estabelecendo limites de tempo para os momentos das contações e atividades,

assim como restrições diante dos temas abordados, não permitindo que os alunos expressem livremente seus pensamentos e sentimentos.

Apresento, a seguir, algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas após as contações.

### **5.1 Perguntas**

Após o aluno terminar sua história, estimular o grupo ouvinte a fazer perguntas sobre o que foi contado. O papel do professor, nesse caso, deve ser o de incentivar os alunos a fazerem perguntas que vão além do simples entendimento do texto, e que façam o contador refletir sobre suas respostas, instigando a imaginação de ambos.

### **5.2 Diálogo**

Estabelecer diálogos com personagens do texto pode ser muito divertido e rico em aprendizagem, pois, para que isso aconteça, os alunos devem estar inteirados sobre a história e se sentir estimulados a conhecer mais sobre a realidade do personagem. Existem inúmeras formas de promover essa atividade, podendo ser por meio de encenação, por escrito, em grupo ou individual. É importante fazer com que as crianças organizem suas ideias para representar esse diálogo.

### **5.3 Ilustração**

Solicitar que os alunos façam ilustrações pode parecer simples quando se trata de uma história conhecida, porém, ao se tratar de história da literatura infantil, que normalmente não faz parte do nosso acervo literário pessoal, a contribuição dos desenhos é uma fonte única e valiosa. Retratar um personagem, o cenário ou alguma parte da história nos permite ter momentos de análise sobre como cada um construiu a imagem do que foi contado. Criar uma exposição para mostrar ao grupo as diferentes formas de compreensão sobre uma única história é um modo prazeroso de valorizar o trabalho feito.

### **5.4 Teatro**

O teatro, sendo uma prática singular em desenvolver habilidades como falar, cantar, atuar etc., é muito valorizado pelas crianças, pois a grande maioria tem o interesse em participar. O professor pode propor que os alunos encenem uma cena da história, ou criem outras a partir da que foi contada.

### **5.5 Discurso**

Diante de um tema polêmico ou de alguma atitude tomada por algum personagem do texto, pedir aos alunos que organizem argumentos contra e a favor do que foi indicado, buscando estimulá-los a criar o hábito de ver os dois lados de uma situação.

### **5.6 Júri**

Nessa atividade são escolhidos alunos para desempenhar determinados papéis, como em um tribunal: juiz, réu, testemunhas, advogados etc., provocando os alunos a pensar sobre as atitudes e ações tomadas por um dos personagens durante a narrativa.

## **6 AVALIAÇÃO**

Chamo de avaliação o ato de verificar como se deu a apropriação dos conceitos que foram estabelecidos como objetivos do projeto. Cosson aponta que “é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades superá-las” (2014, p. 113). Apoiada nesse pensamento, é preciso refletir sobre a intenção dessa avaliação: não é, e não deve ser, simplesmente classificar o conhecimento da criança, e sim ter a intenção de aperfeiçoar as situações de aprendizagem.

É importante buscar no projeto, como um todo, possíveis melhorias a serem feitas, pois, quanto mais o educador se empenhar para conquistar o que tem estabelecido como propósito, cada vez mais o projeto vai se resignificando, ganhando diferentes formas e caminhando cada vez mais para o objetivo central.

Um meio de verificar especificamente a intervenção pode se dar através de perguntas, como se os alunos gostaram de participar do projeto, o que mais gostaram, se teve algo que não gostaram, o que e por que.

Contudo, há a necessidade de olhar especificamente para os aprendizados adquiridos pelos alunos para tal avaliação. Apresento, a seguir, alguns meios de realizá-la.

### **6.1 Roda de conversa**

A roda de conversa é um recurso muito eficiente como avaliação, afinal, é um momento onde os alunos podem dialogar, informalmente, sobre o que acharam do projeto, apontando o que deu certo e o que não deu. Nessa situação, os educandos costumam expor seus pensamentos e sentimentos de forma direta, pois crêem que não estão sendo analisados, permitindo-os serem autênticos.

Evidentemente, o professor deve estabelecer diretrizes para que as falas percorram e prossigam pelo caminho desejado. Sugiro pontuar e retomar alguns temas abordados pelas histórias, promovendo novos debates.

### **6.2 Quiz**

Com um formato mais lúdico, promover um *quiz* entre os alunos, onde o professor cita atividades que foram realizadas durante o projeto, títulos ou personagens, e os alunos têm que indicar quem foi o contador ou a qual história pertence determinada informação.

### **6.3 Relato**

Solicitar aos educandos que façam um breve relato, escrito ou oral, sobre sua participação no projeto, seja como contador ou como ouvinte, ficando livre para apontar a história que mais gostou e por que.

## **7 CRONOGRAMA**

O projeto tem duração aproximada de 4 (quatro) meses completos. Para uma melhor organização entre os contadores das histórias, elaborei uma tabela para facilitar o acompanhamento dos dias das apresentações (APÊNDICE B), bem como uma carta aos pais, para que a família entenda e se aproprie da proposta do projeto (APÊNDICE C), assim como um bilhete com a data da contação definida, para o acompanhamento das datas (APÊNDICE D).

## 8 INDICAÇÕES DE LEITURA PARA O PROFESSOR

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gosturas e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: A arte de ouvir histórias (...para depois contá-las...)**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17- 48.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**:Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**:teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

COSSON, Rildo. A prática de Letramento Literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 281- 297.

COSSON, Rildo. A prática de Letramento Literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 281- 297. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**:teoria e prática. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 321- 352. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo, DCL, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno; **O ofício do contador de histórias**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z., et al. **Leituras Literárias: discursos transitivos**, p. 13-19. Belo Horizonte, Autentica, 2005.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (orgs.). **Nas trilhas do letramento**, p. 299-320. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

PINTO, Neuza Bertoni. Contrato didático ou contrato pedagógico?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1891/189118047008/>> Acesso em: 19 ago. 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**, p. 17- 48. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.