

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES –
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA A
FORMAÇÃO DE LEITORES: PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS
LEITORAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mestranda: Neide Figueiredo de Souza
Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

Frederico Westphalen, 09 de abril de 2021.

Neide Figueiredo de Souza

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES: PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Linha de pesquisa em Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Teixeira Porto, como requisito parcial para a realização do exame de qualificação de dissertação.

Frederico Westphalen, 09 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES: PROPOSIÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por

Neide Figueiredo de Souza

como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestra em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto – URI/FW
(Orientadora/Presidente)

Profa. Dra. Lúcia Rosa – UNILASALLE
(1º arguidor)

Profa. Dra. Elisabete Cerutti – URI/FW
(2ª arguidora)

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto – URI/FW
(Suplente)

Frederico Westphalen, 09 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa etapa de formação, reconheço a importância da presença e da participação de pessoas que contribuíram para com meu progresso, minha permanência no Mestrado em Educação e o alcance do meu objetivo em tornar-me Mestre em Educação.

Agradeço:

A Deus pelos dons: da minha vida, da fé, da esperança, do amor, da sabedoria, da inteligência e da humildade – dons sem os quais nenhum sucesso eu conseguiria alcançar.

Aos meus pais, minha maior fonte de inspiração, pois, apesar do pouco grau de instrução, sempre valorizaram os estudos e foram motivadores para que seus filhos estudassem.

Aos meus irmãos, principalmente os mais velhos, que resguardaram a oportunidade de estudar, para com o fruto de seu trabalho proporcionar a mim e aos irmãos mais novos a sobrevivência e o estudo, a formação que com seus sacrifícios conseguimos obter.

A minha única filha, Laryssa Figueiredo, pelo apoio e motivação a continuar meus estudos, almejar um passo maior que a formação inicial.

A todos os Professores que passaram por minha vida nas mais diversas oportunidades: em minhas formações, como colegas de trabalho, como Orientadora (Profa. Dra. Luana Teixeira Porto).

Àqueles que oferecem aos seus alunos mais que conhecimento, mas, acima disso, dedicam a sua vida para ajudá-los a construir sonhos.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a contação de história como recurso pedagógico para a formação de leitores. Partindo-se do pressuposto de que a leitura é essencial às práticas escolares e que é preciso estimular a compreensão de textos como forma de ampliação de visão de mundo, busca-se, como objetivo geral, refletir sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para desenvolver o estudo, fez-se levantamento de dissertações e teses sobre o tema assim como de artigos acadêmicos que procuram investigar as relações entre as diretrizes teóricas e orientativas e a exploração da estratégia da contação de história para a formação do leitor. Além disso, como fundamento teórico, foram explorados trabalhos e proposições teórico-críticas e orientações da Base Nacional Curricular Comum sobre a leitura e a formação de leitores, a contação de histórias e a formação leitora. Considerando estudos de autores diversos, construiu-se uma sequência de proposições didáticas que embasam a contação de histórias para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. As propostas abordaram diferentes temas, tendo como fio condutor as noções de identidade e diferença, consideradas essenciais para a formação humana. Considerando-se que a maioria dos artigos encontrados e selecionados para construção do estado do conhecimento nesta pesquisa apresentam a contação de história como recurso didático para a alfabetização e mecanismo de formação leitora, como defendemos, foi possível desenvolver uma proposição que atenda ao objetivo de formar leitores mesmo que o trabalho não tenha sido aplicado.

PALAVRAS-CHAVES: contação de histórias; formação leitora; ensino fundamental; sequência didática.

ABSTRACT

This research addresses storytelling as a pedagogical resource for the training of readers. Starting from the assumption that reading is essential to school practices and that it is necessary to stimulate the comprehension of texts as a way of expanding the world view, the general objective is to reflect on storytelling as a strategy for stimulating reading in the early years of elementary school. To develop the study, a survey of dissertations and theses on the subject was carried out, as well as academic articles that seek to investigate the relationships between the theoretical and orientative guidelines and the exploration of the storytelling strategy for the formation of the reader. In addition, as a theoretical foundation, theoretical-critical works and propositions and orientations from the Common National Curricular Base on reading and the formation of readers, storytelling and reading formation were explored. Considering studies by different authors, a sequence of didactic propositions was built that underlies the storytelling for the formation of readers in the early years of elementary school. The proposals addressed different themes, having as a guiding thread the notions of identity and difference, considered essential for human formation. Considering that most of the articles found and selected for the construction of the state of knowledge in this research present storytelling as a didactic resource for literacy and a reader training mechanism, as we defend, it was possible to develop a proposition that meets the objective of forming readers even if the work has not been applied.

KEY-WORDS: Storytelling; reader training; elementary School; following teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
1.1. Classificação da pesquisa.....	25
1.2. Procedimento para análise dos dados.....	26
2. LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES	29
2.1. Leitura e formação de leitores: pressupostos teórico-críticos.....	29
2.2. A leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.....	36
2.3. As etapas da leitura.....	40
3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO LEITORA	46
3.1. Relação entre leitura e contação de histórias.....	46
3.2. Contação de história e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental...57	
4. PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
4.1. O roteiro das proposições.....	63
4.2. As sequências didáticas.....	66
4.3. Desafios da exploração das sequências didáticas na sala de aula.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A leitura não pode ser entendida genericamente como a compreensão da linguagem escrita. É mais do que decifração da palavra. É, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 41), “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]”. Portanto, é um processo adquirido pelo sujeito em longo prazo, e, nesse processo, a ação docente desde os primeiros contatos da criança com a escola poderá auxiliar na obtenção de hábito e gosto pela leitura ou poderá afastar o aluno dos livros se não houver uma ação pedagógica permanente e eficiente para despertar no infante o prazer em ler. Nessa perspectiva, o principal objetivo do professor deverá ser a formação do bom leitor embora essa não seja uma tarefa exclusiva do docente.

Longe de ser um clichê, também é papel da família a promoção da leitura em casa e o estímulo para ler, pois deve contribuir para a formação da criança no que se refere às questões, entre outros elementos, do exercício da cidadania e da comunicação, assim como da significação do que infante vê, ouve, lê. Por isso, é importante que a família compreenda a necessidade de sua participação na construção deste hábito indispensável, que é o hábito de ler em casa e desenvolver na criança o contato com leituras em diferentes gêneros, suportes e linguagens.

Para tanto, o primeiro passo da família é fazer-se um exemplo para a criança, de modo que ela se sinta estimulada a ler ao ver as pessoas de seu convívio praticando a leitura de forma prazerosa. Os pais ou responsáveis devem servir de inspiração à criança ao hábito de ler. E isso já está apontado por diferentes pesquisadores, que asseveram a importância da participação da família na formação de leitores, como Mariana Revoredo (2010) e Ângela Maria Franco Martins de Paiva Balça *et. al.* (2017). De acordo com a primeira autora, a família deveria ser a primeira mediadora de leitura, já que ela é o primeiro elo da criança com o mundo. Porém, nem sempre essa percepção da família em relação à sua influência no hábito da leitura acontece, mas é no ambiente família que se inicia o processo de formação leitura.

A formação do leitor inicia-se, portanto, no seio familiar e se processa a longo prazo. (...) a família, que funciona como referência para a orientação e construção da identidade de um indivíduo, deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado às mediações domésticas, construa o gosto pela leitura. (REVOREDO, 2010, p. 46-47).

Corroborando a citação acima, Balça *et. al.* (2017, p. 714) afirmam que “é na família que tudo começa, em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre a criança, a literatura e o livro, [...]”. Notemos que a mediação em âmbito familiar precisa ocorrer de forma que a criança consiga observar e entender, por exemplo, que aquilo que é registrado no texto pode acontecer na sua realidade ou vice-versa. Assim, registramos a relevância da escolha do texto, da mensagem que se quer passar para a criança.

Já nas atividades de práticas leitoras na escola, além da observação também necessária sobre o tema dos textos, é preciso outro cuidado, pois sabemos que a leitura nem sempre deve ser ofertada para essa aproximação do texto com a vida real. Pode ser meio para abordagem de temas que interessam ao universo do leitor dada a sua faixa etária e desenvolvimento emotivo, cognitivo, social. Nessa linha de raciocínio, segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 41), a leitura é uma prática social e, “Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.”.

A leitura implica, portanto, várias habilidades: reconhecimento de linguagens, intencionalidades, estruturas dos textos... E tudo isso leva ao letramento, conceito chave para as atividades docentes no contexto atual da Educação brasileira. De acordo com Soares (2008), o letramento está intrinsecamente relacionando à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a prática da língua portuguesa no nosso cotidiano. Ainda segundo a autora, “no caso da leitura, os aprendizes, [...] precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de ‘compreensão/expressão de significados do código escrito’.” (2008, p. 16).

Embora a perspectiva de Soares indique relação direta entre letramento e escrita, é preciso realçar que o letramento não se restringe a texto escrito. Nessa perspectiva, Revoredo (2010) expõe sobre o letramento realizado no seio familiar e afirma que ele ocorre quando familiares oportunizam à criança o primeiro contato com os signos, e isso acontece, por exemplo, nos momentos em que se contam histórias para a criança na hora de dormir e/ou nas canções a elas ensinadas. “Os diferentes tipos de letramento auxiliam no fomento a leitura.” (2010, p. 47), afirma a citada autora.

Acerca do pensamento de Revoredo (2010), podemos dizer que o ato de ler não se resume à simples decodificação das palavras e dos signos, pois também se

estende ao sentido do texto e à capacidade do leitor em interpretá-lo ou produzir sentido para o que chega a ele em forma de texto, oral ou escrito. É sabido também que a leitura nos acompanha desde os primeiros anos de vida, do soletrar as primeiras palavras as mais diversas tentativas de deciframos o que está escrito e/ou desenhado. E, a cada tentativa de sucesso para dominar as letras, uma nova porta do conhecimento se abre, uma motivação para querer aprender ainda mais, adentrar ao mundo do conhecimento compreendendo o que se lê, o que se vê.

Ao ser aberta a porta do conhecimento por meio da leitura, presumimos que aconteça a interação da criança com o contexto de leitura. Acerca desse pensamento, Solé (2014, p. 22) afirma que “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.”. A mesma pesquisadora afirma que um dos maiores desafios da escola é fazer com que os alunos leiam proficientemente. Isso, pois, é formar o aluno leitor e significa capacitá-lo para agir com autonomia nas sociedades letradas (ser alfabetizado é insuficiente hoje).

Diante dessa afirmação, compreendemos que não basta a leitura sem a compreensão da “mensagem” que o texto quer registrar. Não basta “soletrar” ou “juntar as palavras” sem saber o significado delas no texto, sem entender o contexto do texto. Apenas com decodificação, a leitura torna-se automática, sem sentido, incompleta e até mesmo desmotivadora. E não esse o movimento adequado e exitoso para o processo de formação de leitor.

Mesmo que tenhamos noção sobre o que deve ser demonstrado enquanto habilidade leitora, há diversos problemas associados ao ensino e à prática de leitura na escola. Segundo Solé (2014), o problema do ensino da leitura na escola não se resume somente ao método, mas também ao próprio conceito do que é leitura, a forma como ela é avaliada e favorecida, as propostas metodológicas utilizadas no seu ensino. A estudiosa compara que o ensino da leitura à construção de uma casa, afirmando que esta não pode começar pelo telhado, ou seja, nem sempre o fim (aprender a ler bem) justifica os meios (pedagógicos de abordagem da leitura na sala de aula).

Outrossim, nem sempre o método utilizado para o ensino da leitura favorece sua aprendizagem. O aluno não pode pensar na leitura como uma atividade obrigatória, ainda que o seja. Existem, sim, desafios nesse processo, devendo o educador atentar-se aos primordiais, como oferecer à criança subsídios que lhe

permitam vivenciar situações que estimulem o hábito da leitura – associar a leitura ao cotidiano da criança.

O estudo realizado por Gonçalves (2008) afirma que, aos poucos, o docente forma o aluno leitor, fazendo uso de estratégias que possam torná-lo capaz de construir e reconstruir o significado do texto conforme o lê. A mesma autora pondera que as estratégias representam um grande fator pelas quais se diferenciam os bons e maus leitores. São ao todo cinco estratégias, as quais apresentamos na sequência.

A primeira estratégia, que é determinar as ideias principais do texto, consiste em separar ideias principais de secundárias. Acerca dessa estratégia a autora afirma que nem sempre o aluno entende o porquê de realizar tarefas desse tipo, cabendo ao professor motivá-lo, propondo a troca de ideias entre o aluno e seus pares, em grupo, dessa forma estará também promovendo entre eles a interação, a negociação. “O estímulo à participação é essencial, pois essa estratégia é tida como um dos fatores básicos da compreensão” argumenta Gonçalves (2008, p. 141).

A segunda estratégia refere-se a “sumariar a informação contida no texto”, que significa, segundo a supracitada estudiosa, resumir ou parafrasear explicitando o ponto de vista. Pode parecer uma tarefa difícil se imaginarmos tratar-se de crianças do primeiro ciclo. Entretanto, a ideia consiste em fazer com que a criança seja capaz de reproduzir o que leu mesclando palavras do texto com suas palavras, ao, por exemplo, contar uma história. Essa estratégia pode ser motivada pelo professor ao auxiliar os alunos a extrair do texto as palavras chaves e a partir delas construir o texto.

Gonçalves (2008) esclarece que a terceira estratégia, “efetuar inferências sobre o texto”, evidencia a compreensão leitora da criança com base em informações que são ativadas em sua mente durante a leitura. A quarta estratégia sugerida pela autora é “fazer questões pertinentes sobre o texto”, atividade que permite avaliar o significado do texto para o aluno, a profundidade da compreensão do texto pelo aluno.

A quinta e última estratégia sugerida por Gonçalves (2008) é o “monitoramento da leitura”. Trata-se, segundo a mesma autora, de uma “estratégia metacognitiva¹, que enseja refletir sobre os próprios pensamentos.” (p. 50). Essa estratégia pode ser utilizada quando se percebe no alunado certa “maturidade” adquirida na constante experiência com a leitura.

¹ “ter ciência do próprio conhecimento e avaliá-lo constantemente, regulando e organizando os processos cognitivos, durante o seu processamento.” (GONÇALVES, 2008, p. 49).

Não podemos afirmar que essas estratégias são completas ou que dão conta de todas as realidades escolares e práticas de formação de leitor. Ou ainda, que atendam a todos os níveis de ensino. Se assim fosse, em todos os textos o aluno conseguiria se reconhecer como parte deles. Bem sabemos que não é assim, principalmente em se tratando das histórias/contos de fada/literatura infantil, por exemplo.

Para complementar em relação às estratégias de ensino da leitura, recorreremos a Gazola (s/d), que sugere a Contação de História no primeiro ciclo – ensino fundamental. Este autor explica que essa estratégia forma na criança o gosto pela leitura: “ao ouvir uma história, ela adquire o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura. A literatura infantil, principalmente os contos de fadas, podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta.” (p. 01).

Exatamente por observar o quanto as crianças se envolvem numa história ao ouvi-la e por compreender que é preciso pensar em práticas leitoras adequadas a alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que optamos por abordar o tema. Dessa forma, o tema desta pesquisa é “A contação de história como recurso para a formação de leitores: proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental.” Entendemos que as práticas leitura referem-se à:

(i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. Em se tratando da criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma, ainda que de forma ampliada, a de “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da leitura”. Ela busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas fazer atividades para aprender a ler. (BATISTA, 2019, p. 01).

Não se trata de esgotarmos todas as referências que abordam a temática, mas, sim, de apresentarmos um aprofundamento sobre a formação leitora que nos permita discutir a contribuição da estratégia da contação de histórias na formação leitora de estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Reconhecemos que a aprendizagem da leitura de ser estimulada e motivada, respeitando o tempo de aprendizagem do aluno, de modo que cada estratégia a ser utilizada nesse processo seja muito bem planejada, levando-o ao pleno desempenho da leitura (compreender o que lê e ser capaz de reproduzir o que leu).

Diante do exposto, esta dissertação aborda relações entre contação de histórias e formação leitora, com foco na proposição de práticas leitoras com vistas ao desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposição desta investigação considera como prioritária a seguinte problematização: De que forma a contação de histórias pode contribuir para a formação leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que práticas leitoras podem ser propostas para estimular a leitura nesse nível de ensino?

Para o desenvolvimento do estudo, tomou-se o seguinte objetivo como geral: Refletir sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, foram traçadas as seguintes metas: Identificar diretrizes – teóricas e orientativas – para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino fundamental; Refletir sobre estratégias de leitura propostas em obras sobre o tema, apontando suas fragilidades e potencialidades das propostas para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino fundamental; Investigar como explorar a contação de histórias nos anos iniciais para a formação de leitores; Propor práticas leitoras que possam estimular o infante a desenvolver o gosto e o hábito de leitura, partindo da exploração da contação de histórias.

Tais objetivos, entrelaçados, permitem compreender não só questões teórico-críticas acerca de contação de histórias e leitura na etapa inicial do Ensino Fundamental, mas também organizar uma proposta de atividade que auxilie professores a tornar a contação de histórias mais do que uma ação lúdica no horizonte da preparação do aluno, mas também uma possibilidade de despertar o gosto pela leitura e a formação de bons leitores.

Essa proposição de estudo está amparada em várias razões. E uma delas é de caráter pessoal: a experiência de leitura com meu pai, que descrevo nesta oportunidade de qualificação docente. Nasci na zona rural e vivi todo o encantamento do contato com a natureza, como o andar descalço e comer o fruto colhido na hora. Esse encantamento trago até hoje na memória, lembrando sempre os dias incríveis da minha infância.

Em meio ao contato com a natureza, tive as minhas experiências com as narrativas de histórias. Meu pai era um contador de histórias e, apesar do pouco estudo, trazia consigo o dom de despertar a minha imaginação de criança. Em suas narrativas, ele enchia as nossas noites de encantamento com seres fantásticos e dotados de poderes sobrenaturais. Todo o encantamento suscitou em minha irmã o

desejo pela docência, e, para minha felicidade, ela se tornou professora na escola sediada em nossa fazenda.

Entre as mais diversas recordações, lembro-me do cheiro dos primeiros livros e o fascínio que eles exerciam sobre mim, despertando-me o desejo e a necessidade urgente de aprender a ler, com a certeza de que eu teria naqueles livros as histórias incríveis que meu pai nos contava. Muitas vezes, vencido pelo cansaço do labor, não era toda noite que nosso pai nos agraciava com a magia das histórias. Ainda assim, as recordações das histórias contadas são inúmeras.

Despertada pelo meu desejo de aprender e do perceber o prazer em ensinar de minha irmã, decidi-me também pela docência. Hoje sou professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental. Em virtude das experiências brevemente relatadas aqui, no meu planejamento de ensino sempre inseri a contação de histórias.

Cursando o mestrado tenho a oportunidade de aprofundar minhas leituras, motivada por um questionamento que sempre me inquietou: As narrativas que ouvi na infância contribuiu para consolidar a afinidade que tenho com o ato de ler? Esse questionamento contribui de forma a investigar se a contação de histórias pode contribuir para formar leitores, e ainda, de que forma o professor pode lançar mão dessa possibilidade na sua prática pedagógica.

Essa investigação faz parte da minha busca pessoal pela qualificação docente no estado do Mato Grosso, na oportunidade da promoção de uma turma MINTER “a ratificação da proposta do PPGEDU da URI em formar profissionais qualificados, atendendo a demandas sociais e regionais que cada vez mais ampliam o seu contexto de atuação e inserção social.”, como refere o Setor de Comunicação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI em agosto de 2019².

Diante dessas experiências e da referida oportunidade de qualificação docente, o título de nossa pesquisa é “A contação de história como recurso para a formação de leitores: Proposição de práticas leitoras para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. Trata-se de um tema decorrente da linha de pesquisa “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”. Esse tema insere-se nessa linha de pesquisa por investigar, no processo educativo, a formação de leitores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fomentando as investigações no âmbito da prática da contação de histórias no ensino aprendizagem da leitura a partir de diferentes abordagens teóricas.

² <http://www.fw.uri.br/site/noticia/5195/ppgedu-realiza-primeira-etapa-da-selecao-da-turma-minter>.

Na análise de Pérez (2004), ao ensinar qualquer conteúdo (leitura é conteúdo, segundo os PCN, 1997), o professor deve adotar mais de uma prática educativa, pois, numa mesma sala de aula, ele se depara com inúmeros alunos, e cada um com uma característica de aprendizagem individual. Dessa forma, o professor auxiliará cada aluno a aprender segundo sua capacidade de desenvolvimento / seu tempo de raciocínio, motivando-o à aprendizagem em vez de desenvolver nele o sentimento de exclusão. Lembramos ainda que o processo de ensino da leitura não é exclusivo do professor de Linguagem, conforme afirmam os PCNs (1997).

Exposto isso, registramos que a importância de nosso estudo está em discutir, a partir dos moldes da BNCC, a proposição de práticas leituras que façam uso da contação de histórias como estratégia que favorece esse processo, levando o aluno ao melhor nível de compreensão do que lê. Tomando as séries (1º, 2º e 3º ano do 1º Ciclo – Ensino Fundamental), consideramos ser oportuno identificar estratégias de ensino da leitura que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva dos alunos, de modo que seu desempenho efetive também a aprendizagem da escrita, da fala, de sua participação ativa na sociedade como sujeito que compreende aquilo que lhe é apresentado nos diferentes meios de convivência.

A abordagem do tema é necessária, uma vez que o tema indica formas de compreensão de história, realidade, sociedade etc. O ensino e a aprendizagem da leitura perpassam todo o processo de construção do nosso saber, no qual a literatura desempenha papel essencial. É a partir da compreensão do que nos é apresentado sob a forma de códigos e signos que melhor atuaremos. E esse processo se inicia, tomando a educação como item formal, nos primeiros anos escolares. Diferentes publicações sobre o tema denotam a necessidade de cada dia mais os professores inovarem suas práticas de ensino, de modo que seus alunos se sintam motivados a aprender.

Em vista disso, em primeira instância, acreditamos que nosso estudo trará benefícios à comunidade acadêmica e a esta pesquisadora, e, em segunda instância, aos futuros pesquisadores, que poderão tomá-lo como aporte teórico às suas pesquisas. Pretendemos, assim, contribuir com o trabalho de profissionais da educação de modo que, ao utilizarem a “Contação de História” como estratégia de ensino da leitura, percebam que esta os favorece.

A fim de construir um breve panorama de estudos sobre o tema eleito para esta pesquisa, recorreremos ao banco de Teses da CAPES, e, para isso, consideramos três

palavras-chaves: “contação de história”, “formação de leitores”, “séries iniciais”. Sem refinar a busca, deparamo-nos com o total de 484.899 estudos. Sendo-nos impossível elencar a todos para nossa abordagem, refinamos a busca, estabelecendo o seguinte recorte: Dissertações de Mestrado dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019; grande área do conhecimento, as Ciências Humanas; Áreas: do Conhecimento, Avaliação, Concentração e Programa - em Educação. Deparamo-nos com 4.845 dissertações, quantitativo esse que não nos é possível realizar todas as leituras para possível contribuição em nossa pesquisa.

Diante desse quantitativo, refinamos mais uma vez a busca, considerando as mesmas áreas, porém, os anos de 2016 a 2019. Assim, contamos com 2.212 dissertações – um alto número ainda. Optamos, então, por considerar as dissertações que traziam no título as palavras chaves já mencionadas.

Com as referidas palavras-chaves, encontramos 148 dissertações, um número considerado alto para citarmos nesta investigação. Esse quantitativo denota que a contação de história interessa muito à Educação no que diz respeito aos estudos, no entanto, não podemos afirmar que essa estratégia se configure como realidade no cotidiano docente e na alfabetização, ainda que seja oportuna, como poderemos confirmar nas dissertações elencadas na sequência.

Entre as dissertações encontradas, destacamos nove, que poderão contribuir com a nossa pesquisa, pela aderência maior ao tema apresentado nesta investigação.

QUADRO 1 – Mapeamento de dissertações

Biblioteca	Ano	Autor(es)	Título	Metodologia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2019	GUIJANSQUE, Irley da Penha	Era uma vez: a contação de história como incentivo à leitura no Ensino Fundamental.	Pesquisa qualitativa com intervenção pedagógica por meio de oficinas de contação de história para interação com o texto literário, organizadas em uma sequência de atividades.
Biblioteca Central Reitor Macedo Costa	2019	VALE, Flávia Janiaski	Colocando um novo ponto em cada conto: Possibilidades de inserção do teatro na educação infantil.	Pesquisa qualitativa com caráter descritivo, com crianças de 3 a 5 anos, e três eixos de discussão: teatro com crianças, contação de história e espaço cênico.

Monte Alegre	2019	ABREU, Emilly Atilla Oliveira de.	Contação de histórias na educação infantil e teoria da mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos.	Pesquisa quantitativa, com a participação de 3 professoras e 40 crianças entre 3 e 5 anos de idade, divididos em três grupos.
Biblioteca Setorial Professora Silvia Becher	2018	SILVA, Aparecida Leticia Oliveira Mota da.	Contando e encantando: A contação de história como recurso didático nas aulas de Educação Física.	Pesquisa qualitativa, embasada na Metodologia de Projetos, com realização de atividades propostas no Projeto de Trabalho (Contando e encantando na Educação Física).
Central UFRGS	2018	FONTOURA, Deise da Silva	A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA: um estudo de caso.	Estudo qualitativo; um estudo de caso com intervenção com 04 sujeitos diagnosticados com autismo (TEA) e idade entre 7 e 9 nos.
Universidade Federal de Uberlândia	2018	SILVA, Valéria	O professor da educação infantil e a contação de histórias.	Estudo hermenêutico/interpretativo, exploratório, com aplicação de entrevista reflexiva para 04 professores de diferentes instituições de ensino da rede municipal de ensino de Uberlândia – MG.
Biblioteca Central Dr. José Mariano da Rocha Filho	2017	SICHELERO, Jaqueline Pinson	Contação de histórias: Sua contribuição para o incentivo à leitura	Estudo bibliográfico e a construção de propostas de contação de histórias; natureza qualitativa e propositiva.
Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul	2017	VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro.	Contação de histórias na perspectiva de professoras contadoras: Possibilidades de atuação	Pesquisa qualitativa, com investigação bibliográfica associado à técnica da entrevista com 05 contadoras de histórias, professoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.
Tede.biblioteca. ufpb	2016	VASCONCELOS, Benedito Clarete de.	A arte de Contação das Histórias	Pesquisa participante (pesquisa-ação), com a realização de oficinas de formação inicial em contação de histórias dos palhaços cuidadores, e a atuação ou

				intervenção dos palhaços cuidadores em diferentes ambientes de convivência, sendo o pesquisador também um participante nessas práticas.
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora

Em sua pesquisa qualitativa, Guijansque (2019), com foco em intervenção pedagógica, realizou oficinas de contação de história para interação com o texto literário, organizadas em uma sequência de atividades. Em cada oficina, os alunos exercitaram a escuta de histórias e também a sua transmissão aos seus pares, valendo-se da oralidade e da expressão artística e assim foi experienciada a possibilidade de eles se tornarem contadores de histórias. Essa metodologia resultou em sugestões de atividades em forma de um produto educacional. A autora conclui a pesquisa, afirmando que “a leitura do texto literário promove o diálogo e estimula a sensibilidade de quem lê ou ouve, por meio da imaginação e, quando bem utilizada em sala de aula, torna as aulas mais atrativas e eficientes.” (2019, p. 11).

Destaca-se também a pesquisa de Vale (2019) por considerar as crianças como sujeitos criadores da pesquisa. A autora apresentou a ideia de abordar a contação de história por meio do teatro no contexto da contemporaneidade, apontando aspectos da teatralidade e da performatividade que permeiam o fazer de quem conta histórias, além de apresentar o teatro à criança pequena.

Vale (2019, p. 228) cita Fleck (2015, p. 322) para defender que “no cenário contemporâneo, é uma maneira de estar no mundo, é uma autoexpressão pessoal e coletiva, é a legitimação da própria história e das manifestações culturais. É um caminho por excelência para o encontro com si mesmo e com o outro”. Essa afirmação da autora refere-se justamente ao que a contação de história promove no contexto do teatro.

Essa constatação da autora deve-se ao desenvolvimento de ensino do teatro na educação infantil, fundamentado em discussões da pedagogia das artes cênicas, conectado com as questões pedagógicas da educação infantil. Nessa experiência Vale (2019, p. 228) concluiu que:

O teatro na educação infantil, usando da contação de história, tem o potencial de tecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, linguístico, físico, motor e social

da criança; além de trabalhar seu bem-estar, autonomia, construção de identidade e interação social, unindo arte e ciência.

E Vale (2019) finaliza sua conclusão, declarando que essa experiência lhe ampliou o olhar em relação à temática, por lhe levar a repensar e levantar algumas possibilidades de trabalho teatral com os pequenos, que por sua vez, se mostraram muito felizes diante da estratégia da contação de histórias.

Na primeira etapa de sua pesquisa (pré-teste), Abreu (2019) aplicou sete tarefas da escala de tarefas de Teoria da Mente nas crianças, seguido do Treinamento das professoras (teórico e prático com orientações de como contar histórias atribuindo estados mentais aos personagens) e intervenção, que consistiu em cada professora contar para cada turma quatro histórias, repetindo três vezes, num período de 12 dias. Na segunda etapa, foram reaplicadas as mesmas tarefas do pré-teste. Segundo esta autora:

Os resultados indicaram que o desempenho das crianças nas tarefas de Teoria da Mente ocorreu de modo desenvolvimental, [...]. As orientações dadas às professoras sobre como contar histórias enfatizando os estados mentais dos personagens mostraram-se apropriadas, pois em todas as turmas, após as intervenções, as crianças tiveram um desempenho significativamente melhor. Situações habituais em ambientes escolares como contar histórias, podem favorecer o desenvolvimento da Teoria da Mente da criança, por isso é importante que sejam realizadas formações de professores na área da Teoria da Mente e novas pesquisas de intervenção na área. (ABREU, 2019, p. 09).

Outra pesquisa qualitativa foi realizada por Aparecida da Silva (2018). Por meio de narrativas orais, principalmente de lendas folclóricas da cultura popular brasileira, e o objetivo dessa investigação foi estimular a participação dos alunos na prática “de vivências corporais associadas às narrativas, favorecendo a ampliação do ambiente alfabetizador dentro da escola.” (p. 08). Como resultados, a autora afirma que:

[...] a experiência de explorar a cultura por meio da tradição oral e da prática de letramento lúdico favoreceu o processo de aprendizagem, proporcionando aulas divertidas, leves e prazerosas. Foi possível aprender brincando, sem que isso se desse de forma “didatizada”, mas de modo fluido e natural, ao longo das descobertas diárias. É possível afirmar que ainda há um longo caminho a trilhar acerca da presença do corpo nos processos de alfabetização e letramento, entretanto, esta iniciativa contribui para o preenchimento dessa lacuna. (SILVA, 2018, p. 08).

Importante destacar dessa pesquisa de Silva (2018) que as atividades relacionadas à contação de história foram desenvolvidas na Educação Física, também concluiu Sichelero (2017). Além do que, segundo Silva (2018), os alunos conseguiam

identificar vários personagens trabalhados ao longo do semestre, além de outros que eles já conheciam. Outra constatação refere-se à capacidade desses alunos de fazer a leitura de algumas palavras em momentos das 'brincadeiras', sempre mostrando-se curiosas e satisfeitas. E, mesmo diante de bons resultados, a autora observou a importância de escolher leituras / jogos (atividades) que sejam apropriadas a essa faixa etária.

Soares (2003) afirma que é preciso “reinventar o ensino da alfabetização”, reconhecendo a importância de se organizar o trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização no processo que articule a alfabetização e letramento dada a amplitude que encerra a aprendizagem da língua escrita. Enfatiza ainda que ambos sejam “[...] objeto de ensino direto, explícito, sistemático” (p. 14), até porque, corroborando ideias da autora, a entrada da criança no mundo da leitura e da escrita ocorre por esses dois processos e de forma simultânea, não se constituindo processos independentes. Muito pelo contrário, são processos interdependentes e, por assim dizer, indissociáveis:

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 14).

A autora acima referida esclarece que, embora a alfabetização e o letramento sejam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, ambos são de natureza diferente e, portanto, envolve tanto conhecimentos, como habilidades e competências específicos, o que vai exigir tanto as formas de aprendizagem diferenciadas, como procedimentos diferenciados de ensino.

Fontoura (2018) afirma, nos resultados de sua pesquisa, que, a partir de uma contação de história e a utilização de pictogramas³ de CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa⁴), a criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) é sim capaz de simbolização ainda que essa simbolização aconteça de uma maneira

³ Pictogramas são representações gráficas extremamente simplificadas de objetos, ações, narrativas ou mesmo conceitos abstratos.

⁴ Apresenta vários métodos e ferramentas que possibilitam aumentar o repertório comunicacional, quando a comunicação se apresenta comprometida (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Para essa comunicação são usados os pictogramas, símbolos gráficos figurativos esquematizados e autoexplicativos, sendo muito usados na área da sinalização (ADG, 2012). Outros símbolos gráficos, são bastante usados na comunicação digital, como os *Emojis*, em aplicativos de mensagens que ajudam na expressão de sentimentos, ironias e significados da mensagem, podendo ser complementar a escrita ou independente em seu significado.

um pouco diferente do esperado, talvez justamente pelas limitações de interação social. Considerando o estudo de Fontoura (2018), a contação de histórias é importante para desenvolvimento da imaginação e criatividade de uma criança com TEA - Transtorno do Espectro Autista. Se, nas crianças com autismo, existe uma dificuldade na integração sensorial que afeta todas as suas atividades, e ainda assim elas conseguem esse sucesso, podemos admitir que a contação de história auxilia as crianças de outro padrão de aprendizagem ao mesmo sucesso. É função do Educador motivar e ensinar (de maneira prazerosa) a aprendizagem do que é trabalhado em sala de aula.

Acerca da importância das histórias para elaboração de textos narrativos, Fontoura (2018, p. 30) cita Sousa e Bernardino (2011) para afirmar que:

A contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica, as narrativas estimulam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, facilitando o aprendizado, trabalhando a brincadeira, o faz-de-conta além de valores e conceitos que formam a personalidade de uma criança.

Diante da afirmação acima, observamos a relevância da leitura na sala de aula para a formação humana. A leitura auxilia a criança a compreender o mundo (leitura de mundo), levando a criança a respeitar e ser respeitada em relação às diferenças culturais, sociais e políticas suas e daqueles com quem ela convive (num primeiro momento), nas mais diversas situações, até mesmo no lazer. Segundo a BNCC (2019, p. 13):

[...] os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Sabemos, pois, que propor atividades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma exigência – exige-se do ser humano saber ler, ainda que seja isso um desafio, pois, não se trata apenas do ato de ler, mas de interpretar – saber fazer uso do que se lê. A leitura é crucial para toda e qualquer aprendizagem.

Interessante o estudo de Vale (2019) quando se preocupa em considerar as crianças como sujeitos criadores da pesquisa, o que raramente se propõe aos alunos, principalmente em se tratando de crianças da educação infantil. Além disso, muito contribuem os estudos que apostam na contação de histórias como uma ferramenta capaz de abrir a mente de uma criança especial para o conhecimento.

Já o estudo realizado por Jaqueline Pinson Sichelero (2017) objetivou enfatizar a necessidade da leitura como processo lúdico e prazeroso ao repensar a prática leitura na escola, defendendo que essas ações “refletem diretamente na formação pessoal e coletiva dos sujeitos, contribuindo para que sejam pessoas capazes de conhecer a si próprios, interpretar o mundo com criticidade viver com mais qualidade.” (p. 09). Essa pesquisa preocupou-se com a formação docente do ensino fundamental voltado às séries iniciais por ter constatado problema na formação de leitores neste nível de ensino.

A proposta do estudo acima referenciado foi possibilitar alternativas possíveis para aplicação e resolução das deficiências encontradas, sendo a principal das alternativas a Contação de Histórias, que, segundo Sichelero (2017, p. 10), “possibilita a aprendizagem prazerosa para a criança em um espaço que permite fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura, ademais contribui para o processo de construção do conhecimento e da criticidade do pequeno leitor.”

Sichelero (2017) conclui, em seu estudo, que ouvir/contar histórias é oportunizar ao aluno o acesso à leitura, ato esse que o auxiliará no enriquecimento de vocabulário, a ser um sujeito mais curioso e criativo, e articular melhor suas ideias. Além disso, a pesquisadora complementa que o ato de escutar histórias proporciona ao aluno um caminho repleto de descobertas e de compreensão do mundo. E finaliza, afirmando que “a prática de contação de histórias é uma estratégia de ensino interdisciplinar que proporciona a interação do aluno com diversas culturas, tempos e espaços.” (p. 68).

Diante as dissertações referenciadas, observamos que, de fato, a contação de história tem sido buscada como “matéria prima” a ser bem explorada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Graduação. Vista como arte e cultura, a contação de histórias fez e faz parte da vida da maioria das pessoas, nas mais diversas formas de se expressarem em suas narrativas, da criança ao idoso, perpassando a vida escolar também.

Ainda cabe ressaltar que esses estudos contribuem no sentido de afirmar que é preciso dar voz aos alunos e fazê-lo de forma bem orientada pelo/a professor/a, pois trata-se de formá-los e de valer-se de um rico recurso pedagógico para auxiliar no ensino da leitura, na compreensão de mundo e da fantasia também, sendo o aluno o protagonista nesse processo.

Essas dissertações elencadas mostram também a necessidade de se ensinar com o lúdico, e que o ensino da leitura é possível com a estratégia da contação de histórias, de maneira bem planejada. Quanto às lacunas dos estudos mencionados e das pesquisas encontradas, observamos que cada estudo denota um campo específico de uso da contação de histórias, mas como um instrumento que ainda é experimentado com muita ressalva e que precisa ser consolidado como ato pedagógico digno de ser estudado na graduação, na fase da formação inicial do professor e ser melhorado nas formações continuadas em seu campo de trabalho (sala de aula).

Nesse contexto, pretendemos desenvolver um estudo que preencha as lacunas encontradas nos estudos anteriores, de forma a auxiliar os professores em formação (inicial e/ou continuada) a verem a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura com vistas à alfabetização. Defendemos que a contação de histórias não é apenas recurso didático para a alfabetização e a aula lúdica, é mais do que isso: recurso didático e mecanismo de formação leitora. Essa pretensão de defesa tem como base as experiências (pessoal e profissional) já comentadas. Em relação às possíveis lacunas,

Quando o assunto é Literatura ou o trabalho realizado com ela em sala de aula, o que se observa é uma certa disfunção entre a prática e a teoria, estratégias e resultados, ainda mais quando se trata de formar seres humanos através da leitura, do contato com a arte estética. Estão na raiz deste desajuste certas omissões, falta de ações, discussões mais embasadas sobre o que se espera alcançar a partir da leitura dos textos literários a fim de constituir sujeitos em seres humanos críticos, reflexivos, empoderados, que entendem o que leem e aprendem neste processo. (WERNER, 2017, p. 15).

Ao desenvolver esta investigação, buscamos discutir as seguintes questões: Como explorar a contação de histórias nos anos iniciais para a formação de leitores? Que práticas leitoras podem estimular o infante a desenvolver o gosto e o hábito de leitura? E, para abordá-las, a dissertação foi estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Leitura e Formação de Leitores”, aborda os subtemas:

✓ Os pressupostos teórico-críticos. Nessa abordagem utilizamos as seguintes referências: LDB 9394/96 (2017); PCNs (2001); Galhart (2015); BNCC (2019); Martins e Galhart (2015); Kleiman (2002); Andrade (2003); Geraldi (2006).

✓ A leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. As seguintes referências embasam essa abordagem: Bamberger (2000); Silva (1987); Lajolo e Zilberman (2002).

✓ As etapas da leitura. As seguintes referências embasam essa abordagem: Silva (1987); Kleiman (2004; 2009); Oliveira (2008); Machado (2015).

O segundo capítulo intitulado “Contação de histórias e formação leitora” trata dos seguintes subtemas:

✓ A relação entre leitura e contação de histórias. As seguintes referências auxiliam nessa abordagem: Santos e Jesus (2016); Rodrigues (2016); Oliveira e Júnior (2019); Mateus *et. all.* (2015); Coelho (2000); Lajolo e Zilberman (2002); Dinorah (1995); Martins e Galhart (2015); Silva (2009); Busatto (2003); Abramovich (1997).

✓ A contação de história e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Contamos com a contribuição dos seguintes Autores para abordar esse subitem: Martins e Galhart (2015); Fontoura (2018).

1. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

1.1. Classificação da pesquisa

A pesquisa, como forma de buscar conhecimento, pode ser ainda compreendida como meio para resolução de situações que inquietam profissionais de diferentes áreas, sobretudo quando enfrentam dificuldades no alcance de objetivos de desenvolvimento de organizações, de projetos, de pessoas. Por isso, o investimento em estratégias para conhecer, propor e desenvolver contextos. No campo da educação, especialmente quando se identificam empecilhos na aprendizagem de uma etapa formativa, a pesquisa pode ser o caminho mais produtivo para a adoção de estratégias para solucioná-los.

Nessa perspectiva, podemos dizer que pesquisa é uma: “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação.” (DESLANDES, 1994, p. 17).

Dessa forma, de acordo com os objetivos e problemas desta pesquisa que propomos, é necessário apontar os procedimentos metodológicos básicos para sua execução. Nesse sentido, esta pesquisa se configura como uma investigação qualitativa, já que, segundo Deslandes (1994, p. 21-22), esse método de pesquisa é eminentemente exploratória e:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação explorará a pesquisa bibliográfica, que, segundo Deslandes (1994), trata da fundamentação teórica que embasa o desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao tema em específico. Na pesquisa bibliográfica, seleciona-se o material já publicado acerca do tema, remetendo “um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado” (DESLANDES, 1994, p. 40). As publicações consultadas na pesquisa bibliográfica são: livros, revistas

científicas, artigos, teses, dissertações, Anais e outras publicações impressas ou digitais (bibliotecas virtuais).

Trata-se ainda de uma pesquisa exploratória, pois, objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito.

1.2. Procedimento para análise dos dados

Com o fito de apresentar propostas didáticas para explorar a contação de histórias no processo de alfabetização, esta pesquisa aborda a concepção de alfabetização e de leitura subjacente à BNCC, identificando especialmente possibilidades de trabalho docente nos anos iniciais do Ensino fundamental para o desenvolvimento da alfabetização do educando. Assim, este estudo atende à perspectiva da referenciada linha de pesquisa de “Processos educativos, linguagens e tecnologias” ao propor sequência didática com contação de histórias que poderá servir como base à atuação do professor alfabetizador. Nessa perspectiva, considera-se sequência didática, segundo Zabala (1998, p. 20):

Uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir.

Inserido em um contexto atual, que demanda o desenvolvimento no alunado de várias competências, é incumbência do professor das séries iniciais, sobretudo até o terceiro ano, promover a alfabetização de cada aprendiz. Tal demanda exige do professor habilidade para preparar aulas de leitura e de contação de histórias que possam também ser adequadas a esse objetivo formativo, mas que também despertem no aluno o prazer em ler e sua ampliação de horizonte de expectativas e domínio sobre textos em relação à sua análise e interpretação, já que está sendo criado ou consolidado o hábito de ler.

Dessa forma, esta pesquisa propõe-se a apresentar um roteiro de práticas leitoras amparadas em contação de histórias com vistas à alfabetização. Diante disso, entendemos que o roteiro de práticas leitoras construído neste trabalho deve estar

amparado em três ideias basilares: a) a de que o desenvolvimento da competência leitora deve ser prioridade na medida em que se espera do aluno tal competência para a vida dentro e fora da escola; b) a de que contação de histórias não deve substituir aquilo que singulariza a formação de leitores, que é o contato e a apreciação crítica dos textos, mas é uma formação e aproximar crianças dos textos e da escrita; c) a de que as atividades de contação de histórias promovidas pode promover a “ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.” (BNCC, 2019, p. 65). Logo, a proposição do roteiro de proposições didáticas deve propiciar ao estudante experiências novas de construção de significado de textos para sua inserção no mundo da leitura e da escrita no ambiente escolar.

Em função disso, pensar em um roteiro de contação de histórias e alfabetização para essa demanda é um desafio na medida em que ainda não identificamos perspectiva de atividades nessa linha proposta neste trabalho. Assim, a proposição elaborada precisa envolver a presença de atividades de contação de histórias e seguir um roteiro prévio, o qual, neste estudo, foi criado com base na experiência desta pesquisadora como alfabetizadora.

Para organizar as proposições didáticas, tendo-se em vista que cada campo de atuação precisa envolver experiências diferentes de contato com o texto e de compreensão do texto, elegeu-se a apresentação das práticas de contação de histórias por temas que se relacionam ao ser criança, e a abordagem desses temas demanda a seleção de textos para a contação. Para cada sequência didática, foi eleito um tema, formando-se, ao total, três temas como ilustra o quadro a seguir, que conta também com a indicação de textos basilares para as atividades de contação de histórias.

QUADRO 2 - Sugestões de temas das sequências didáticas

Sequência didática	Tema	Textos para contação de história
1	Universo da criança na família	<i>Menina bonita dos laços de fita</i> , de Ana Maria Machado
2	A criança e o mundo indígena na escola	<i>Coisas de Índio: Versão Infantil</i> , de Daniel Munduruku.

3	A criança diferente e a inclusão	<i>O gato que gostava de cenouras</i> , de Rubem Alves
---	----------------------------------	--------------------------------------------------------

A escolha dos temas acima relacionados está na possibilidade de, através das leituras abordar temas, por vezes, polêmicos na vivência da criança no âmbito escolar e/ou familiar, como inclusão e *bullying*. Valendo-nos da literatura infantil com obras que nos auxiliam nessas abordagens, considerando a contação da história de forma que toda criança compreenda o assunto e dele se aproprie, ponderamos que trabalhar as supracitadas obras na sequência didática nos possibilitará promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança de forma que ela adquira uma postura crítico-reflexiva e assim, esse processo contribua para sua plena formação.

Ponderamos que a literatura infantil traz em obras como as três elencadas, um rico conteúdo que permitirá à criança se ver como um 'sujeito importante e atuante' na família, na escola e na sociedade, sentir-se como um sujeito que tem seus sentimentos e pensamentos respeitados e prontos a serem discutidos, compreendidos por si mesma e por aqueles com quem convive. A criança perceberá que características como a cor da pele, formato do corpo e do cabelo não fazem dela uma pessoa menos interessante, por exemplo.

Para desenvolver cada sequência didática, a proposição envolverá os seguintes itens, apresentados de forma detalhada na específica sobre o roteiro: tema, objetivos, habilidades e competências, público-alvo, recursos, atividades, avaliação e referências.

2. LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

2.1. Leitura e formação de leitores: pressupostos teórico-críticos

A leitura no Ensino Fundamental é obrigatória, tal como indica o Art. 32, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96 (2017, p. 23), o qual expressa:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

É também descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2001, p. 53), referencial de apoio às práticas pedagógicas, elaborado pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos, que encontramos o tópico Prática de leitura. “O documento propõe que a escola desenvolva um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento do sujeito de modo a permitir a intervenção na realidade e sua conseqüente transformação.”, afirma Werner (2017, p. 28). E esse documento traz a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

Em relação a trabalhar a leitura como uma prática, de acordo com os PCNs (2001, p. 54-55): “significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para “quês”- resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto.”. O ensino da leitura e da escrita é um ato um pouco complexo na atual situação, principalmente porque compete com os avanços tecnológicos que demandam dos professores mecanismos que tornem o ato de ler interessante e motivador.

Cabe à educação institucionalizada uma prática que permita ao professor criar condições para que todos os seus alunos sejam protagonistas de seu aprendizado, com o objetivo de fazer referência como instrumento necessário para compreender e transformar a realidade social, política e cultural de tornar seu mundo mais amplo, garantindo-lhes condições fundamentais para o exercício da cidadania.

A leitura é uma das ferramentas mais importantes disponibilizadas aos alunos para o relacionamento social com o mundo exterior. A capacidade de ler e escrever é muito importante, pois é ela que é responsável por selar seu futuro. Os professores devem, então, incentivar o aluno na agradável busca pela prática da leitura, evitando exercícios mecânicos de compreensão de textos. Essas práticas de leitura começam no momento da existência individual na leitura do mundo e continuam ao longo da vida. Como explicam Martins e Galhart (2015, p. 02):

O hábito da leitura não é algo que acontece naturalmente. Não nascemos gostando ou querendo ler. As experiências com leitura no processo de formação do leitor são imprescindíveis para adquirir o hábito da leitura. E antes que se torne um hábito é preciso desejar ler, se deliciar com o que lê ter prazer ao ler. E isto não acontece espontaneamente.

Por não acontecer espontaneamente e também não promover uma leitura automática, entendemos que, para superar a mecanicidade, são necessárias práticas eficazes de ensino e aprendizagem da leitura, levando o aluno a descobrir a identificação da diversidade de materiais disponíveis e tornar o aprendizado mais agradável. Segundo os PCNs (2001, p. 54): “A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno.”.

Quanto à perspectiva de leitura da BNCC (MEC/BNCC, 2019, p. 55), este documento propõe que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Segundo a BNCC (2019), o Parecer CNE/CEB nº 11/2010⁵ afirma que às crianças deve se oportunizar o conhecimento do mundo por meio do exercício da leitura e da escrita de forma mais significativa, com outros olhares.

⁵ Trata das Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda segundo a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, no eixo da oralidade, por exemplo, no qual se encontra a contação de histórias. De acordo com a BNCC (MEC/BNCC, 2019, p. 78):

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Incumbe ao professor compreender que, para aprender a ler, é necessário interagir com a diversidade de textos escritos, participar de atos de leitura, proporcionar formas de aprendizagem que levem o aluno a questionar, a expor seu ponto de vista sobre o que lê. A leitura é um dos meios mais eficazes para desenvolver a linguagem sistemática, é uma das atividades mais importantes de aquisição de conhecimento e avanço social, econômico e cultural. Porém, como ressaltam Martins e Galhart (2015, p. 03):

O hábito da leitura não é algo que acontece naturalmente. Não nascemos gostando ou querendo ler. As experiências com leitura no processo de formação do leitor são imprescindíveis para adquirir o hábito da leitura. E antes que se torne um hábito é preciso desejar ler, se deliciar com o que lê ter prazer ao ler. E isto não acontece espontaneamente.

Kleiman (2002) chama-nos a atenção ao afirmar que a leitura cada dia mais ocupa menos espaço no cotidiano brasileiro, e isso se deve, segundo a autora, ao empobrecimento do ambiente e do material escrito com os quais o aluno entra em contato, seja dentro ou fora da escola. Outro motivo seria “a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.” (p. 15).

O que podemos entender das afirmações acima é que, para a leitura se tornar um hábito para o aluno, ela deve antes ser mostrada, vivenciada na escola e na família como algo prazeroso, que leva ao conhecimento, que não se trata de um amontoado de palavras e frases vazias. Kleiman (2002, p. 15) cita Lionel Bellenger para nos explicar de uma forma mais poética o que é a leitura:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. E tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida. é esperar alguma coisa. E um sinal de vida. um apelo, uma ocasião de amor sem a certeza que se vai amar.

Ainda que a citação acima exale a leitura como atividade sempre prazerosa, o que muitas vezes percebemos em sala de aula principalmente, como um ato tradicional, difícil, sem sentido e chato de decifração de palavras. Nos dizeres de Kleiman (2002), isso se deve ao fato de que a leitura não é uma atividade vivenciada em casa, em família. A estudiosa argumenta que, ao contrário de como a leitura deveria ser desde a primeira infância, muitos alunos a lembram como uma atividade maçante, cansativa, a qual eles deveriam ler e copiar “até a mão doer”. Aqui exprime-se a leitura sem sentido, chata. Kleiman (2002, p. 16) faz a seguinte análise:

As práticas desmotivadoras, perversas até pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português. entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. E dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. (...) uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova.

Como motivar o aluno a ler? Essa pergunta não é tão simples quanto parece, até porque não existem receitas prontas e acabadas capazes de serem seguidas e exitosas. Cada escola tem uma realidade. Cada sala de aula também. o que podemos admitir é que, a leitura não pode mais ser imposta como uma atividade limitada, a qual o aluno é conduzido a ler, por exemplo, determinada obra em uma semana e responder algumas perguntas em relação ao que leu, sem que se extraia dela algo que lhe acrescente conhecimento.

De acordo com os PCNs (2001, p. 53), o ato de ler “não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Mas, sim, de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita”. Aqui está o que alguns professores e a maioria das famílias não compreendem: a leitura é uma

atividade formativa e informativa. Segundo Andrade (2003), a leitura informativa é relacionada à cultura geral e a formativa preocupa-se com a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos. E nos lembra que uma terceira finalidade da leitura é a distração ou entretenimento.

Para levar o aluno a bem realizar uma leitura, Andrade (2003) apresenta algumas regras que devem ser uma preocupação do professor e constar em seu planejamento: leitura com objetivos e propósitos bem definidos; leitura acompanhada de um dicionário; ambiente que favoreça ao aluno leitor atenção para que ele entenda, assimile e apreenda as principais ideias do que lê; atividades pré e pós-leitura que levem o aluno a avaliar o que leu com criticidade; pedir uma síntese que mantenha uma sequência lógica do que foi lido.

Como é perceber, são regras simples, mas imprescindíveis para conduzir / ensinar a leitura, até porque o campo da leitura é muito amplo, e, para interpretar o que trazem os textos, é preciso conceber o tipo de informação que trazem bem como o objetivo ao deles se valer. O processo (precisa ser compreendido como tal) da aprendizagem da leitura e da escolha dos textos requer um planejamento no qual são estabelecidos os objetivos de sua aplicação, principalmente em se tratando da leitura e produção textual em ambiente escolar.

Kleiman (2002, p. 19) afirma que tratar a leitura de maneira fragmentada tem como principal consequência:

a formação de um leitor passivo que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação. (...) temos observado adultos que se consideram bons leitores, que, não conseguindo tornar significativo algum trecho, ou porque ele é inconsistente ou porque lhes falta conhecimento prévio, aceitam tranquilamente a situação e constroem uma interpretação inconsistente, apenas apontando às vezes sua insatisfação com a "forma mal escrita". Entretanto, (...) temos também conhecimento de leitores emergentes, pequenas crianças da periferia, que não aceitam conviver com a incoerência e persistem na tentativa de compreender, se irritando até, quando não o conseguem, se recusando a continuar, a dar uma pseudo-interpretação para aquilo que não faz sentido, mostrando, enfim, um pouco dessa paixão que é qualidade do leitor.

A exemplo dos leitores emergentes, cabe referenciar os PCNs (2001, p. 54):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Essa descrição de leitor competente ainda que seja difícil de imaginar, pode tornar-se uma realidade em sala de aula se os professores, independente da disciplina que ministram, seguirem as regras sugeridas por Kleiman (2002) e motivarem seus alunos ao hábito da leitura, não só de textos/obras/livros didáticos específicos, mas, também, de leituras que os levem a pensar, que os auxiliem a agir em sociedade com criticidade, com segurança nas palavras.

Para motivar os alunos ao hábito da leitura, é preciso que o professor comece a prática da leitura por textos curtos, como contos e reportagens, além de textos que despertem sua curiosidade. Posteriormente, o professor deve introduzir narrativas longas, como romances e novelas. Acerca disso, Geraldi (2006, p. 64) argumenta que “O texto deve servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos”. Essa razão é que precisa da compreensão do professor e do aluno: de todo texto extrai-se uma informação e essa pode ser falada e/ou escrita da forma como o leitor compreendeu, e, dependendo da forma como o texto lhe foi apresentado (regras...). Ou seja, planejar uma prática de leitura enriquecedora. Ao que comenta Kleiman (2002, p. 20) quando se refere a uma prática automatizada e comum:

Uma outra prática muito empobrecedora está baseada numa concepção da atividade como equivalente à atividade de decodificação. Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Esse tipo de atividade é comum em livros não só de Língua Portuguesa, nos quais, de modo geral: apresenta-se um conteúdo e logo abaixo do texto uma série de perguntas as quais bastam ao aluno correr os olhos sobre ele e identificar as respostas, sem, no entanto, questionar. O aluno apenas “copia” a informação. É uma forma defasada de ensino da leitura. A esse respeito, Kleiman (2002, p. 61) afirma que:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode desembocar na exigência da mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos de que o aluno.

O professor carece de conhecimento teórico para o ensino da leitura, de forma a utilizá-la para formar alunos-cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos. Para tanto,

faz-se necessário que, no trabalho da leitura em sala de aula, o aluno entre em contato com os vários tipos de textos (formativos e informativos, também de distração ou entretenimento), que façam parte (ou não) de seu contexto social. Os textos, em alguns casos, podem até ser escolhidos pelo aluno, segundo sua preferência e/ou as suas necessidades. O professor pode, inclusive, orientá-lo em quais livros se encontram as informações de que precisa, que o aluno queira se inteirar. Sobre isso Kleiman (2002, p. 51) afirma:

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Talvez se imagine que o aluno não tenha a capacidade para tanto. Lógico que uma criança não saberia de pronto contextualizar todas essas características de um texto, de uma obra literária ou até mesmo do livro didático. O termo “proficiente” indica um aluno que tem o hábito da leitura, que se sente motivado a realizá-la. No entanto, a proficiência pode ser adquirida, formada com auxílio do professor e da família.

O professor deve proporcionar aos alunos, diversificadas situações cujo foco seja a leitura, pois se aprende a ler, lendo, e a interpretar o que leu, interpretando. Leitura crítica forma um leitor crítico. Daí a necessidade de estratégias de leitura no seu ensino. Para Kleiman (2002, p. 49):

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

As estratégias de trabalho com a leitura, quando bem elaboradas e conduzidas, oportunizam aos alunos adquirirem familiaridade para abordar o texto, apropriar-se dele. No entanto, não são suficientes para garantir que o trabalho com a leitura na sala de aula se concretize, implicando na necessidade de um planejamento cuidadoso e coerente com a realidade do aluno. Além do planejamento, outro fator relevante, conforme já dissemos, é um ambiente propício para desenvolver a leitura na escola.

Os alunos precisam sentir-se ‘convidados’ à leitura. O incentivo à prática da leitura desde cedo é o caminho para formar bons leitores.

Para Martins e Galhart (2015, p. 04), o professor, enquanto contador de histórias “com sua arte oportuniza o seu ouvinte a identificar-se com as personagens que vão sendo apresentadas no decorrer da narrativa, compreendendo e se posicionando de maneira crítica diante da vida.”. Estas mesmas autoras argumentam que, ao ouvir histórias, nos deparamos sujeitos com os quais nos identificamos, reconhecemo-nos, como se estivéssemos olhando num espelho.

No entanto, é possível imaginarmos que uma criança possa se confundir ao se colocar ou se ver no lugar de um personagem. Porém, Martins e Galhart (2015, p. 05) asseveram que “O fato de serem de ficção permite um distanciamento e assim contribuem para compreensão das próprias experiências das crianças. Quando ouvimos uma história ela vai revelando o significado daquilo que vivemos.”. E o professor pode auxiliar os alunos no sentido de que possam se perceber (sentir, se emocionar, se ver, sentir-se parecido etc), mas, sem ser aquela pessoa que a história conta. E isso pode ser trabalhado por meio de uma boa sequência didática.

2.2. A leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

Para Bamberger (2000), desenvolve-se o interesse pela leitura quando este é “alimentado”, e, para fazê-lo, somente motivando hábito de ler. Entre os principais fatores para essa ação, este autor refere-se à leitura oral, a qual deve ser sempre realizada sem interrupções e sem correções, no momento em que o aluno a está fazendo. De modo geral, o aluno se prende ao que está lendo, mantém o ritmo do texto e aprende o significado do que está lendo. Atitudes contrárias a essas podem criar no aluno o medo de ler “errado” e a falta de interesse pela leitura. Além disso, propor leitura de livros e textos diferentes é sempre motivador.

De acordo com Bamberger (2000, p. 92), “o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua vida afora.” Essa afirmação aponta a leitura como um hábito que vem (ou pelo menos deveria vir) desde antes da inserção da criança na escola, no seio familiar.

Ainda segundo Bamberger (2000), desenvolver a formação leitora, o gosto e o interesse pela leitura está atrelado ao que cerca o aluno leitor, ou seja, seja no meio

onde ele (o aluno) recebe estímulo para ler, e então desenvolverá o hábito de ler. E, para formar leitores bem sucedidos, faz-se necessário propor-lhes leituras apropriadas, de modo que a cada leitura o leitor absorva o que está lendo e leve isso por toda a sua vida.

Silva (1987) expõe que viveu muitas experiências de trabalho junto aos professores brasileiros, em especial, do Ensino Fundamental. Nessas experiências, observou que existem muitas formas de pensar (conceito) e orientar o ato de ler pelos professores nas mais diferentes séries. Diante dessa percepção, questionava aos professores o conceito de leitura e deparou-se com um conjunto de concepções as quais lhes serviam como orientações das atividades de leitura.

Em suas indagações aos professores, Silva (1987) confirmou que a maioria concebe o conceito de leitura de forma muito simplista, desprezando os elementos fundamentais da leitura, valendo-se de materiais pobres (livros, textos, ambiente e outros) para a prática de leitura. E o autor, isso conduz ao empobrecimento de pensamento dos próprios professores, que são os responsáveis por planejar e orientar essas práticas, e, num segundo momento, de seus alunos.

Silva (1987) afirma que a concepção simplista dos professores reduz a leitura à ação de oralizar o texto, no sentido de apenas exprimir oralmente as palavras do texto, em apenas verbalizá-las. Então, este mesmo autor afirma que:

Ler é ler voz alta, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação, etc. Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das idéias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico. Daí o surgimento, na escola, do leitor “papagaio” ou “vitrola”, que é sem dúvida capaz de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas sem nenhuma preparação para compreender as idéias referenciadas pelos textos. [sic] (SILVA, 1987, p. 12-13).

Essa fala de Silva remete à certeza de que ler é num primeiro momento, traduzir a escrita em fala. É também decodificar mensagens, levando em conta os componentes do processo de leitura: (autor/emissor, texto/mensagem, leitor/receptor ou destinatário. Muito importante, argumenta Silva (1987), é o professor não levar o aluno à leitura passiva, àquela que não produz sentidos ao que se lê. É preciso o professor planejar a leitura pelo aluno, considerando: os propósitos do que se vai ler, o repertório e interesse do alunado por ele, os conhecimentos e sentimentos que se pretende que sejam decodificados.

Outro conceito dado por Silva:

Ler é dar respostas a sinais gráficos. Esta concepção está intimamente relacionada à ossatura teórica das teorias de aprendizagem do associacionismo ou behaviorismo em psicologia. O chamado esquema S (estímulo) - R (resposta), oriundo dos experimentos pavlovianos⁶ com animais em situação de laboratório, ainda encontra vasta consagração no meio escolar [...]. Neste caso, o texto é o estímulo e a leitura, a resposta. Caso o leitor “acerte” a resposta prevista ou pré-determinada pelo professor [...], então esse aluno será “reforçado” - caso ele erre a resposta prevista, será “punido”. Despreza-se aqui quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos, mesmo porque uma resposta protocolar, firmada pelo professor, é privilegiada no intuito de permitir correção e controle. (SILVA, 1987, p. 12-13).

Essa compreensão do autor remete a admitir que, entre um estímulo e uma resposta pelo que foi lido, há alguém (o professor) que intermedeia essa ação e reação no aluno. Interessa entender que um mesmo texto pode ser interpretado de forma diferente de um aluno para outro e, dependendo do que se trata o texto, não há, por parte do aluno, o certo e o errado. Diante de uma “falsa compreensão”, é possível o professor promover uma discussão e acertar com a participação dos alunos a mensagem que de fato o texto quer transmitir.

Para Lajolo e Zilberman (2002), o ato de ler não se resume em decifrar, como se faz, em um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Mas é a partir do texto e de sua reflexão sobre ele que o leitor será capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para Silva (1987, p. 13), “ler é extrair a idéia central” do texto escrito, é compreender a mensagem principal que o autor quis passar diante de tudo o que foi escrito/lido.

O fato é que são muitos e múltiplos os tipos de organização textual e nem sempre a idéia principal aparece tão nitidamente colocada numa região específica do texto; por vezes, é necessário aglutinar várias partes no sentido de constituir um sentido mais geral para um documento escrito. (SILVA, 1987, p. 14).

⁶ Quando uma pessoa emite um comportamento, ela, anteriormente, recebeu um estímulo que trouxe consequências para aquele determinado contexto, influenciando no comportamento seguinte. Isso equivale dizer que, se a relação entre o estímulo recebido e a consequência gerada for boa, a pessoa tende a seguir o mesmo padrão comportamental, gerando uma cadeia de ações que também terá o mesmo efeito sobre as outras pessoas no mesmo contexto. Ver em: <<https://elidioalmeida.com/blog/terapia-comportamental-estimulo-e-resposta-o-homem-como-principal-agente-dos-comportamentos-de-um-ambiente/>>.

Mais que promover a leitura, é preciso fazê-la de modo que o texto eleito para abordagem esteja de acordo com a capacidade de entendimento do alunado. Ou seja, trabalhar com textos / livros e outros que apresentem, dentre outros elementos: ideias compatíveis com a série em questão, com temas que acrescentem conhecimento considerando os conhecimentos prévios do alunado.

Para Silva (1987, p. 14), “ler é seguir os passos da lição do livro didático”, porém, sem prender-se somente à série de exercícios que normalmente seguem o texto. Para este o autor, o professor pode e deve ir além, desenvolvendo não apenas práticas do que normalmente se encontra como ação para estruturar da lição de leitura: “(1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. (p. 14).”. Silva denomina essa estrutura de “sequência padrão”, reducionista, que pode comprometer o processo de leitura e conseqüentemente a formação do aluno-leitor.

A estrutura limitada do ato de ler, seguida por alguns professores, segundo Silva (1987), leva o aluno a pensar que toda leitura exigirá dele esse processo vicioso de: “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir” (p. 14). Essa estrutura pode ser enriquecida, melhorada, ampliada.

“Ler é apreciar os clássicos!”, afirma Silva (1987, p. 14). Porém, ele também argumenta que não se deve oferecer como base somente os clássicos, até porque esses são inúmeros, além do que existe uma gama “tipologia de textos que circulam no mundo contemporâneo.” (p. 14). E, para formar um leitor crítico, é preciso ir além, fazê-lo conviver com “diferentes tipos de textos, inclusive com os de literatura, estabelecendo os propósitos pertinentes para as suas práticas de interlocução.” (p. 14).

Para Silva (1987, p. 16), “Ler é interagir”, é permitir ao aluno dialogar com o autor/emissor, valendo-se de suas próprias experiências conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais e outras. “Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.” (p. 16).

Ler é produzir sentido(s) A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá. Assim, cabe aqui o entendimento de que repertórios

diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto, a menos que, conforme muitas vezes ocorre na escola, um único significado protocolar seja o privilegiado para efeito de reprodução e avaliação. (SILVA, 1987, p. 16).

Daí a importância de considerar o conhecimento prévio do leitor ao lhe apresentar determinada leitura. É preciso que o aluno dê sentido ao que lê, até porque os conhecimentos são diferentes de um aluno para o outro. E, ao considerar os conhecimentos prévios de seus alunos, o professor se abre – e aos alunos – a uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto.

“Ler é compreender e interpretar”, e, partindo desse conceito, Silva afirma que:

Toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. De fato, o projeto coloca no horizonte um propósito para o adentramento na leitura, mantendo a dinâmica em termos de espaço e tempo (Leio sempre com uma determinada finalidade, mesmo que seja para passar o tempo). Outrossim, o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório). (SILVA, 1987, p. 17).

Para Silva, o texto lido, compreendido e interpretado deve promover no aluno uma mudança a partir daquilo que o professor se dispôs em seu projeto pedagógico, considerando, para tanto, as competências de leitura a serem praticadas na série em questão.

Nessa mesma linha de raciocínio, é sabido que o aluno tem hoje, à sua disposição, uma gama de informações na mídia, e, para absorver o que realmente precisa para sua sobrevivência, para filtrar as informações que lhes são necessárias, é o professor quem vai auxiliá-lo, preparando-o para compreender as mais diversas organizações textuais presentes no universo da escrita, sempre inovando o processo da leitura com diferentes procedimentos pedagógicos. E, considerando todos os conceitos de “ler” apresentados por Silva, é necessário ainda compreender as etapas da leitura.

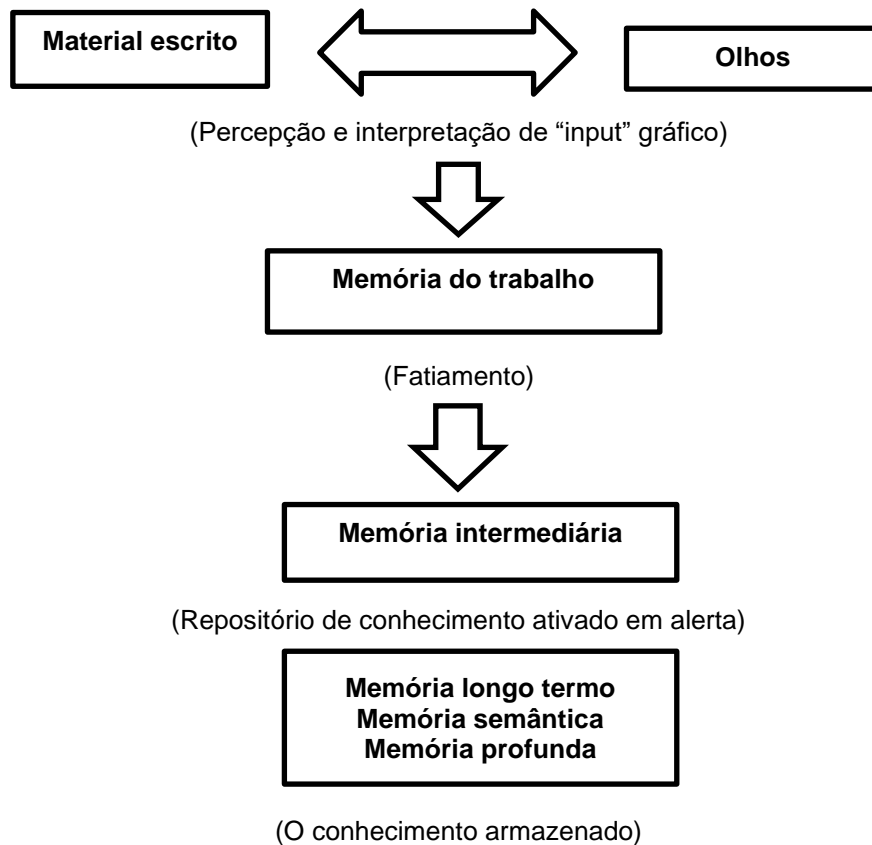
2.3. As etapas da leitura

Ao analisando conceitos de leitura (ler)apresentados por Silva (1987) no item 8.1.1 deste estudo, é possível admitir que as etapas de leituras, de modo geral, se resumem em: leitura inicial ou decodificação (silenciosa ou oral ou uma seguida da outra), compreender e interpretar o que foi lido (interação do leitor com o autor e o que ele escreveu) e apreender a mensagem que o autor do texto lido quis lhe transmitir.

Mas há também outras possibilidades de observar a leitura, e uma delas é apresentada por Kleiman.

Kleiman (2004) apresenta a estrutura do processo de leitura da seguinte forma:

FIGURA 1 - Estrutura do processo de leitura



Fonte: Adaptado de Kleiman (2004, p. 32).

Até mesmo antes de apresentar essa estrutura de processo de leitura, Kleiman (2004) argumenta que a leitura não é uma simples decodificação da escrita, mas, sim, “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (p. 10) e se trata de “um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico.” (p. 12). E, para que os alunos possam aprender (a ler, respeitando-se as etapas), Kleiman (2004, p. 10) afirma que:

[...] deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

E a responsabilidade de auxiliar o aluno a dar sentido ao que lê (aprendizagem) é do professor (ensino), por meio de estratégias de leitura que desenvolvam nos alunos suas habilidades linguísticas. O professor deve auxiliar o aluno a ler “nas entrelinhas”, inferindo a partir do comportamento leitor do aluno, verbal e não verbal, observando e considerando as diferentes formas que ele (o aluno) trabalha o texto: passar os olhos, sublinhar, uso de dicionário, paráfrases, questionamentos acerca do texto, leitura e releitura, entre outras.

Para Kleiman (2004), a atividade de leitura não se resume em receber informações, mas, sim, de forma ativa, a atividade docente com leitura deve fazer o aluno sentir-se parte do processo para compreender o que lê. É preciso, segundo ela, que o professor crie condições para o aluno possa fazer predições acerca do que lê, a partir de seus próprios conhecimentos, de modo ainda que o professor o oriente no sentido de enriquecer tais conhecimentos. Importante também o auxílio do professor na produção dos sentidos ou do sentido do texto pelo aluno. Ainda segundo Kleiman (2004), toda leitura proposta deve ser planejada como uma atividade consciente, reflexiva e intencional. E, ainda, tornar o aluno proficiente no tema lido.

Seguindo as etapas de Silva (1987) e de Kleiman (2004), é possível enumerar de forma simplificada em quatro as etapas da leitura: a decodificação - o aluno reconhece os símbolos e a eles dá significado; a compreensão – o aluno apreende o tema, a estrutura, e o significado do texto; a interpretação – visão crítica do aluno ao interpretar o leu; a detenção/fixação – o aluno grava / apreende as informações sobre o texto.

O importante é que os alunos possam interagir ativamente com diversos tipos de textos “ler e escrever para compreender e aprender”, afirma Kleiman (2009, p. 4), relacionando educação e vida, tomando nota, fazendo esquemas, planejando, trabalhando em equipe, entrevistando, relatando, defendendo, pesquisando, tirando fotos, buscando fontes, apresentando pontos de vista, lendo e produzindo textos. Enfim, colaborar em situações de produção de textos coletivos e em duplas ou em pequenos grupos, atentando para suas funções, adquiriu confiança em si, apoiando e sendo apoiado, socializando seu aprendizado, etc.

A respeito da interação e dos possíveis efeitos da leitura, é importante a escolha da obra, do texto a ser proposto, pois,

A obra contribui para novos olhares sobre a realidade, e o leitor de alguma forma terá uma nova postura, senão pelo menos questões a serem pensadas,

que ainda não haviam sido desencadeadas: a literatura, não corrompe nem edifica, ela humaniza o homem de maneira plena. (MARTINS; GALHART, 2015, p. 07).

Quanto ao efeito humanizador Werner (2017) afirma que a literatura possibilita ao leitor reconhecer-se nas mais diversas condições humanas apresentadas nos textos. O leitor pode ver-se nas palavras reproduzidas nos discursos dos textos, tornar-se sensível ao que elas dizem, sentir-se livre para transportar-se “para outro lugar, o lugar da fantasia, do imaginário, onde terá a chance de vivenciar e conhecer novas emoções e situações.” (WERNER, 2017, p. 25). Isso não significa fazer com que o aluno viva a partir de então o mundo da fantasia, mas sim, abrir-lhe um leque de emoções e sentimentos sobre si mesmo, sobre os outros.

Uma síntese da obra “ABC do Alfabetizador”, de João Batista Araújo e Oliveira (2008), destaca um estudo de uma professora polonesa, Jeanne Chall. Segundo esta professora, os estágios do desenvolvimento dos alunos na leitura são flexíveis, mudando na medida em que o aluno vai experimentando suas competências de leitura. A referida professora observou que o processo além de não ser igual para todos, há aqueles que sequer chegam ao final dele, e isso se deve a fatores do ensino ou da aprendizagem. No entanto, como destaca Werner (2017, p. 26), “não há como pensar numa educação para sensibilidade sem levar em conta o caráter formativo da Literatura.”.

Acerca dessa lacuna observada, Chall afirma que existem aprendizagens anteriores ao processo de alfabetização - “ensinar a descobrir e usar as regras do código alfabético para identificar palavras” (OLIVEIRA, 2008, p. 14) - e que essas são essenciais para a continuidade do próximo processo, que é a alfabetização, a qual ela chama de capacidade de decodificar. A referida professora, segundo escreve Oliveira (2008), propõe cinco etapas do desenvolvimento da leitura, conforme segue.

A primeira é a “pseudoleitura”, estágio dos 6 os 7 anos. Não se pode generalizar, mas nem todas as crianças estão na escola. Estando ou não na escola, a criança “finge” que lê. É normal ela contar uma história, olhando para as ilustrações, passando as mãos, reconhecendo alguns sinais e até mesmo, conseguindo escrever o próprio nome. Nessa etapa, segundo Chall, é importante que sejam lidas obras interessantes para as crianças.

Kleiman (2009) assevera que a criança tem contato com o letramento antes de ir para a escola, no seu cotidiano, interagindo com a diversidade de atividades

mediadas por textos (murais, cartazes, livros, outdoor, panfletos, assim como na sua casa, observa as práticas letradas dos pais e compartilha das funções dos textos, indiretamente, observando, ouvindo). O mesmo, segundo a Autora, acontece no processo de leitura.

A segunda etapa é a “leitura inicial ou decodificação”, que acontece na pré-escola. Nessa etapa, a criança aprende a relação entre os sons e as letras impressas, entre as palavras escritas e faladas. Assim, ela já consegue ler textos simples.

A terceira etapa é a “fluência”, que acontece, segundo Chall, a partir do 1º ou 2º ano, na qual a criança lê textos simples e histórias familiares com fluência cada vez maior na medida em que consolida os princípios da decodificação e amplia o vocabulário de palavras que reconhece automaticamente. A criança aprende lendo livros didáticos, informativos, enciclopédias etc.

A quarta etapa é “Ler para aprender”, e, conforme Chall, isso acontece do 3º ao 9º ano. Nessas séries, a criança usa a leitura para aprender novas ideias, adquirir informações, conhecimentos e experimentar sentimentos e emoções. Aos poucos, vai se formando como leitora, motiva-se, passa a interessar-se e apreciar textos mais complexos, como os de ficção, as biografias e outros.

A quinta etapa observada por Chall é a “Consolidação” e, diferentemente do que discutem outros autores, essa última etapa só acontece no Ensino Superior, quando o leitor usa a leitura para preencher suas necessidades e objetivos pessoais e profissionais.

De acordo com Oliveira (2008), a importância dessas etapas no processo de leitura está na discussão em relação aos livros e materiais didáticos a serem utilizados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o autor afirma que se deve considerar: as habilidades da alfabetização, quando alfabetizar, o que uma criança deve saber ao final do primeiro ano, a pré-escola e a alfabetização. Outra afirmação é que existe um erro conceitual ao se afirmar que “se aprende a ler lendo, o que nega a existência de um processo, que precisa ser percorrido. Para ler, é preciso saber ler e para saber ler é preciso aprender a ler.” (p. 12).

É também importante porque trata de compreender as competências (habilidades e capacidades) necessárias para permitir a compreensão da leitura pelo aluno respeitando sua faixa etária. E o lugar da contação de histórias nessas etapas está em saber / reconhecer quais histórias podem ser contadas para as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo se observar diante dos resultados:

como foi a história contada; como a história foi pensada pelas crianças e quais foram as interpretações feitas pela professora – como argumenta Heloíse Martins Machado⁷ (2015) ao discutir as propostas do MEC em relação à literatura infantil, à contação de histórias e ao processo inicial de escolarização. Para toda essa percepção, é necessário

Tratar a leitura como um processo dialógico em que leitor/autor/texto são levados em consideração é pensá-lo como uma via de mão dupla, um processo grandioso e complexo, sobretudo no que tange à compreensão e interpretação do mundo e a interação da linguagem através dos sujeitos. [...] Em outras palavras, a partir da leitura o indivíduo transporta-se para outros mundos, forma variadas competências; através de cada palavra lida, há o encontro com o vivido, experienciado, produzido antecipadamente, [...]. (WERNER, 2017, p. 53).

Machado (2015) argumenta que os documentos da alfabetização e do letramento discutidos no documento do MEC trazem algumas lacunas, como: os elementos necessários para que haja uma contação de histórias nessa faixa etária; como essa contação deve ser realizada; quais histórias são adequadas; como utilizar os recursos para a contação. Essas lacunas são aos poucos preenchidas quando pensadas e discutidas por educadores, pesquisadores e profissionais que atuam na área na educação, de modo especial, por aqueles que estão em sala de aula, expõe este mesmo autor.

⁷ Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20759_8796.pdf>.

3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E FORMAÇÃO LEITORA

3.1. Relação entre leitura e contação de histórias

Nesta seção, buscamos discutir se contação de histórias incentiva a leitura das crianças, que tipo de leitura as crianças fazem e que tipo de leitura pode fazer com base na contação de histórias. Os principais autores para orientar essas premissas são Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, entre outros.

Partindo do princípio de que a contação de histórias é um recurso lúdico, recorre-se a Santos e Jesus (2016, p. 03) para afirmar que Froebel criou brinquedos educativos com o objetivo de “desenvolver na criança os seus próprios dons, inteligência e sua essência humana.”. Os jogos com regras eram para o referido educador alemão, uma excelente estratégia “mediadora no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização.” (*ibdem*).

Importante destacar que tanto os jogos como as brincadeiras deveriam ser monitoradas pelo professor, de modo a principalmente a manter próximas as crianças próximas a si e aos seus pares. Froebel gostava de jogos e brincadeiras em formas de círculo, que envolviam dança, música e movimento. Esse formato pode também ser usado no ensino e aprendizagem da leitura em se tratando da contação de histórias.

Os seguintes métodos e técnicas froebilianos auxiliam a criança a construir o conhecimento, pois, a partir delas, a criança terá noções de disciplina, de criação, de concretização na aprendizagem: Furar e recortar; fazer dobraduras; construções com tijolos cubos e objetos geométricos; modelagem; desenho; arte de colorir; aquarela; o cultivo de jardins; cuidados com os animais; ginástica; as marchas; rodas; cantos; poesias; histórias; conversas familiares; música e outros. Ao se observar tais métodos e técnicas pode inferir que a contação de história cabe em todas elas, conforme a atividade e os objetivos pretendidos pelo professor.

Nessa mesma perspectiva, na concepção de Montessori, segundo Rodrigues (2016), o aprender não deveria ser imposto, mas sim, cultivado / incentivado. O ato de escrever / ler, por exemplo, deveria acontecer naturalmente e não como uma espécie de treinamento. E isso poderia acontecer com a utilização de brinquedos, na

fase da do “jardim da infância”. Para a referida médica, filósofa e psicóloga, o melhor método é quando a criança descobre a habilidade de ler e escrever, a partir de sua necessidade, e, em seu brinquedo. E isso é possível por meio da contação de histórias, principalmente quando a criança / o aluno é ativo nesse processo.

Para o psicólogo desenvolvimentista Lev Vygotsky, as interações sociais entre as crianças são essenciais tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto social. A criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem.

Para Vygotsky, o professor é figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Com base nesse conceito:

Quando passa a frequentar a escola, a criança participa de um intercâmbio social, dando novos sentidos às palavras, através da intervenção do professor e a interação com os colegas. Os brinquedos e as brincadeiras são importantes, pois por meio deles a criança entra num mundo simbólico, onde ocorrem representações mentais e relações entre linguagem e pensamento fazendo com que ela se desenvolva a partir do que é apreendido por meio das interações com o meio cultural no qual está inserida. (JORNADAEDU, 2019, p. 01).

O que se observa nessa primeira parte em que se discute a relação entre leitura e contação de histórias, é que, ainda que seja pensada por muitos como somente uma brincadeira, a contação de histórias permite à criança, seja na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, a aprender a leitura de forma mais interpretativa, crítica, podendo até mesmo assimilar o foco do texto ao ouvir e contar uma história. Acredita-se que a contação de histórias incentiva a leitura das crianças a partir do momento em que esse tipo de atividade seja orientada para esse fim.

Esse acreditar é também defendido do estudo realizado por Oliveira e Júnior (2019, p. 16) quando dizem que:

A contação de histórias pode enriquecer as atividades pedagógicas cotidianas apresentadas às crianças, visando a oferecer uma gama de atividades diversificadas que estimulem o desenvolvimento integral da criança, envolvendo e promovendo a progressão da criatividade, concentração, oralidade, expressão, curiosidade, imaginação, socialização e integração do grupo.

A relação contação de histórias x leitura será bem sucedida a partir do momento em que a primeira for pensada como recurso pedagógico e planejada como tal. Oliveira e Júnior (2019) expõem que em suas experiências pessoais e ao longo dos

estágios obrigatórios, observaram o quanto as crianças aguardam ansiosas a contação de história, o “instante em que vão realizar uma viagem pela imaginação, quando suas emoções são despertadas.” (p. 17). O despertar aqui é estímulo, é interesse aguçado.

Conforme afirmam Mateus *et. all.* (2015, p. 57), “Inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade.” Essa afirmação encontra respaldo nas concepções de Vygotsky, Montessori e Froebel.

Mateus *et. all.* (2016, p. 57) citam Villardi (1997, p. 2) para firmarem que a literatura não tem recebido um estímulo adequado, e que a contação de histórias:

É uma alternativa para que os alunos tenham uma experiência positiva com a leitura, não uma tarefa rotineira escolar que transforma a leitura e a literatura em simples instrumentos de avaliação, afastando o aluno do prazer de ler. Porque, para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece.

Esse pensamento de Villardi pode parecer absurdo em se tratando de crianças das séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, é sabido que a criança tem o primeiro contato com a leitura / a contação de histórias antes mesmo antes de iniciar sua vida escolar, conforme afirmou Kleiman (2004). Mateus *et. all.* (2016, p. 58) expõem que o que se pode extrair dessa estratégia de ensino da leitura é que:

[...] utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc.

As descobertas levam o aluno à compreensão de mundo. E, em se tratando das descobertas pelo mundo da imaginação experimentada na contação de histórias, Mateus *et. all.* (2016) argumentam que essa estratégia “desperta no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura.” (p. 58). A imaginação da criança é aguçada quando ela se sente desafiada (curiosidade), pelos sentimentos e emoções. A história seduz o ouvinte de forma a fazê-lo tomar gosto pela leitura. “A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que

o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores.” (p. 58).

Para discutir que tipo de leitura as crianças fazem e que tipo de leitora podem fazer com base na contação de histórias, é preciso ter em mente que o principal fator nesse processo é a escolha da história, seguido da forma como ela será contada (teatralidade: entonação de voz, caracterização e outros elementos), as condições que favorecerão essa estratégia. História é magia, é encantamento.

Oliveira e Júnior (2019) pesquisaram sobre os critérios da escolha dos livros e do melhor momento para contar histórias, como se organiza o ambiente e qual o tempo dedicado à essa atividade, e de que forma a professora instiga seus alunos à leitura. Estes mesmo autores, em suas observações no campo de estudo, viram que “as crianças buscavam saber qual era o livro escolhido, faziam sugestões e suposições, a professora revelava o livro a ser lido, as crianças sentavam, acomodam-se e aguardam com curiosidade o que estava por vir.” (p. 18). Isso denota a contação de histórias como uma atividade motivadora, interessante, estimulante, que provoca na criança a vontade de ouvir o que o Autor da obra quer contar e assim, entrar no mundo imaginário e experimentar o que ele oferece.

Para Oliveira e Júnior (2019, p. 19):

Da mesma forma que o educador planeja suas aulas de língua portuguesa, matemática, geografia, seleciona as atividades que irá aplicar, faz as leituras da apostila ou livro didático para preparar a ministração da aula, o mesmo cuidado deve ser tomado na preparação para contar histórias, pois demonstrar intimidade com a leitura escolhida é fundamental. Dessa forma, a leitura será feita com convicção, com expressões e entonações adequadas aos momentos, esse cuidado é transmitido ao ouvinte, que pode ouvir e entrar no mundo da imaginação, vivenciando a história com encantamento, emoção e atenção. Interrupções como o gaguejar por desconhecer determinadas palavras, apresentar confusão ou surpresa no decorrer da leitura, isso pode tirar a atenção do ouvinte, trazendo-o de volta à sala de aula, quando deveriam estar mergulhados na narração.

Da citação acima compreende-se todo o zelo que se deve ter no preparo da atividade de contação de histórias.

A escolha do tipo de tipo de leitura, segundo Coelho (2000), deve ser de acordo coma faixa etária da criança. Porém, esta mesma autora destaca, para fomentar a aquisição da leitura mediante a contação de histórias, que essas devem ser necessariamente enriquecedoras, bem preparadas. E, em se tratando da educação infantil, o melhor é trabalhar a leitura com uso de imagens e figuras ilustrativas

compondo bem o espaço lúdico em sala de aula (ambientação da história a ser contada, ouvida, imaginada...).

Oliveira e Júnior (2019, p. 19) concordam com Coelho (2000) ao afirmarem que a escolha da leitura deve ser bem criteriosa considerando:

A categoria a qual o grupo se aproxima, facilitando o entendimento dos alunos sobre a leitura apresentada. Caso contrário, a história causará tédio, falta de atenção, inquietude e dispersão. A leitura desperta sentimentos, emoções, afetividade e na infância também auxilia na estimulação do imaginário, criando uma comparação com as situações vivenciadas, facilitando a compreensão da realidade.

Uma vez mal planejada, uma vez entediante, dificilmente a criança se sentirá motivada à mesma atividade. Na concepção de Coelho (2000), a leitura é uma conquista, é um tomar posse da informação que o texto / a história apresenta. E esse processo precisa, segundo a pesquisadora, ser dinâmico, deixando claros os acontecimentos do texto e das imagens que eles trazem. Deve ser um tipo de leitura que não só aguace a curiosidade e interesse da criança, mas, também, provoque nela atitude crítica.

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]”, afirma Coelho (2000, p. 27). Tomando essa citação como referência, compreendemos que escolher uma leitura para trabalhar como recurso pedagógico para o ensino da leitura é, antes de tudo, sentir o que ela vai trazer não só de conhecimento, mas, ainda, o que ela contribuirá na transformação do ouvinte, do leitor – o que de fato deverá ser absorvido com o centro da história.

A esse respeito, Lajolo e Zilberman (2002) afirmam que a literatura infantil é pensada como bem cultural da Psicologia Infantil, da Pedagogia e também da Pediatria. Esse pensamento denota que a literatura está a serviço da formação da criança antes e depois de sua inserção na Educação. E que faz parte do processo da construção do saber da e pela criança. Em sua pesquisa, Oliveira e Júnior (2019, p. 20) observaram que:

A atividade de contação de histórias, por meio da literatura infantil é importante no desenvolvimento da criança por diversos fatores, como no processo de aquisição da leitura e escrita. As crianças que possuem contato com histórias desenvolvem a imaginação, a capacidade de discernimento, a crítica e é um grande estímulo à criatividade. Por meio das histórias, as

crianças são instigadas a fantasiar, criar, imaginar, tudo isso a partir das ideias lançadas pelo narrador da história.

Além disso, os autores acima citados observaram que a professora também faz uso da contação de histórias e a professora atua para controlar a agitação das crianças, visando a acalmá-las para o início de uma próxima atividade.

Dinorah (1995) afirma que, para as crianças, deem-se oferecer textos / histórias próprias da literatura infantil tanto na Educação Infantil como nas séries iniciais do Ensino fundamental. Esta mesma autora referencia Zayra Petry para afirmar que a Literatura Infantil “é a própria expressão literária, com valores e características que se ajustam ao desenvolvimento intelectual e psicológico da criança. É o conjunto de obras de ficção, poesia, teatro, biografias, viagens, aventuras reais, escritas para as crianças e ajustadas à sua psicologia.”.

Em se tratando da Literatura, conforme Martins e Galhart (2015, p. 04), esta, por sua natureza:

Traduz o homem em sua essência e influencia de maneira significativa em sua formação, desempenhando duas funções essenciais: a função psicológica e a função formadora. A função psicológica está atrelada a uma característica peculiar do ser humano que se refere à necessidade de transição entre o mundo real e o universo ficcional, como algo vital ao ser humano. (...) O leitor de uma obra literária sofre influências da gama de informações que a mesma traz, provocando diversas reações que estão fora do seu controle, portanto, eis a razão do autor expor a função formadora, que confere à literatura um caráter formativo e educativo.

Isso implica reconhecermos que uma obra literária traz implícito o olhar do autor do texto ao mesmo tempo em que acende no leitor seu próprio olhar sobre o que vê/ouve, de forma benéfica. O caráter formativo do leitor pode ser potencializado à medida que este tem contato com textos literários, sobretudo aqueles que são dirigidos ao infante, como é o caso da literatura infantil.

As obras da literatura infantil são elaboradas para o público infantil. E o Brasil conta com vários e talentosos escritores que muito contribuíram para com a Literatura Infantil⁸. Entre os mais conhecidos, destaca-se o escritor, cartunista e desenhista Ziraldo, que em 1980 lançou *O Menino Maluquinho*, uma obra voltada ao público infanto-juvenil. Esta obra inspirou um seriado de TV, peças de teatro, um filme e uma série de quadrinhos.

⁸ Ver em Educação Escola: Principais autores da literatura infantil. Disponível em: <<https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/principais-autores-da-literatura-infantil>>.

A escritora brasileira de livros infantis Ruth Rocha é outra escritora importante. Segundo Silva (2009, p. 184), tem como obra mais conhecida *Marcelo, Marmelo, Martelo* e

está hoje, sem dúvida, no rol dos escritores mais significativos e bem sucedidos no panorama editorial da literatura infantil e juvenil brasileira. O conjunto de sua obra, predominantemente narrativa, abrange mais de uma centena de títulos, incluindo textos de sua própria criação e histórias recontadas em prosa ou verso, que abastecem o mercado livreiro em sucessivas edições.

Monteiro Lobato também merece menção. O autor teve como maior destaque a obra *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que agradou não só ao público infanto juvenil, mas a uma grande geração que prendia os olhos na coleção de aventuras televisivas, como a novela diária que levava o mesmo nome da obra. Para Silva (2009, p. 28), Monteiro Lobato é sinônimo de literatura infantil. E acrescenta:

Monteiro Lobato tinha a convicção de que a Literatura Infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer. Como não confiava na eficácia da escola, tratou de preencher com as aventuras do Sítio as lacunas que o ensino formal deixava em aberto.

As histórias em quadrinhos com mais de 200 personagens criados por Maurício de Sousa encantaram e ainda encantam várias gerações, da mesma forma que Monteiro Lobato. Personagens da *Turma da Mônica* ganharam vida em filmes e uma diversidade de produtos direcionados ao público infantil, como os bonecos.

Mas outros escritores também tiveram suas obras destacadas na literatura infantil aqui no Brasil, como Hans Christian Andersen, autor de *Soldadinho de Chumbo*, *A Pequena Sereia* e *O Patinho Feio*. Este autor escreveu mais de 150 contos, inspirados naqueles que ouvira na infância, além de outros extraídos de sua imaginação.

Considerando o fato de Hans Christian Andersen inspirar-se nas histórias que ouvia para escrever suas próprias histórias, encontramos aqui uma prova de que a contação de história sempre existiu como forma de transmitir de geração em geração as histórias dos povos. Isso também podemos dizer da principal personagem das histórias em quadrinho de Maurício de Sousa, a que deu o nome de sua filha Mônica.

Ainda é importante Dinorah (1995). Esta autora que se dedica a escrever para o público infanto-juvenil se considera uma “andarilha da palavra”, e chama a atenção ao afirmar que, em suas obras, muitas baseadas em suas experiências como

educadora e pesquisadora, ela percebeu a necessidade de escrever sobre problemas inerentes à realidade de seu público. Isso seria uma forma de não se omitir diante do que as crianças vivem. Por isso, tem em seu repertório o retrato de muitas crianças brasileiras em contextos como o da pobreza.

Em suas histórias, Dinorah (1995) aborda, por exemplo, o aluno da favela, questões de sobrevivência (roubar para comer, entre outras situações), dívida social, problemas reais do cotidiano de muitas crianças e suas famílias. Independente do contexto do alunado, esses tipos de histórias (reais e ao mesmo tempo fictícias) precisam ser levados para a sala de aula, e ser contados para que as crianças tenham um conhecimento de mundo mais próximo do que elas vivem ou daquilo que outras pessoas experenciam. Esse mesmo pensamento é corroborado por Busatto (2003), ao afirmar que a história contada deve ser uma espécie de “alimento” que contribui para ampliar e enriquecer o universo do leitor e ouvinte.

Complementando, Busatto (2003) explica que as histórias são fontes de sabedoria e exercem o papel formador da identidade, pelo conhecimento de vida que trazem/propõem, pelos valores culturais e pelas tradições que resgatam. Além disso, entre outros benefícios, a contação de histórias no ensino da leitura desenvolve na criança a capacidade de dar sequência lógica aos fatos; estimula o gosto pela leitura e o contato mais intenso com ela, aumenta o vocabulário, desenvolve a linguagem oral e escrita; amplia o horizonte da criança e seu conhecimento de mundo.

Outras vantagens da leitura podem ser citadas. Em uma entrevista Silva (2009), descreve sua trajetória como leitora afirmando que aprendeu a ler aos sete anos, ao entrar para a escola. Segundo ela, saber ler foi para ela “uma revelação, a descoberta de um mundo muito amplo e atraente.” (p. 282). Silva leu toda a série infantil de Monteiro Lobato dos seus oito a dez anos, mais de uma vez. Os livros eram para ela uma fonte inesgotável de informação e de entretenimento.

Silva (2009) assevera ainda que deve a Monteiro Lobato sua fascinação pelo mito grego, contando que seu livro preferido era *O Minotauro*. E, ao falar de sua paixão pela leitura, esta autora afirma que “A vantagem de ser professor é poder ‘passar o vírus’ para os alunos. É levá-los a compartilhar suas paixões. Só que para isso você mesmo tem de ter esse vírus.” (p. 284), referindo-se ao prazer, ao gosto sem medidas pela leitura.

Os contos de fada são muito usados na fase anterior ao ingresso da criança na Educação e permanece pelo menos até as séries iniciais do ensino fundamental,

revelando-se como excelentes promovedores do desenvolvimento dos aspectos sociocognitivo e afetivo da criança, principalmente dos três aos seis anos. De acordo com *Mateus et. al.* (2016, p. 58):

As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Durante muito tempo, foram a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento. A narrativa é a arte de contar histórias que é tão antiga quanto o homem. A contação de história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, favorecendo o processo da aprendizagem.

Para os pesquisadores, os contos de fada podem ser narrados da forma mais simples possível, mantendo-se sua estrutura, partindo de um problema (começo), buscando soluções (meio) e a solução propriamente dita (fim). De acordo com *Mateus et. all.* (2016), *A Bela Adormecida* (de Charles Perrault) é um clássico dos contos de fada. Assim como a estória de *João e Maria* (de Hansel e Gretel). Outros contos de fadas de Perrault que mais se destacaram foram: *Barba Azul*, *O Pequeno Polegar*, *Rapunzel*, *Cinderela* e *O Gato de Botas*.

Segundo Abramovich (1997, p. 17):

A leitura de histórias permite que o leitor descubra o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos nós vivemos e atravessamos através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada um ao seu modo).

Significa afirmar que as leituras, ainda que faça parte de um mundo imaginário, podem auxiliar as crianças em determinados problemas.

Em sua pesquisa, Oliveira e Júnior (2019) constataram que a escolha da leitura não é igual para todos os professores, pois, esses dependem, em alguns casos, de determinados regimentos e princípios adotados pela escola. Uma das escolas pesquisadas por estes autores segue os princípios cristãos. Por conta disso, grande parte das histórias contadas é bíblica, fato que leva o alunado a conhecer quase todas as histórias bíblicas, sabendo identificar os nomes dos personagens e suas histórias, compreendendo e apreendendo os valores vindos dos ensinamentos mostrados nelas. Porém, a professora também apresenta, segundo Oliveira e Júnior (2019, p. 21):

[...] outras leituras, para que eles conheçam outras histórias, outras fantasias, e assim possam ter suas preferências. A professora busca equilibrar a

apresentação de histórias bíblicas e a de outras leituras, justamente para que os alunos possam apreciar diversos gêneros literários. Durante as observações, foi constatado que as crianças demonstram interesse por todas as histórias apresentadas, mas parecem apreciar mais as bíblicas.

Em média, a professora da escola de princípios cristãos mantém dois a três momentos de leituras durante a semana, afirmando que a motivação à leitura é recíproca entre ela e seus alunos. Segundo a mesma professora, quando ela apresenta um novo conhecimento de uma maneira mais teórica, as crianças pedem que seja contada uma história e, em momentos em que isso acontece, Oliveira e Júnior (2019, p. 21) afirmam que essa atividade é tida pelas crianças “como um entretenimento tão bem-vindo quanto as idas ao parquinho, momento esse em que eles se divertem.” Esse tipo de comportamento dos alunos mostra que a ludicidade é muito bem acolhida por eles.

E em relação à influência dos alunos nas escolhas das histórias, na pesquisa Oliveira e Júnior (2019), os estudiosos constataram que os alunos possuem grande influência sobre a escolha das histórias: “alguns gostam muito de determinadas histórias e por eles eu contaria sempre a mesma, tento agradar a todos, repetindo histórias queridas por eles e trazendo novidades sempre que possível” (p. 21), diz a professora aos pesquisadores. Além disso, a escola participa da escolha dos livros, sempre sugerindo as histórias bíblicas para manter os princípios cristãos em suas atividades (também).

Um dos resultados da pesquisa Oliveira e Júnior (2019) aponta que cada aluno tem sua preferência literária, e esse gosto é percebido na medida em que vão conhecendo as opções literárias disponibilizadas em sala de aula. A professora afirmou para estes autores que a preferência abrange: histórias fantasiosas (com príncipes e bruxas), histórias clássicas (*Alice no País das Maravilhas*, *Fábulas de Monteiro Lobato*, *O Pequeno Príncipe*, *A Gata Borralheira*, *A Bela Adormecida*, *Peter Pan*, e outras), histórias contadas por algum familiar, histórias ligadas à realidade (como as escritas por Dinorah), e histórias sobre dinossauros.

Em relação às técnicas para contar histórias, a professora afirmou para Oliveira e Júnior (2019) que não se vale de muitas técnicas, guiando-se pelo bom senso e conhecendo em profundidade a história antes de contá-la. Em determinadas ocasiões, acontece de alguma criança levar um livro e pedir para que a história seja contada e, quando isso ocorre, a professora passa a conhecer a história junto com as crianças, porém, mantém a preferência de ler a história com antecedência.

É importante que o narrador (contador de histórias) se valha de técnicas para esse tipo de atividade, para que a criança não se sinta entediada, desinteressada e desmotivada pelo que ouve (da forma que é narrada). E o narrador precisa estar aberto a isso, sensibilizado. Acerca disso, explica Busatto (2003, p. 47):

Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo. Se o considerarmos uma mera distração e entretenimento, será assim que ele irá soar, porém, se acreditarmos que ele pode ser uma pequena luz lançada no nosso caminho, ele será ouvido como tal.

Essa questão técnica (preparo) é muito importante para que a atividade não se torne enfadonha e até mesmo sentida como desnecessária, como “passa-tempo”.

Busatto (2003) ensina algumas considerações básicas de contação de histórias que podem auxiliar o professor narrador a encantar suas crianças. A primeira é o professor “curtir” a história, ou seja, envolver-se nela e vibrar ao contá-la, mostrar-se interessado e provocar nas crianças esse mesmo interesse. A segunda é ler o que está escrito no livro, sem distorções, pois, ao fazê-lo, correria o risco de adaptar o texto e fazê-lo perder o sentido que seu autor tinha como objetivo. O texto literário deve ser apresentado às crianças tal como escrito.

A terceira consideração a ser seguida, de acordo com Busatto (2003), é o narrador não explicar demais a história, mantendo-se sua função de desenvolver o mistério. A quarta consideração é, ao preparar uma história a ser contada, o professor se lembrar de que uma história é um ponto de encontro, um ponto de partida para o qual ele pode dar sequência em outras atividades: teatro, atividades manuais (massinha, cerâmica, jardim, horta,...), desenho e outras.

Por fim, a quinta e última consideração de Busatto (2003): concluir a contação de história, deixando clara a “moral da história” ou as morais da história, fazendo com que, a partir delas, as crianças possam experimentar as sensações, os sentimentos, a imaginação durante e depois da história contada. E, dentro do possível, trazer para sua vida essa moral.

Assim, a relação entre leitura e contação de histórias exprime-se na forma de o professor pensar como se pode expor uma história à criança (teatro, leitura do próprio livro e outros), a intencionalidade e o tempo destinado a essa atividade, pois o uso de recursos lúdicos que envolvem a oralidade é um dos eixos de estímulo à leitura e à formação de leitores.

3.2. Contação de história e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

No artigo “O professor um contador de histórias na formação de leitores”, Martins e Galhart (2015, p. 02) tratam sobre “a importante contribuição dos contadores de histórias na formação de sujeitos leitores e apreciadores da literatura.” O hábito da contação de histórias é antigo e mais lembrado como algo da infância, quando os pais se sentavam com seus filhos e ali passavam um tempo agradável, contando histórias.

As histórias sempre prenderam a atenção não só das crianças, mas também dos adultos, com elementos como a voz, os gestos, o suspense, tudo o que o desenho permite a imaginação enxergar, sentir, imaginar. As cantigas de roda, a contação de histórias, os faz de conta nos remetem a pensar na naturalidade com a qual as expressões utilizadas impulsionavam nossa inteligência, nossa imaginação, aguçando os valores sociais e morais, como o respeito e a solidariedade diante das situações imbrincadas nas mais diferentes histórias e contos.

Se antes as histórias contadas passavam de pais para os filhos, como uma cultura arraigada no seio familiar, com o passar do tempo, o contar histórias ganhou apoio de uma gama de escritores que colocaram toda a sua imaginação em livros, com romances, pensamentos, histórias de outros povos, contos dos mais variados contextos e linguagens, conforme explicam Martins e Galhart (2015).

Com a belíssima evolução da escrita, a voz das histórias e contos e das mais belas fábulas então tornou-se impressa. E, com isso, e devido a outros fatores, segundo afirmam Martins e Galhart (2015, p. 02), aos poucos a família silenciou, e a “leitura passou a ser realizada individualmente. Conhecer a história de outros povos, pensamentos diferentes dos nossos passou a ser privilégio apenas daqueles que já tinham adquirido a dádiva de decifrar os códigos.”

Diante de uma nova realidade, na qual poucos sabiam ler, a contação de história diminuiu, dando lugar ao hábito da leitura individual, fazendo com que a proximidade, o diálogo, o contato, a alegria e outros sentimentos se perdessem. As narrativas aos poucos foram cessando... “Perdeu-se o olhar olho no olho, a voz macia de quem narra o ouvido atento daqueles que ouviam.”, afirmam Martins e Galhart (2015, p. 02).

Segundo Souza e Bernardino (2011), o fato de a contação de história não ser uma prática comum no ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental

deve-se à dificuldade de os professores avaliarem a aprendizagem de seus alunos. Estas Autoras afirmam que “Não se pode medir notas ou conceitos quando contamos ou ouvimos um conto e a escola tem dificuldades em trabalhar com aquilo que não pode ser avaliado.” (p. 236). No entanto, os estudos elencados em nossa investigação discordam dessa afirmação, evidenciando que é possível avaliar a aprendizagem ainda que não se disponham de métodos de avaliação formais, como provas e testes. Até porque a leitura e a compreensão do que é lido pode ser vista, observada e ouvida.

Ainda sobre avaliação, Souza e Bernardino (2011, p. 236) ressaltam que essa dificuldade acontece “mesmo com a literatura infantil, que perde a sua beleza quando o texto se transforma em uma ferramenta avaliativa, fazendo com que o prazer da leitura se perca com a avaliação.”. Essa postura de tirar o prazer da leitura pode sim inibir ou desmotivar os alunos no processo de aquisição da leitura. Porém, isso só acontece se o professor utilizar a contação de história não como ferramenta de aprendizagem, mas apenas como um passatempo sem importância didática.

No entanto, nem tudo se perdeu. Fontoura (2018) relata, em seu estudo, que, com as diversas transformações na sociedade de cultura letrada, em sua prática pedagógica, os professores vêm buscando alternativas/ferramentas que os auxiliem no ensino e aprendizagem da leitura e na formação de leitores. É nesse contexto que (re)surge a contação de histórias, como, segundo Sousa e Bernardino (2011, *apud* Fontoura, 2018, p. 32), “um valioso auxiliar na prática pedagógica”, principalmente por que “as narrativas estimulam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, facilitando o aprendizado, trabalhando a brincadeira, o faz-de-conta além de valores e conceitos que formam a personalidade de uma criança.”.

É importante na atividade de contação de histórias o professor se ater, conforme Martins e Galhart (2015, p. 09):

O contador de histórias atrai pela sedução das palavras, pela magia e sonoridade da sua voz e do seu brilho encantador transmitido através do olhar. O contador de histórias é o personagem indispensável na vida do homem. O primeiro contato com literatura é realizado através de um contador de histórias. É ele que com sua voz vai apresentando a graciosidade de um conto o desenrolar de uma história. O contador de história com seu estilo próprio vai seduzindo o ouvinte para a leitura.

Implica afirmar que ao contar uma história, o professor deve fazê-lo, considerando-se como agente crucial para suscitar nos alunos o interesse, o gosto de ouvir e contar histórias. O contador é quem “dá vida” à história e à imaginação.

3.3. Diretrizes para leitura na escola: a BNCC

Segundo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2019), é preciso ampliar as possibilidades de construção do conhecimento aos alunos, de modo que não se perca o que eles apreenderam antes de chegar ao Ensino Fundamental, seja na educação escolar, seja no âmbito familiar e/ou social. E isso se faz por meio da leitura e da escrita. De acordo com a BNCC (2019, p. 70):

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Notamos que, em se considerando ao que preza a BNCC, a exigência da formação leitura e como esta se deve dar alia-se à necessidade de formação docente para a abordagem da leitura. Da mesma forma, é preciso aparato teórico-prático sobre leitura nos anos iniciais para o trabalho docente. Se considerarmos a quantidade de publicações específicas sobre a relação entre contação de histórias e formação leitora, podemos afirmar que o número de trabalhos ainda é escasso.

A contação de histórias aparece na BNCC (2019) na Prática da Linguagem, no campo da vida cotidiana, que prevê a participação do aluno em diferentes situações de leitura e diferentes espaços: espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Nesse campo, encontram-se gêneros textuais, como: “agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.” (p. 96).

Aparece ainda mais especificamente (a contação de história) no campo de Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), que compreende os seguintes objetos do conhecimento: Formação do leitor literário Leitura colaborativa e autônoma Apreciação estética/Estilo Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.

Aparece no campo Artístico-literário - Habilidade EF15LP16, que significa o aluno: ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. Conforme a BNCC (2019, p. 24):

Essa habilidade pressupõe um complexo trabalho envolvendo o planejamento de situações de leitura/escuta, de modo frequente, para que o

estudante possa desenvolver diferentes estratégias de leitura de textos narrativos em colaboração com os colegas e com o educador. Além de trabalhar com as características de gêneros literários narrativos mais extensos. É possível estabelecer relações com a habilidade complementar EF15LP15, com o objetivo de propiciar aos estudantes o reconhecimento de textos literários como um patrimônio artístico da humanidade. As sugestões, portanto, preveem a progressão da habilidade, considerando o ano e a complexidade dos textos e dos gêneros textuais. Recomenda-se a elaboração de projetos permanentes de contação de histórias em que os estudantes possam ouvir narrativas, bem como atuar como contadores.

Tudo isso, sem a necessidade de conhecimento prévio pelo aluno. E, a princípio, pode parecer muito complexo, já que se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Importante destacar que toda leitura deve ter uma finalidade, ser tratada pelo professor como uma atividade que traz saberes sobre o homem e sobre o mundo – de modo geral e particular. As histórias contadas, para desenvolver esses saberes, estimular a participação do leitor precisa de alguma forma trazer um mínimo do retrato da realidade do aluno. Ainda que sejam fantasias sendo contadas. A partir da inserção / participação da criança no texto, ela poderá expressar a forma é sensível ao que lhe está sendo contado. Aí a oportunidade da identificação do que ela é ou faz parte, e de como ela pode(rá) agir diante de determinadas situações.

Ao se pensar no desenvolvimento de competências e habilidades a partir da literatura, em especial da contação de histórias, faz-se necessário pensar os textos e obras literárias que permitam o diálogo do leitor / do ouvinte com o aquilo que está sendo lido / ouvido, contado. Caso contrário, a leitura não passará de ser o cumprimento de hora-aula, sem a finalidade educativa, social que ela pode (e deve) gerar.

A contação de histórias aparece ainda mais especificamente, no Eixo da Oralidade – Habilidade EF15LP19, que significa o aluno: “Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.”, conforme apresenta a BNCC (2019, p. 96).

QUADRO 3 - Competências da Área de Linguagens séries iniciais EF

Competências Gerais	Competências da Área	Competências Específicas
<ul style="list-style-type: none"> •3. Repertório cultural: Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais. Para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. •4. Comunicação: Usar diferentes linguagens. Para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 	<ul style="list-style-type: none"> •2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. •3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. •5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> •3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. •5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: Adaptado de BNCC (2019).

Conforme quadro acima, as Competências relacionadas à área de Linguagens são: Competências Gerais 3 e 4; Competências da Área 2, 3 e 5; Competências Específicas 3 e 5. Segundo a BNCC (2019, p. 78), o Eixo da Oralidade:

Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *web* conferência, mensagem gravada, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de

cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, **contação de histórias**, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (Grifo da pesquisadora)

A BNCC (2019, p. 08) define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”. Competência, em uma linguagem mais simples, compreende um conjunto de conhecimentos e habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (p. 29). Na BNCC, o desenvolvimento de competências ocorre pela articulação de várias habilidades, de maneira progressiva.

Dessa forma, ao se considerar a BNCC como norteadora das práticas docentes, cabe pensar em como criar condições para implantá-la na área de linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E isso implica metodologia e proposições didáticas.

4. PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1. O roteiro das proposições

Na busca por apresentação de proposições didáticas, o primeiro passo consiste na elaboração de um roteiro que possa guiar as atividades pensadas para a formação leitora. Nesse sentido, procuramos envolver as etapas de leitura abordadas no referencial teórico, as habilidades a serem desenvolvidas e ainda as atividades basilares que podem compor a aplicação das ações propostas. Para a composição do roteiro, baseamo-nos no trabalho de Daiane Ott (2015).

Dessa forma, sintetizamos, com atenção aos estudos de Gonçalves (2008), estratégias de leitura que acreditamos ser adequadas para a elaboração das proposições didáticas focadas na atividade inicial, mas não exclusiva, de contação de histórias.

QUADRO 4 – Estratégias de leitura e contação de história

Estratégia	Objetivo
Compreensão global da história contada	Determinar as ideias principais do texto, consiste em separar ideias principais de secundárias.
Compreensão detalhada da história contada	“Sumariar a informação contida no texto”, ou seja, resumir ou parafrasear o texto, explicitando o ponto de vista.
Realização de inferências sobre a história contada	Realizar inferências sobre o texto, mobilizando conhecimento prévios do aluno-leitor e pistas linguísticas.
Interpretação da história	Elaborar “questões pertinentes sobre o texto”, avaliando o significado do texto para o aluno, a profundidade da compreensão do texto e a relação do texto com o contexto sociocultural.

Monitoramento de leitura	Refletir sobre os pensamentos dos estudantes e a eventual mudança de perspectiva com base na história contada/abordada.

Essas diferentes estratégias de leitura serão abordadas em cada proposição, que segue um roteiro adaptado a partir dos estudos de Ott (2015).

QUADRO 5 – Roteiro da proposição

Item do Roteiro	Objetivo
Tema	Definição dos temas norteadores da prática de contação de história, com foco na obra literária selecionada, e em atividades de leitura.
Objetivos	Delimitação dos objetivos previstos para proposição a fim de indicar a finalidade maior a ser alcançada na execução da proposta.
Habilidades e Competências	Indicação de habilidades e competências, conforme a BNCC (2019) do Ensino fundamental, as quais podem ser reveladas por meio da execução das atividades propostas.
Público-alvo	Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Recursos	Registro dos recursos humanos e materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades.
Atividades	Explicação das atividades sugeridas, seguindo contação de história e prática

	leitora conforme estratégias de leitura apontadas por Gonçalves (2008).
Avaliação	Indicação de forma para avaliação e autoavaliação das atividades propostas.
Referências	Apresentação de referências para execução das atividades e de indicação de leituras para ampliação dos saberes e práticas docentes sobre o tema.

Fonte: elaborado pela autora com base em Ott (2015)

É importante frisar dois pontos que nos parecem relevantes sobre o roteiro. O primeiro refere-se ao fato de que não discriminamos uma etapa específica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, conforme projeto pedagógico da escola, perfil dos alunos e interesses por leitura, as expectativas e necessidades podem variar de um ano para outro. Logo, não entendemos ser oportuno direcionar uma série específica dessa etapa escolar para a indicação das proposições didáticas. Entendemos que cabe ao professor observar a adequação das atividades à sua turma no momento de aplicação das práticas de contação e de leitura propostas.

Outro ponto a destacar sobre o roteiro é a ideia segundo a qual o que apresentamos é uma sugestão para o planejamento das atividades docentes e discentes, mas não uma imposição de roteiro e de ações de contação de histórias e práticas leitoras como algo definido e estabelecido sem possibilidades de ajustes ou modificações. Partimos do pressuposto de que as sequências didáticas podem se constituir um norte para o trabalho do professor interessado em atividades de contação de histórias e sua relação com a formação leitora.

Por fim, registramos ainda que o roteiro busca estabelecer uma relação direta entre a proposta deste trabalho de pesquisa e o desenvolvimento de habilidades que são esperadas tanto em relação à leitura quanto em relação ao papel que a literatura pode desempenhar na formação humana e sociocultural, sobretudo de estudantes que podem, talvez apenas na escola, terem contato com a arte literária.

4.2. As sequências didáticas

As sequências propostas nesta pesquisa abarcam textos literários selecionados por diferentes autores que têm se destacado no cenário atual como autores que merecem ser conhecidos pelo público leitor, sobretudo porque apresentam histórias com temas que interessam para a formação humana e sociocultural, por tratarem da condição da existência humana em contextos que apresentam desafios relacionados à diversidade em sentido amplo e à necessidade de exercício da alteridade.

Em um contexto brasileiro em que preconceitos de cor e contra grupos sociais e diversas formas de violência ocorrem todos os dias, a escola não pode se isentar do debate nem de promover uma formação contrária à manifestação de discriminações e violência. Sabemos que a tarefa não é apenas da escola, mas à escola cabe o compromisso de promover o debate sobre tais situações conjunturais que podem se apresentar por meio de diferentes recursos, entre eles o literário, que, obviamente não se restringe a isso. A literatura é meio de despertar a possibilidade de o leitor viver outras “personas”, outras culturas, outras realidades por meio da imaginação. E a contação de histórias pode ser um passo inicial para a sensibilização de temas que nos são tão caros no contexto atual.

Dessa forma, procuramos indicar o que, na nossa perspectiva, ilustra a importância temática de cada obra selecionada para esta investigação e expusemos isso no quadro abaixo. Ressaltamos, no entanto, que a indicação da relevância dos temas que apreendemos na leitura de cada obra literária não dispensa o reconhecimento da qualidade estética dos textos nem de atividades leitoras que permitam a fruição, a imaginação, as descobertas de mundos que os autores possibilitam perceber. Por isso, a relevância das estratégias de leitura indicadas no referencial teórico e adotadas para a elaboração de cada proposta didática que compõe as três sequências ilustradas nesta dissertação. Na verdade, o objetivo maior é a formação leitura de um sujeito que possa compreender temas sensíveis à vida na sociedade brasileira de uma forma que não omita os problemas, mas que exponha uma leitura com atividades condizentes com o imaginário de um leitor mirim.

Ainda cabe destacar que as atividades propostas possibilitam experiências diversas com os textos literários no ato de ler e de compreender os textos, pois

buscamos mesclar atividades de cunho tradicional, com o livro impresso e a contação oral executada pelo professor na sala de aula, e

QUADRO 6 - Sugestões de temas das sequências didáticas

Sequência didática	Tema	Textos para contação de história	Importância temática da obra na visão da pesquisadora
1	Universo da criança na família	<i>Menina bonita dos laços de fita</i> , de Ana Maria Machado	Possibilidade de discussão sobre valorização social de grupos étnicos; preconceito racial; aceitação das diferenças; exercício de alteridade
2	A criança e o mundo indígena na escola	<i>Coisas de Índio: Versão Infantil</i> , de Daniel Munduruku	Possibilidade de discussão sobre cultura indígena e grupos étnicos; mitos indígenas, diferenças culturais; aceitação das diferenças; exercício de alteridade
3	A criança diferente e a inclusão	<i>O gato que gostava de cenouras</i> , de Rubem Alves	Possibilidade de discussão sobre gênero e identidade; preconceito sexual; aceitação das diferenças quanto a identidade sexual; exercício de alteridade

A **sequência didática 1** tem como objeto de contação de histórias e prática leitora o livro *Menina bonita dos laços de fita*, de Ana Maria Machado. A seguir a proposição elaborada.

Tema: Universo da criança na família

Objetivos:

- Compreender a obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, de modo a apreender a sua estrutura e forma narrativa;
- Identificar o tema central da obra e o papel da família da personagem central na acolhida das angústias apresentadas pela criança;
- Incentivar o gosto pela leitura de histórias narradas e sua compreensão;
- Abordar a valorização social de grupos étnicos, preconceito racial, aceitação das diferenças e exercício de alteridade.

Habilidades e competências:

- Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais;
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Público-alvo: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Recursos: livro impresso, caderno, papel, caneta

Atividades:

- 1) O professor deve iniciar a atividade, apresentando o livro e a autora de forma a contextualizar a obra a ser contada. Depois, deve contar a história, dispondo do livro impresso e de espaço organizado na sala de aula para a contação.
- 2) Depois de contada a história. O professor pode realizar alguns questionamentos com o objetivo de estimular os estudantes a analisar e a compreender a narrativa de forma global:

- Com quem as crianças se parecem em termos físicos? E comportamentais?
- E os filhotes de animais com que se parecem?
- De que forma a história representa a realidade de determinadas crianças?

- Você conhece alguma criança que viveu situação semelhante à da menina da história?
- Se você fosse a menina, teria a mesma percepção dela sobre a cor?
- Se você fosse a mãe da menina, teria a mesma atitude dela?
- Se você fosse o coelho, teria o mesmo desejo dele?

3) Agora, é o momento de desvendar a obra. Como você sabe, a história é uma narrativa e toda narrativa conta uma história e apresenta alguns elementos básicos. Vamos reconhecê-los? Você pode identificar os elementos da narrativa, preenchendo, por meio de um diálogo entre professores e a turma, o quadro abaixo em seu material de estudo:

<p>Quem conta a história é o narrador. Como você define o narrador da história: ele apenas conta a história ou conta e emite julgamento sobre os personagens?</p>	
<p>Quem “vive” a história são os personagens. Quem são os personagens da narrativa? Como você os define em termos estéticos e comportamentais?</p>	
<p>Toda história ocorre em um lugar. Em que espaço ocorrem os fatos narrados no livro?</p>	
<p>Toda história ocorre em um tempo, que pode ser indicado de forma direta ou não. Em que tempo ocorrem os fatos narrados no livro?</p>	
<p>Toda história se desenvolve por meio de um conjunto de fatos que compõem o enredo.</p>	

Quais são os fatos mais relevantes da história?	
-------------------------------------------------	--

- 4) A história contada está reproduzida em um livro que mescla linguagem verbal e não verbal. Manuseie o livro e analise as ilustrações para discutir em grupo:
- O que as imagens indicam sobre os sentimentos da menina em relação a sua própria cor?
 - O que as imagens indicam sobre reação da mãe diante da avaliação da menina em relação a sua própria cor?
 - O que as imagens indicam sobre os sentimentos e desejos do coelho em relação a sua própria cor?
 - Para você, as imagens são elementos importantes no livro? Por quê?
- 5) Uma narrativa sempre aborda um tema em especial. Para você qual é o tema de *Menina Bonita do Laço de Fita*?
- 6) Se você tivesse que resumir em uma frase toda a história, o que você escreveria?
- 7) O fato de a menina ter dificuldades iniciais relativas à aceitação de seu cabelo indica o quê?
- 8) O fato de o coelho gostar de uma cor de pelo diferente da sua indica o quê?
- 9) Você acha que é preciso mudar a cor de pele ou de pelo para ser aceito?
- 10) Se você convivesse com a menina da história, que conselho daria a ela? Se você fosse o coelho da história, que conselho daria a ele?
- 11) Agora é a vez de você expressar as suas impressões sobre a história narrada. Elabore, de forma individual, um cartaz, indicando o que você entende e pensa sobre cada um dos tópicos:

Cor e preconceito	Negro na literatura	Valorização das diferenças	Exercício de alteridade
-------------------	---------------------	----------------------------	-------------------------

- 12) Exponha, em um mural da sala, o seu cartaz, explicando para colegas e professora a sua percepção sobre os tópicos anteriores e como a obra lhe permite pensar sobre cada um dos temas.

Avaliação: a avaliação pode ser realizada com base na observação ao desenvolvimento das atividades propostas assim como em relação à interação dos estudantes com a obra e suas posições quanto aos temas abordados.

Referências:

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura.** São Paulo, FTD, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In.: SILVIA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. (Orgs). **Caminhos da Leitura Literária:** Propostas e Perspectivas de um Encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009. P. 156-176.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A **sequência didática 2** tem como objeto de contação de histórias e prática leitora o livro *Coisas de Índio: Versão Infantil*, de Daniel Munduruku. A seguir a proposição elaborada.

Tema: A criança e o mundo indígena na escola

Objetivos:

- Compreender a obra *Coisas de Índio: Versão Infantil*, de Daniel Munduruku, de modo a apreender a sua estrutura e linguagem;

- Identificar o tema central da obra e traços da cultura indígena indicados na obra;
- Incentivar o gosto pela leitura de histórias narradas sobre comunidades culturais distintas que formam a sociedade brasileira;
- Abordar a valorização social de grupos indígenas, procurando discutir a aceitação das diferenças e exercício de alteridade quanto à diversidade cultural.

Habilidades e competências:

- Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais;
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Público-alvo: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Recursos: livro impresso, computador, internet, impressora

Atividades:

- 1) O professor deve iniciar a atividade, questionando os alunos sobre a formação brasileira e os grupos étnicos que estão presentes hoje e que formaram a nação.
- 2) O professor deve registrar, no quadro da sala de aula, a lista de grupos étnicos indicados pelos alunos que questioná-los sobre as informações e características que sabem sobre cada grupo.
- 3) Entre os grupos selecionados na abordagem, deve o professor destacar o grupo dos indígenas, indicando dados sobre:
 - diversas tribos indígenas;
 - línguas indígenas;
 - presença de indígenas em diferentes Estados brasileiros;
 - lutas dos indígenas hoje.

- 4) A seguir, o professor pode iniciar a apresentação da obra, apresentando o livro e a autor de forma a contextualizar o que será contado. Depois, deve contar a história, dispondo do livro impresso e de espaço organizado na sala de aula para a contação.
- 5) Depois de contada a história, o professor pode realizar alguns questionamentos com o objetivo de estimular os estudantes a analisar e a compreender a obra de forma global:

- O que sugere o título da obra? Um valor negativo ou positivo sobre o ser indígena?
- Qual a importância de um indígena “falar” sobre o próprio indígena?
- Como os indígenas são tratados no contexto brasileiro atual?
- Qual a imagem sobre o indígena você tinha antes do contato com o livro de Munduruku?
- Qual a imagem que você passa a ter sobre o indígena depois do contato com o livro de Munduruku?
- Você gostaria de ser indígena?

- 6) Agora, é o momento de desvendar a obra. Como você sabe, cada livro se insere em um gênero. Qual o gênero de *Coisas de Índio: Versão Infantil*, de Daniel Munduruku?
- 7) Quanto à linguagem da obra, há termos que você não sabe o significado? Quais? Monte um minivocabulário, buscando registrar o sentido de cada termo novo. Para isso, leia o livro de forma mais atenta e individual e realize pesquisa na internet para chegar às respostas adequadas. Depois, imprima o seu minivocabulário para tê-lo como fonte de consulta.
- 8) O fato de um indígena poder abordar a sua cultura faz você, como leitor, compreender melhor a cultura indígena? Se fosse um autor não-indígena, você acha que a compreensão sobre os indígenas seria diferente?
- 9) Você acha que os indígenas são bem aceitos na sociedade brasileira hoje? O que pode tornar a vida do indígena difícil hoje?

- 10) Se você tivesse que apresentar um seminário sobre a cultura indígena, o que você destacaria? Elabore uma pequena apresentação no computador, selecionando imagens que ilustram traços da cultura indígena. Imprima as imagens e socialize com a turma e professora.

Avaliação: a avaliação pode ser realizada com base na observação ao desenvolvimento das atividades propostas assim como em relação à interação dos estudantes com a obra e suas posições quanto aos temas abordados. Deve contemplar também a observação quanto à produção oral dos estudantes na apresentação do Seminário.

Referências:

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 53, p. 291-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/24374/pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

GABRIEL, Maria Alice Ribeiro. Os contadores de histórias na obra de Daniel Munduruku. **Contexto**, Vitória, p. 137-158, n. 37, 2020/1. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2003.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a construção da identidade indígena brasileira e Norte-americana na literatura. 2006. 376 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

A **sequência didática 3** tem como objeto de contação de histórias e prática leitora o livro *O gato que gostava de cenouras*, de Rubem Alves. A seguir a proposição elaborada.

Tema: A criança diferente e a inclusão

- Compreender a obra *O gato que gostava de cenouras*, de Rubem Alves, de modo a apreender a sua estrutura e forma narrativa;
- Identificar o tema central da obra e o papel da família e da escola na acolhida das angústias apresentadas pelo gato e pela criança;
- Incentivar o gosto pela leitura de histórias narradas e sua compreensão;
- Abordar a valorização do gênero e da identidade de gênero, assim como discutir preconceito sexual, aceitação das diferenças e exercício de alteridade.

Habilidades e competências:

- Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais;
- Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Público-alvo: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Recursos: data-show, internet, computador, papel, caneta

Atividades:

- 1) O professor deve iniciar a atividade, apresentando o livro e a autora de forma a contextualizar a obra a ser contada. Depois, deve expor uma contação de história do livro, exibindo para os estudantes, por meio de projeção, o vídeo a seguir:

<https://www.youtube.com/watch?v=ojk-j3pp0cw>

- 2) Depois de todos assistirem à contação de história, é o momento de compreender a narrativa de forma global. Para isso, algumas questões podem nortear a discussão sobre o livro:

- Como você define o gato em termos físicos? E comportamentais?
- E a família dele?
- como é a escola do gato?
- Do que o gato gosta?
- Por que ele é visto como um gato diferente?
- Todos os gatos precisam ter os mesmos gostos e preferências?
- Se o gato fosse uma criança, em que sentido a criança seria vista como diferente das demais?

- 3) Agora, é o momento de desvendar a obra. Como você sabe, a história é uma narrativa e toda narrativa conta uma história e apresenta alguns elementos básicos. Vamos reconhecê-los? Você pode identificar os elementos da narrativa, preenchendo, por meio de um diálogo entre professores e a turma, o quadro abaixo em seu material de estudo:

<p>Quem conta a história é o narrador. Como você define o narrador da história: ele apenas conta a história ou conta e emite julgamento sobre os personagens? O narrador é solidário em relação ao sofrimento do gato?</p>	
<p>Quem “vive” a história são os personagens. Quem são os personagens da narrativa? Como você os define em termos estéticos e comportamentais?</p>	
<p>Toda história ocorre em um lugar. Em que espaço ocorrem os fatos narrados no livro?</p>	

<p>Toda história ocorre em um tempo, que pode ser indicado de forma direta ou não.</p> <p>Em que tempo ocorrem os fatos narrados no livro?</p>	
<p>Toda história se desenvolve por meio de um conjunto de fatos que compõem o enredo.</p> <p>Quais são os fatos mais relevantes da história?</p> <p>Qual o momento de maior tensão na narrativa, ou seja, qual o seu clímax?</p>	

- 4) A história contada está reproduzida em um livro que mescla linguagem verbal e não verbal. Manuseie o livro e analise as ilustrações para discutir em grupo:
- Qual a percepção da família quando observa que o seu filho gato tinha traços diferentes dos demais gatos?
 - Qual a percepção do médico quando observa que o gato na consulta?
 - Qual a percepção do professor quando conversa com o gato na escola?
 - Para você quem melhor conseguiu entender o gato que gostava de cenouras? Por quê?
 - Se o gato fosse seu amigo, o que você diria a ele em relação às preferências dele?
 - Você o discriminaria? Deixaria de ser amigo dele?
- 5) Uma narrativa sempre aborda um tema em especial. Para você qual é o tema de *O gato que gostava de cenouras*?
- 6) Se você tivesse que destacar uma passagem importante da obra, o que você indicaria?
- 7) O fato de o gato ter dificuldades iniciais relativas à aceitação de sua identidade mostra que as pessoas estão preparadas para aceitar a diferença?

- 8) Além de gostar de uma comida diferente, o que mais o gato difere dos seus semelhantes?
- 9) Você pode afirmar que o livro conta uma história querendo falar de outra? Ou de um tema que normalmente não se discute com crianças? Se sim que tema, pode estar implícito na obra?
- 10) Se você fosse o gato, como você contaria a própria história? Construa uma narrativa, colocando-se como o gato que gostava de cenouras. Pode modificar o fim, o número de personagens, só não pode trocar as características, identidade e desejos do gato.
- 11) Agora é a vez de você expressar as suas impressões sobre a história narrada. Grave um áudio ou podcast pelo computador ou celular, respondendo às perguntas: Por que a história de *O gato que gostava de cenouras*, de Rubem Alves, é importante para ler? Para quem eu indicaria essa leitura?
- 12) Depois de recebidos todos os arquivos em áudio, o professor deve elaborar uma animação, de modo a contemplar todas as respostas e socializar com a turma para todos compartilharem suas visões sobre o texto. Essa animação pode ser construída via Canva ou Powtoon. Exponha, em um mural da sala, os temas apreendidos em cada áudio.

Avaliação: a avaliação pode ser realizada com base na observação ao desenvolvimento das atividades propostas assim como em relação à interação dos estudantes com a obra e suas posições quanto aos temas abordados.

Referências:

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenouras**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan.-jul. 1996.

CARVALHO, Manuela Azevedo; MIRANDA, Luciana A. de; PACHECO, Lilian Miranda Bastos. Diversidade sexual na escola: documentos legais e comunidade escolar –

uma análise. **Nuanças: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente (SP), v. 26, n. 2, pp. 112-131, maio-ago. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2pwFUkc>> Acesso em: 30 abr. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Roberto D. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, SECADI, UNESCO, 2009. p. 85-94.

RICHARTZ, Terezinha. “O gato que gostava de cenouras” e o discurso paradoxal sobre a homossexualidade. **Revista Literatura em Debate**, v. 10, n. 18, p. 106-116, ago. 2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2416/2131>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

4.3. Desafios da exploração das sequências didáticas na sala de aula

Ao desenvolver a elaboração de cada uma das sequências didáticas, foi possível também pensar em desafios quanto a proposição e à sua aplicação. Dessa forma, apresentamos alguns deles que nos parecem merecer registro. A realização de contação de histórias e de práticas leitoras com vistas à formação de leitor mirim requer formação adequada em termos teóricos e metodológicos. Isso porque as atividades não podem ser realizadas de modo intuitivo ou casula. São, ao contrário, resultado de estudo sistemático sobre o que é ler, leitura, contar histórias, etc. Ter a oportunidade de aprender como contar histórias e abordá-las na sala de aula é um diferencial à prática docente e, apesar de isso ser necessário, nem sempre o professor

recebe essa oportunidade formativa, seja ela em nível inicial ou continuado. Fica então a questão: os cursos de licenciaturas não deveriam ter, em sua matriz curricular, disciplinas específicas sobre o tema?

Outro aspecto singular, que é desafio também ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o seu grau de compreensão sobre temas que são sensíveis à abordagem na sala de aula, sobretudo com os infantes. Tratar de sexualidade, preconceito racial e discriminação étnica requer certo domínio de temas que nem sempre fazem parte da formação básica docente. Tais temas, que são transversais, são normalmente discutidos em outros campos do saber, como Psicologia, Letras, Assistência social, Sociologia. E, no campo da Pedagogia, estudos teóricos sobre identidade, gênero e formação sociocultural na perspectiva da diferença, conceitos que atravessam os Estudos Culturais e os Estudos Decoloniais, nem sempre estão presentes nos currículos e cursos direcionados a futuros professores.

Nesse sentido, com o intuito de contribuir para uma compreensão desses temas e conceitos a ele atrelados, propusemos o item “referências” em cada proposição para indicar leituras que podem ser norteadoras para a abordagem de cada tema que as obras escolhidas indicam. Assim, acreditamos ser possível ao professor interessado em ampliar seu horizonte de saberes sobre culturas e identidades familiarizar-se com teorias, conceitos e métodos em prol de uma “Pedagogia da diferença”.

Mais um desafio a ser apontado relaciona-se a condições infraestruturais das escolas, como biblioteca, sala de leitura e recursos tecnológicos que possam oportunizar experiências leitoras diferente, como leitura por meio de audiobook ou ebook. Mesmo que o valor de cada livro selecionado não seja alto, não é possível afirmar que as escolas dispõem de tais obras em seus acervos. Da mesma forma, embora possam ter, talvez não em quantidade necessária para que cada estudante possa ler de forma individual cada livro ou manuseá-lo livremente. Investir em acervos literários é medida necessária não só para uma efetiva aplicação das atividades como essas propostas desta dissertação, mas também para favorecer o contato com a literatura e o despertar do gosto pela leitura literária.

Ainda cabe ainda mencionar que, sem o professor ser leitor e um apreciador da arte literária, será muito difícil ele encantar seus estudantes pela literatura. Isso porque, na própria contação de histórias, o envolvimento daquele que conta e o seu apego à matéria narrada fazem diferença na transposição do texto escrito para o oral,

contado, ou até mesmo teatralizado. O professor também precisa ter um repertório de leitura capaz de lhe propiciar fazer escolhas de obras, identificar textos que possam ser mais oportunos para seus objetivos pedagógicos e expectativas dos alunos.

Por fim, é preciso referenciar a necessidade de as atividades de contação de histórias e de práticas leitoras serem mediadas por recursos tecnológicos. Estes podem ser explorados tanto como suporte de leitura como recursos para a compreensão leitora. O estudante, um nativo digital, certamente vai se interessar por um ebook ou um audiobook ou um vídeo com a história contada e ilustrada. E o professor conhece esses suportes? Tem acesso a eles? Dispõe deles na escola? Enfim, o professor, se não conhecer esses suportes, certamente terá poucas possibilidades de usá-los em suas ações na sala de aula. De igual forma, os recursos tecnológicos à disposição para realização de atividades leitoras ou de contação de histórias precisam ser dominadas pelos docentes. Se ele optar por fazer uma contação de histórias em vídeo, sabe manusear uma câmera? Tem uma câmera para isso? Sabe editar o vídeo e postá-lo em um ambiente virtual? O professor conhece aplicativos de leitura ou softwares gratuitos que pode explorar?

Tais questões indicam muitos desafios que devem ser enfrentados não pelo professor de forma isolada, mas pelos sistemas de ensino e, sobretudo, por políticas públicas que se interessem efetivamente pela formação qualificada da criança na escola, para a qual a leitura literária é indispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo reflete sobre a contação de histórias como estratégia para o estímulo da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para desenvolvê-lo realizou-se o levantamento de publicações científicas que tratam do tema, tendo como categorias: contação de história, formação de leitores, séries iniciais. Do total de publicações levantadas (148), apenas nove (09) contribuíram para com o arcabouço teórico e desenvolvimento desse estudo. Buscou-se também a contribuição de autores que versam sobre a temática.

No primeiro capítulo, para discutir sobre os pressupostos teórico-críticos em relação à leitura e formação de leitores, buscou-se os aspectos legais que os amparam, sendo estes os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9394/96 (2017), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2001), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC/BNCC, 2019). E autores como Martins e Galhart (2015), Kleiman (2002), Andrade (2003), Geraldi (2006). Já Bamberger (2000), Silva (1987), Lajolo e Zilberman (2002) contribuíram na reflexão acerca da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto Kleiman (2004, 2009), Silva (1987), Werner (2017), Martins e Galhart (2015), Oliveira (2008) e Machado (2015) fundamentaram a reflexão sobre as etapas da leitura.

No segundo capítulo discutiu-se sobre a relação entre leitura e contação de histórias, contando com a contribuição dos seguintes autores: Santos e Jesus (2016), Rodrigues (2016), Oliveira e Júnior (2019), Mateus *et. all.* (2015), Kleiman (2004), Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2002), Dinorah (1995), Martins e Galhart (2015), Silva (2009), Busatto (2003), Abramovich (1997). Fundamentam a discussão sobre a contação de história e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental os seguintes autores: Martins e Galhart (2015), Souza e Bernardino (2011) e Fontoura (2018). Já a BNCC (2019) respalda trata das Diretrizes para leitura na escola.

Somente com a contribuição das citadas fontes, foi possível essa reflexão, cujo resultado aponta que a maioria dos artigos encontrados e selecionados para construção do estado do conhecimento nesta pesquisa apresenta a contação de história como recurso didático para a alfabetização e mecanismo de formação leitora, como defendido.

Além disso, foi constatado que as diretrizes teóricas e orientativas para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino fundamental são os documentos os quais os professores devem tomar como referenciais para nortear o processo de ensino e aprendizagem da leitura, sendo eles: LDB (9394/96), BNCC (2019), PCNs (2001). Esses documentos respaldam os professores sobre a obrigatoriedade do ensino da leitura e as formas as quais a prática pedagógica pode se realizar para que a aprendizagem da leitura se efetive. Os autores elencados nessa discussão remetem afirmar que a formação do leitor sempre será um desafio, cabendo ao professor buscar a melhor forma de despertar no aluno o desejo de ler.

Quanto às estratégias de leitura, estas são cruciais para auxiliar a formar o aluno leitor. Autores como Gonçalves (2008) elencam possíveis estratégias as quais o professor pode alcançar o sucesso nessa tarefa, tal como a seguinte sequência: detectar as principais ideias do texto, fazer um resumo ou parafrasear o ponto de vista do autor, efetuar inferências sobre o texto, solicitar do aluno que responda questões pertinentes sobre o texto, monitoramento da leitura. Já Gazola (s/d) complementa afirmando que a contação de história é uma estratégia que pode motivar o aluno, por aguçar seu interesse pela leitura. Isso, pois, ao adentrar ao mundo da leitura pelas histórias, principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental, o aluno tem a oportunidade de experimentar seus mais diversos sentimentos e sentidos, despertando suas curiosidades para que podem leva-lo para a compreensão e interpretação daquilo que o cerca, de suas vivências em casa, na escola, na sociedade.

A principal potencialidade das propostas da formação do leitor, no que diz respeito à contação de histórias, está no fato de que essa estratégia faz parte da maioria das pessoas desde a infância, em família. Além disso, há uma gama de textos e obras literárias que motivam o aluno a ler, como as referenciadas para a sequência didática. Já entre as fragilidades, pode-se citar: ambiente nem sempre propício à leitura; textos de difícil compreensão; desprezo do professor em relação aos elementos fundamentais da leitura, valendo-se de materiais pobres (livros, textos, ambiente e outros).

Para explorar a contação de histórias nos anos iniciais para a formação de leitores, o primeiro passo é o professor saber que não se trata de uma brincadeira sem sentido, um passatempo, mas sim, uma rica estratégia de ensino e aprendizagem da leitura. Para esse fim, a atividade precisa ser bem elaborada e orientada, de forma

que ao adentrar ao mundo da imaginação o aluno tenha despertadas suas emoções e interesse pelo que ouve. A contação de histórias propicia mais que diversão: educa; instrui; auxilia na socialização, no desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade. A partir daí, o aluno estará ampliando seu conhecimento, fazendo descobertas, tornando-se encantado pelo mundo que o rodeia. E o melhor, isso e muito mais, pelo ato e hábito de ler, de contar e ouvir histórias, de interpretar o que ouve e o que lê.

Nesse sentido, esta dissertação apresentou uma proposta de sequência didática com foco em três obras, as quais foram eleitas pelo potencial de seu tema e também pela qualidade de sua escrita: *Menina bonita dos laços de fita*, de Ana Maria Machado; *Coisas de Índio: Versão Infantil*, de Daniel Munduruku; e *O gato que gostava de cenouras*, de Rubem Alves. Esas obras receberam, nas atividades e planejamento apresentados, abordagens com foco, respectivamente, em Universo da criança na família; A criança e o mundo indígena na escola; e A criança diferente e a inclusão. As proposições apresentadas são exercícios de pensar a formação leitora e de fomentar uma atuação com a literatura como meio de leitura e de desenvolvimento de uma formação mais humanizada e atenta a demandas contemporâneas contrárias a práticas de exclusão, preconceito e discriminação. Não intencionam ser as únicas possibilidades de abordagem dos textos, mas possibilidades de sua exploração nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alcançados os objetivos, conclui-se que esse estudo permite compreender as questões teórico-críticas acerca de contação de histórias e leitura na etapa inicial do Ensino Fundamental, e também organizar uma proposta de atividade que auxilie professores a tornar a contação de histórias mais do que uma ação lúdica no horizonte da preparação o aluno, mas também uma possibilidade de despertar o gosto pela leitura e a formação de bons leitores.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ABREU, Emily Átila. **O. Contação de Histórias na Educação Infantil e Teoria da Mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- BALÇA, Ângela Maria Franco Martins de Paiva; AZEVEDO, Fernando José Fraga de; BARROS, Lúcia Maria Fernandes Rodrigues. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *In: Revista Educação Pública*. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, set./dez. 2017.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Práticas de Leitura**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, 2019. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília - DF: MEC, 2001
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília - DF: MEC, 1997.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos Segredos da Narrativa**. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.
- COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. / Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.
- DINORAH, Maria. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONTOURA, Deise da Silva. **A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS: UFRS, 2018.

GAZOLA, André Augusto. Contação de histórias – O guia definitivo. *In: Lendo.org*, Sem Data (s/d). Disponível em: <<https://www.lendo.org/guia-definitivo-contacao-historias/>>. Acesso em: 08 out. 2019.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, Suzana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *In: Revista Iberoamericana de Educación* – No. 46, jan.-abr. 2008.

GUIJANSQUE, Irley da Penha; GOMES, Antônio Carlos. **Contação de história: formado leitores no ensino fundamental II**. Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, 2019.

JORNADAEDU. **Teoria de Vygotsky: como os alunos aprendem?** 2019. Disponível em: <<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky-como-os-alunos-aprendem/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias**. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNIYTAU, vol.1, nº 1, 2009, p. 1-10. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 18 out. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 10. ed. Campinas: 2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9. ed. Campinas - SP: Pontes, 2002.

MACIEL, Rildo Cosson. O espaço da literatura na sala de aula. In: APARECIDA PAIVA, Francisca; MACIEL, Rildo Cosson. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>.

MARTINS, Iloine Maria Hartmann; GALHART, Anna Carolina. O professor um contador de histórias na formação de leitores. **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, 26 a 29 out. 2015.

MEC. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Ministério de Educação – MEC / Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED / União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; VIEIRA, Martha Lourenço. (Org.). **Práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**. Coleção Pensar a Educação. Série Diálogos. Belo Horizonte – MG: Maza Edições, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, Samantha Aniceto de; JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes Scherer. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 25, Jul./Set. 2019, pp. 16-26.

OTT, DAIANE Samara Wildner. **Ferramenta Hagáquê na mediação de leitura: Uma proposta para a formação de leitor de literatura no 1º ano do ensino médio**' 09/09/2015 132 f. Mestrado em Letras - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen.

PÉREZ, Gómez. **Prática reflexiva do professor de matemática**. São Paulo: Cortez, 2004.

REVOREDO, Mariana. **Mediadores de Leitura: A participação da família na formação de leitores – Um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/mariana_revoredo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

RODRIGUES, José Paz. Maria Montessori, pedagoga da escola infantil. **Documentário da série Grandes Educadores**. Publicado em: 24 ago. 2016. Disponível em: <<https://pgl.gal/maria-montessori-pedagoga-da-escola-infantil-documentario-da-serie-grandes-educadores/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SANTOS, Alexandra Lima; JESUS, Evanildes Santos de. **Influência das concepções de Friedrich Froebel nas atuais propostas pedagógicas**. 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc13.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SENADO FEDERAL: **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. (Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no. 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961).

SILVA, Aparecida Letícia Oliveira Mota. **Contando e encantando: a contação de histórias como recurso didático nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado) Colégio Pedro II, Pró Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia - GO: Cãnone Editorial, 2009.

Entrevista Vera Maria Tietzmann Silva: “Devo a Lobato minha fascinação pelo mito grego”. **Téssera**. Vol. 2, n. 1. Uberlândia - MG, jul/dez. 2019, pp. 281-290.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fev. de 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 18 out. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere Et Educare** – Revista de Educação. Unoeste – Campus de Cascavel –PR. Vol. 6, nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

WERNER, Luciana Rodrigues. **A leitura literária: Um caminho para a humanização do sujeito**. Dissertação de Mestrado Profissional - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras. Florianópolis – SC: UFSC, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.