UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

II Encontro de Contadores de Histórias

Entre práticas orais, memória e arte narrativa

ANAIS

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Organização

Lavras
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

Encontro de Contadores de Histórias (2. : 2019 : Lavras, MG)

[Anais do] II Encontro de Contadores de Histórias: entre práticas orais, memória e arte narrativa, 15 a 17 de abril de 2019 / Ilsa do Carmo Vieira Goulart (org.). – 2. ed. – Lavras : UFLA/ NELLE, 2019.

531 p.

ISBN: 978-85-93875-04-5

Publicação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

1. Narrativas orais. 2. Contação de histórias. 3. Mediação da Leitura. 4. Formação de leitores. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação. III. Título.

CDD – 372.4

Ficha elaborada por Rafael Chaves Alem Martins (CRB 6/3211)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....6

1. EIXO 1 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA"

1.1 APANHADOR DE HISTÓRIAS: ESSAS COISAS QUE ACONTECEM
Vanderlei Barbosa.....8

1.2 BIBLIOTECA PÚBLICA DE LAVRAS: REDESENHANDO A HISTÓRIA E SUA RELEVÂNCIA PARA A COMUNIDADE LAVRENSE
Ariana Alves da Silva, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....14

1.3 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO UMA POSSIBILITADORA DA TRANSFORMAÇÃO DE CONTOS LITERÁRIOS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
Hellen Teixeira Silva, Isabela Vieira Lima.....25

1.4 PENSAR A LITERATURA INFANTIL E A CULTURA DA INFÂNCIA A PARTIR DA "CAIXA QUE CONTA HISTÓRIAS"
Daiane de Fátima Resende, Valdinéia Aparecida Alves, Amanda Valiengo 35

1.5 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ELEMENTO DE FOMENTO À LEITURA, NA BIBLIOTECA DISTRITAL DE ÁGUA VERMELHA, SP
Maria Eduarda de Souza, Ellen Maira Alcântara Laudares.....43

1.6 O ANTES, DURANTE E DEPOIS DO "ERA UMA VEZ": CONTANDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Erinelda da Costa Paixão.....49

1.7 DA PORTA DO QUINTAL: O SENTIDO TRANSCENDENTE DO COTIDIANO EM ADÉLIA PRADO
Jossuí Basílio Mendonça Maia, Vanderlei Barbosa.....58

1.8 EM DEFESA DA PLENITUDE DA ATIVIDADE DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTI
Elieuza Aparecida de Lima, Ariadni da Silva de Oliveira, Amanda Valiengo.....65

1.9 ENSAIO SOBRE LEITURA: O ATO DE LER REFLETIDO SOBRE OS ESPAÇOS DE LEITURA, O QUE SE DISCUTE SOBRE ISSO?
Ariana Alves da Silva, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....74

1.10 ERA UMA VEZ... UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS
Ana Paula da Silva Moraes Ferreira, Rosilene Maria da Silva Gaio.....86

1.11 A VERSÃO DAS CRIANÇAS: (RE)CONTANDO LEITURAS DE MUNDO E LEITURAS DA PALAVRA
Franciane Sousa Ladeira Aires, Bárbara Marta Silva.....97

1.12 FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
Aline Iracy Rodrigues Silva, Cláudia Roquini Nascimento.....107

1.13 ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS SUGERIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE
Fabricia Fátima de Sousa.....115

1.14 A LITERATURA LITERÁRIA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR
Rosana Ferreira.....122

1.15 SOBRE LEITURA E CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A PLENITUDE DA FORMAÇÃO HUMANA NA INFÂNCIA
Mariana Sampaio, Elieuza Aparecida de Lima, Amanda Valiengo.....128

1.16 QUANDO O LIVRO CONTA O LIVRO: A MEDIAÇÃO INERENTE AOS LIVROS DE ARTISTA E AOS LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS
Milene Brizeno Chalfum, Célia Abicalil Belmiro.....138

1.17 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO E RESPEITO COM A VOZ DA CRIANÇA
Âmali Pessôa, Guiomar Francisca Teixeira, Amanda Valiengo.....145

2. EIXO 2 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LEITURA LITERÁRIA E EDUCAÇÃO INFANTIL"

2.1 “CONTOS DESENHADOS”: LITERATURA ALIADA AO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL
Juliana Paula de Oliveira Gomes, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....153
2.2 A LEITURA LITERÁRIA EM HISTÓRIAS NARRADAS
Cláudia Roquini Nascimento.....159
2.3 CLUBE DA LEITURA: A LEITURA LITERÁRIA COMO APARATO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Edineia Gonçalves do Nascimento.....165
2.4 ESPAÇO PARA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL NA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE LAVRAS
Sarah Cristina Costa Ferreira, Laura Santos da Costa, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....175
2.5 HISTÓRIAS PARA OS BEBÊS: LEITURAS E ENCANTAMENTOS
Kamylla dos Santos Rocha.....185
2.6 LEITURA COMPARTILHADA: DA MEDIAÇÃO LEITORA A APREENSÃO DE SENTIDOS
Juliana Paula de Oliveira Gomes, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....190
2.7 LIVRO “O ANIVERSÁRIO DO SENHOR ALFABETO”: A LEITURA LITERÁRIA COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA
Edineia Gonçalves do Nascimento.....195
2.8 (RE)LER MUNDOS E PALAVRAS: LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Franciane Sousa Ladeira Aires, Kátia Batista Martins.....205
2.9 AS CRIANÇAS COMO CONTADORAS DE HISTÓRIAS: UMA ANÁLISE DE CENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Raquel Santos Faria Vieira, Juliano Guerra Rocha, Tatiana Mortosa Faria Silva, Poliana Boel Ferreira.....215
2.10 O QUE NÃO CABE NO MEU MUNDO: UM OLHAR PARA A LUDICIDADE E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelly Suzane Pereira de Andrade, Maria do Rosário Henriques Barbosa.....225
2.11 FORMANDO CONTADORES DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Raquel Santos Faria Vieira, Juliano Guerra Rocha, Tatiana Mortosa Faria Silva, Poliana Boel Ferreira.....231
2.12 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA FORMANDO LEITORES NA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA
Juliane Francischeti Martins Motoyama, Renata Junqueira de Souza.....241
2.13 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA
Mayra Alejandra Contreras Madrigal, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....251
2.14 LIVRO-BRINQUEDO: JOGAR E BRINCAR COMO PARTE DO PROCESSO DE LEITURA
Ludmila Magalhães Naves, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....255

3. EIXO 3 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LEITURA LITERÁRIA E ALFABETIZAÇÃO"
3.1 PERSONAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Bárbara Marta da Silva, Fernanda Vieira de Moura Brito Bresolin.....264
3.2 O USO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Laryssa Kelly Gomes, Sabrina Freitas da Costa, Jesuline Mendes Damasceno, Ângela Daltro de Souza, Isabel C. França dos S. Rodrigues.....274
3.3 ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria Margaret Moreira, Liliane Henrique Torres.....282
3.4 VIVENCIANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELO VIÉS DA CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL
Joselma Silva, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....291
3.5 OFICINA DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM DEDOCHES: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM CRIANÇAS DO 2º ANO DE ALFABETIZAÇÃO
Rita Cássia Oliveira, Ludmila Magalhães Naves, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....295

3.6 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM DEDOCHES: UMA MATERIALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA
Ludmila Magalhães Naves, Rita Cássia Oliveira, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....303

4. EIXO 4 “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE
4.1 LETRAMENTO MULTIMODAL E PUBLICIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS MULTISSEMIÓTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA
Aline Gabrielle Correia da Costa.....312
4.2 MÍDIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO MULTIMODAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR
Aline Gabrielle Correia da Costa.....325
4.3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA
Eliane Pereira Machado Soares, Marluce Cunha Rodovalho Caetano.....335
4.4 LETRAMENTO EM ÂMBITO ACADÊMICO
Aline Fernandes Melo, Ludmila de Oliveira Amaral.....343
4.5 CONTAR HISTÓRIAS COMO UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, Suani Trindade Corrêa, Valdete Oliveira Leal.350
4.6 FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
Aline Iracy Rodrigues Silva, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Claudia Roquini.Nascimento....359
4.7 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA: POTENCIALIZADORES DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA
Luis Paulo Carvalho Monteiro, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo.....367
4.8 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Luis Paulo Carvalho Monteiro, Carmen Lucia Braga da Conceição, Michele de Paula Guimarães de Souza Pinheiro, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo.....376
4.9 FORMAÇÃO DOCENTE: HORA DE DIFERENCIAR O LER E O CONTAR
Claudia Leite Brandão, Renata Junqueira de Souza, Márcia Prevedello.....385

5. EIXO 5 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA NA MÍDIA DIGITAL"
5.1 UM NOVO OLHAR SOBRE A PAUSA PROTOCOLADA E A TECNOLOGIA DE REALIDADE VIRTUAL COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Nayara Claudia Ribeiro, Pedro Henrique Cardoso, Helena Maria Ferreira.....394
5.2 A LEITURA DO HIPERTEXTO: UMA ANÁLISE DE A(S) HISTÓRIA(S) DE ARTHUR
Gabriella Marques Siquara Silva, Isabela Vieira Lima, Helena Maria Ferreira.....399
5.3 O HUMOR NO GÊNERO TIRINHA: ANÁLISE DOS RECURSOS SEMIÓTICOS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DO CÔMICO
Mauricéia Silva de Paula Vieira, Maria Eduarda Silva Rufino.....406
5.4 LETRAMENTO MULTIMODAL E TECNOLOGIAS: A (RE)CONFIGURAÇÃO DE TEXTOS DO DOMÍNIO PUBLICITÁRIO
Paula Silva Abreu.....415
5.5 O POTE VAZIO: UMA LEITURA MULTIMODAL DO GÊNERO FÁBULA
Giuliane Aparecida Petronilho.....425
5.6 ENTRE APROPRIAÇÕES E TRANSCRIAÇÕES: A POÉTICA MILITANTE NO DISCURSO DE UMA LIDERANÇA INDÍGENA
Amanda Jardim.....431
5.7 A ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM REDES SOCIAIS
Raquel Aparecida Silva Costa, Nayane Aparecida Souza Prado, Ilsa do Carmo Vieira Goulart.....439
5.8 DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E O PRAZER PELA LEITURA POR MEIO DO APLICATIVO “INVENTECA”
Natany Avelar Silva, Rita Cássia de Oliveira.....447
5.9 LEITURA DIGITAL: UM CONTATO DIRETO COM TEXTOS MULTIMODAIS
Thaís de Castro Casagrande.....458

5.10 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE GÊNERO TEXTUAL PROVÉRBIO POR MEIO DA TECNOLOGIA DE REALIDADE AUMENTADA
Isis Brito Alves, Pedro Henrique Cardoso, Helena Maria Ferreira.....465
5.11 GÊNERO CORDEL: UMA LEITURA MEDIADA PELAS TIC
Priscila Franciely Souza, Helena Maria Ferreira.....474

6. EIXO 6 "CONTADORES DE HISTÓRIAS, NARRATIVAS E PRÁTICAS ORAIS"
6.1 CONTADORAS DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
Valéria Silva.....481
6.2 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DO HISTORIAR-TE EM MARABÁ
Eliane Pereira Machado Soares, Francisca Cláudia Borges Fernandes, Gabriela Pereira Silva, Shirley Lopes Magalhães.....488
6.3 O GRUPO MIGUILIM E O SONORO NA LITERATURA
Maria Elisa Pereira de Almeida.....498
6.4 RODA DE CONVERSA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: MEDIAÇÕE POSSÍVEIS PARA A HISTÓRIA – O CASO DA HISTÓRIA DO MUSEU BI MOREIRA DA UFLA
Ângel Constâncio Rodrigues, Estela Aparecida Oliveira Vieira.....505
6.5 SARAU DE GARAGEM DA D.WILMA: A HISTÓRIA E A VIDA SE ENCONTRAM
Elaine das Graças Frade.....516
6.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA ARAU DE GARAGEM DA D.WILMA: A HISTÓRIA E A VIDA SE ENCONTRAM
Elaine das Graças Frade.....523

APRESENTAÇÃO

O II Encontro de Contadores de Histórias, idealizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), com apoio do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Lavras, foi realizado nos dias 15, 16 e 17 de abril de 2019 e teve por tema "Os Encantadores de Histórias: sobre práticas orais e memórias". O evento visou propiciar um espaço de reflexão sobre a leitura literária e as histórias contadas e recontadas por diferentes formas de mediação. As discussões em forma de palestras, mesas de debate, comunicação oral e relatos de experiências tematizaram a arte da narrativa oral e da leitura literária. Diante disso, considera-se que as histórias podem se materializar de maneiras diversas, sejam impressas, oralizadas, encenadas pelo cinema, pelo teatro ou interpretadas por contadores, o fato é que afloram o imaginário e a percepção dos autores e dos leitores-ouvintes, o que requer um espaço de reflexão e de debate acadêmico-científico sobre o papel que a contação de histórias e a leitura literária assume entre os educadores e na sociedade.

Em se tratando da contação de histórias, sua dimensão atrativa deriva primeiro do encantamento oferecido pelo enredo, depois pelas ações leitoras que acompanham o narrador ao ler ou contar, os gestos adotados durante a contação, o tom de voz, a vestimenta, o ambiente, enfim, é notável o quanto o momento de contação de histórias pode ser desencadeador de uma experiência sensível de leitura.

Neste sentido, o II Encontro de Contadores de Histórias reuniu aproximadamente 300 participantes, sendo graduandos e pós-graduandos, professores da educação básica, pesquisadores e profissionais envolvidos com a literatura e com a contação de histórias para refletir sobre a relação dialógica e interativa que se estabelece antes, durante e após o desenvolvimento de atividades de leitura, de mediação e da produção textual na perspectiva da oralidade, em modalidades diversas, bem como na apreciação da narrativa contada, cantada ou encenada, na perspectiva da leitura literária, no reconto da história, configurada pelos gestos, olhares e voz, num movimento de expressividade da linguagem.

Na trajetória de estudos e pesquisas desenvolvidos pelo NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita) criado em 2014, sob a coordenação da profa. Ilsa Goulart, a prerrogativa dos estudos desenvolvidos abarca interfaces e interlocuções da leitura, da literatura e da contação de histórias com outras artes, como a teatral, considerando as performances de leitura, direcionada ao processo de formação dos profissionais da educação básica, dos estudantes de graduação e de pós-graduação.

O evento explora discussões sobre a linguagem, que ao ser falada, cantada, declamada ou, simplesmente, lida, só tem sentido quando enunciada por alguém. A proposta de reunir discussões sobre a arte narrativa a partir da literatura, em suas histórias e em seus mediadores, é que se dialogue com seus muitos e diferentes modos de se contar, já que ambas são expressões às quais o homem recorreu antes da escrita para disseminar seus saberes, transmitindo-os oralmente de geração em geração e preservando, desta forma, o registro de sua cultura e de suas tradições.

A reflexão das palestras, das oficinas, dos estudos acadêmicos e dos relatos de experiências apresentados em forma de comunicação oral e pôsteres tematizaram as histórias contadas pela literatura, pelas práticas orais e pela evocação da memória levam às leituras múltiplas para além da decodificação do signo linguístico, por isso sua relevância para uma formação docente voltada à experiência estética na perspectiva social e cultural, estas, fundamentais para um ensino e aprendizado mais humanizado.

As atividades que envolveram II Encontro de Contadores de Histórias tiveram por objetivo promover um momento de discussão, de reflexão e de diálogo com a narração literária e as práticas pedagógicas, com a finalidade de contribuir para o processo de

formação docente. O evento contemplou aspectos que norteiam a formação inicial e continuada de docentes ao trazer como temática para a mesa I “Os Encantadores de Histórias: práticas orais, memória e arte narrativa”, em que se compartilhou os resultados da produção acadêmica de uma obra, que deu o título à mesa. A mesa II “Contação de Histórias: Experiências profissionais”, discutiu sobre as ações que impactam o processo de formação inicial e continuada de professores por meio de atividades de leitura literária e de contação de histórias. A mesa III “Contação de Histórias: Vivências Pedagógicas”, direciona uma reflexão para as ações de leitura literária e de contação de histórias desenvolvidas no âmbito da educação básica, bem como suas implicações nas práticas educativas.

Conforme nos apregoa a Resolução nº 2 de julho de 2015, ao definir as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior, entende-se a “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar e do aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo”.

Neste sentido, o evento ao congregar diferentes profissionais que discutem a temática da contação de histórias, da Literatura e suas vertentes, contemplou os três eixos fundamentais para a formação docente: ensino, pesquisa e extensão, compreendidos em sua dimensão cultural, social, estética e científica, o que justifica a necessidade desse evento, do qual se desdobrarão outros estudos e pesquisas com o objetivo de aprofundar os eixos contemplados.

Para isso, o II Encontro de Contadores de Histórias, compôs-se dos seguintes Eixos temáticos: (1) Contação de histórias e leitura literária; (2) Contação de histórias, leitura literária e educação infantil; (3) Contação de histórias, leitura literária e alfabetização; (4) Contação de histórias, leitura literária na formação docente; (5) Contação de histórias e leitura literária na mídia digital e (6) Contadores de histórias, narrativas e práticas orais.

As sessões temáticas reuniram a apresentação de 93 trabalhos de pesquisas e estudos acadêmicos finalizados ou em andamento, como também a apresentação de 35 relatos de experiências em forma de pôster, que envolveu a temática da leitura literária e da contação de histórias.

Nesta direção, os textos reunidos nesta obra têm por finalidade compartilhar as propostas de trabalhos apresentados durante o evento. Por isso, as atividades de contação de histórias e de leitura literária, tematizadas nos trabalhos, demonstram um campo de estudo que está em expansão, seja por promover ações leitoras, seja por configurar-se por experiências profissionais de docentes, seja por constituir-se como processo de formação de professores, balizado por vivências pedagógicas que tomam a leitura, a arte narrativa, a oralidade e a formação de leitores como centralidade das práticas educativas.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

1. EIXO 1 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA"

1.1 APANHADOR DE HISTÓRIAS: ESSAS COISAS QUE ACONTECEM

Vanderlei Barbosa
Universidade Federal de Lavras
vanderleibarbosa@ufla.br

Eu não sou da informática:
eu sou da invencionática
(Manoel de Barros)

Introdução

Este ensaio tem o objetivo de compartilhar com o leitor a experiência de vida na qual o autor foi apanhando suas histórias que foram brotando da rua, da universidade, da natureza, do cotidiano, dos eventos e dos acasos.

Sua intenção foi a de retomar uma antiguíssima tradição presente nas relações cotidianas da infância e acrescentar a ela as experiências filosóficas, teológicas ou científicas e rediscuti-las em consonância com as situações sociopolítica, religiosa e cultural vivenciadas ao longo de 50 anos, cujo método foi o de botar reparo no cotidiano e seus inusitados.

Apanhador de histórias: essas coisas que acontecem, é um projeto de pesquisa pessoal que tem como objetivo realizar uma discussão sobre a função humanizadora da memória, permeada pela a literatura, especialmente pela poesia e pela espiritualidade.

Acredita-se na dimensão formativa da contação de história como ato instituidor da humanidade e capaz provocar reflexões sobre os valores do comportamento, com as finalidades e os motivos de suas ações ligadas ao melhor modo de viver e conviver. Daí a dimensão ética e estética da vida.

O mundo contemporâneo transita em diferentes espaços do saber, buscando dar conta das novas formas de subjetividade e valorações no meio do frenesi da sociedade penetrada pela alta tecnologia, que se propaga de modo avassalador, provocando inquietações e insegurança.

Nesse cenário, não se pode prescindir nem da investigação de valores éticos, nem da criação simbólica, nesse sentido, a pesquisa procura descrever e narrar essas coisas que acontecem com todos os seres humanos, mas para perceber isso é necessário educar o olhar e refinar a sensibilidade para a espantosa realidade das coisas, como dizia Fernando Pessoa, o poeta do olhar.

Apanhador de histórias: essas coisas que acontecem, envolve fatos vividos que transitam de experiências que envolvem mendigo, Papa, passarinhos e santos.

O ensaio está dividido, de maneira sumária, em dois momentos. O primeiro visa instigar o leitor sobre os motivos de nos encontrarmos para falar de histórias e fabulações em plena sociedade imagética e digital. O motivo principal talvez seja a nossa capacidade de fazer escolhas.

Entre tantas possibilidades de escolhas, elegemos estar juntos, efetiva e afetivamente, para fazer vida, para fazer futuro e para chamar utopia. As histórias, as fabulações, nos colocam diante da necessidade ética da escolha da dimensão solar da existência. É precisamente nossa capacidade de ser decente e fazer escolhas que nos constituí como sujeitos éticos.

O segundo momento, ancorado em minha origem no sertão, almeja apontar a função da arte de contar história, como algo que cumpre extraordinária finalidade humana de enriquecimento moral de uma sociedade desprovida, na atualidade, de referência ética e cultural, em grau supremo.

O primeiro momento está ancorado em meu encontro com o escritor moçambicano Mia Couto e sua fala sobre Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa.

O segundo momento, tem como referência as ideias do filósofo austríaco Ernest Fischer, do ensaísta peruano Mário Vargas Llosa e do teólogo brasileiro Leonardo Boff.

O que faz nos juntar?

Escrevo para me familiarizar
com os deuses que eu não tenho
(Mia Couto)

O que faz nos juntar? Com essa pergunta Mia Couto iniciou sua fala sobre Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa, no dia 10 de abril de 2019, no Sesc Palladium, em Belo horizonte. Penso que esta pergunta cabe nesse ensaio porque o que faz nos juntar é algo maior do que nós. A literatura, a poesia, a cultura, a ética, a estética, a arte, a beleza, a memória, a imaginação, nossa humanidade, nosso destino comum.

A contação de histórias, assim como a literatura e a poesia, nos devolve às nossas raízes mais sagradas. Ao lugar onde continuamos a nascer, como relata Mia Couto ao se referir a Beira, sua "água natal", que foi devastada pelo ciclone no mês de março de 2019, deixando mais de mil mortos e 2,5 milhões de desabrigados.

Diz Mia Couto: "vi a cidade onde nasci sendo destruída". Esse fato, quase o impediu de vir ao Brasil. Mais - afirma ele - "conversando com meus conterrâneos eles me falaram: vai Mia e leve o abraço de Moçambique aos brasileiros, a Brumadinho, a Mariana e ao Rio de Janeiro".

Isso nos sugere que o que faz nos juntar é também a solidariedade para celebrar a vida ainda que em momentos dramáticos e de dor.

"Agarrei o livro Grande Sertão: Veredas" – fala Mia Couto – "e Rosa me devolveu o chão que eu tinha perdido". Essa ideia revela o poder da literatura que enriquece extraordinariamente a fantasia, a sensibilidade e a vida.

No caso de Guimarães Rosa, o sertão é da linguagem mais que da geografia. Deste modo, pode-se inferir que só renovando a linguagem é que se pode renovar o mundo.

Guimarães Rosa apresentou a mestiçagem extraordinária que constitui o Brasil – português, índio, negro –, na dimensão poética das palavras. Como médico, cuidou da "alma de um mundo sem alma". Como diplomata, tornou-se embaixador do reino da vida salvando muitos judeus.

Mia Couto conta que conheceu Guimarães Rosa de uma forma inusitada, ou seja, foi a partir de um exemplar que fora enviado para um preso político na época da ditadura moçambicana. Como tudo tinha que passar pelo controle, antes chegar ao preso, o livro passou pela censura das autoridades competentes. Os primeiros começaram a ler e não entenderam nada. Passaram a uma autoridade mais graduada e essa permitiu a entrada do livro com a seguinte observação: "autorizo a entrada do livro porque essa pessoa nem sabe escrever direito em português".

O embaixador do reino da vida levando liberdade aos presos! Aqui é inevitável não recordar os escritos sagrados: "eu estava com fome e me destes de comer; eu estava com sede e me destes de beber; eu era estrangeiro e me recebestes em casa; eu estava nu

e me vestistes; eu estava doente e cuidastes de mim; eu estava na prisão e fostes me visitar".

Guimarães Rosa usou o regional para fazer o universal, o filosófico e o metafísico e, como ninguém, soube mapear os sertões da vida. Ele transitou pelo real indo muito além da realidade.

Riobaldo, personagem principal, põe em diálogo diferentes culturas e, a partir do sertão, coloca as grandes questões da humanidade. Na verdade o sertão é o mundo.

Grande Sertão: Veredas se opõe a modernidade porque esta, desde o iluminismo, banalizou a cultura esvaziando o patrimônio das ideias, valores e obras de arte, de conhecimentos históricos, religiosos, filosóficos e literários. Na paisagem de frivolidades e nulidades modernas, Rosa nos devolve o chão que tínhamos perdido.

O que podemos depreender desta revisão literária de Rosa? Que não devemos ceder ao saudosismo que diz ter sido melhor o ontem do que o hoje. O realismo impõe admitir que em todas as épocas existiram pessoas e situações, boas e más, circunstâncias que ajudaram a construir um mundo melhor, e outras, que de forma negativa contribuíram para o atraso.

Por outro lado, o retorno ao conceito de cultura, diante das transformações pelas quais passamos de algumas décadas para cá, é uma urgência frente as intimidações do mercado que se apresenta como única alternativa.

A humanidade se move, caminha e por isso tem marcha, contramarcha, abrindo novos horizontes utópicos. Refiro-me à volta a certos valores de raízes, isto é, de revisitar o passado para redesenhar o projeto do futuro. Concretamente, estou falando de recuperar o sertão. Ele é o sertão. Nós somos o sertão. O sertão é maior do que o mundo. E tudo isso convém, de modo imprescindível, para a contaçao de história.

Mia Couto terminou sua fala com outra pergunta: por que escrevo? E sua resposta a essa questão é encantadora: "escrevo para me familiarizar com os deuses que eu não tenho".

Apanhador de histórias: essas coisas que acontecem

Sou um apanhador de desperdícios
(Manoel de Barros)

Ancorado em minha origem no sertão – cheia de densidade moral, apego à tradição e aos valores (sobretudo religiosos), e o apego à lei – senti o chamado dos deuses para fazer alguma coisa pela cultura.

Então comecei, como bom agricultor, apanhar as histórias que para mim não há diferença entre o popular e o erudito. O que importa é a arte, a Epifania. Por isso, minhas histórias transitam de experiências que envolvem mendigo, Papa, passarinhos e santos. Eu acredito que na vida tudo é meio, só a arte é o fim.

O ensaísta Mário Vargas Llosa, em A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura, deixa muito claro a necessidade de revisitar o passado, "se não quisermos progredir sem rumos, às cegas, como autômatos, em direção à nossa própria desintegração" (LLOSA, 2013, p. 66).

A antiguidade clássica e medieval com seus mitos, poetas, filósofos e teólogos, com seus símbolos e espiritualidade é o espaço onde as artes e as letras se alimentam, pois as obras literárias e artísticas de excelência não morrem porque são constituidoras "desse abismo sem fundo que é a condição humana" (LLOSA, 2013, p. 67).

O trabalho literário como responsabilidade cultural não se esgota na esfera artística e está indispensavelmente ligado a uma preocupação axiológica. Llosa ressalta

que "a cultura pode ser experimentação e reflexão, pensamento e sonho, paixão e poesia [...]. Mas não pode afastar-se da vida real, da vida verdadeira, da vida vivida" (LLOSA, 2013, p. 67).

Ernest Fischer denomina de "fenômeno surpreendente", a fascinação que a arte exerce sobre os seres humanos, ou seja, o que explica que "milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema" (FISCHER, 1987, p. 12).

Este fenômeno suscita questionamentos: qual a função da arte? Que necessidades ela atende? Em cada configuração histórica temos um paradigma artístico ou ele é sempre o mesmo? Por que a existência não é suficiente?

Para responder a questões como essas, Fischer estabelece algumas categorias que permite um exercício interpretativo sobre "fenômeno surpreendente" da arte, a saber: ser mais, totalidade, plenitude, significação. São categorias que revelam "o ser humano como um projeto infinito" como afirma o teólogo Leonardo Boff.

Para Boff, "a transcendência é, talvez, o desafio mais secreto e escondido do ser humano. Porque nós, seres humanos, homens e mulheres, na verdade, somos essencialmente seres de protest-ação, de ação de protesto [...] Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cerca" (BOFF, 2000, p. 22). O ser humano, com seu pensamento habita as estrelas e rompe todos os espaços.

Ernest Fischer sustenta a dimensão desejante do humano nesses termos: "o homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; anseia por estender pela ciência e pela tecnologia o seu "Eu" curioso e faminto de mundo até as mais remotas constelações e até os mais profundos segredos do átomo; anseia por unir na arte o seu "Eu" limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade" (FISCHER, 1987, p. 13).

Para explicitar seu pensamento, Fischer assevera que "o desejo do homem de se desenvolver e complementar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias" (FISCHER, 1987, p. 13).

Essas afirmações levam a definição da arte como "o meio de tornar-se um com o todo da realidade" (FISCHER, 1987, p. 13), tanto na sua dimensão dionisíaca quanto na sua dimensão apolínea. Apolo e Dionísio, na mitologia grega, são ambos filhos de Zeus. Apolo é o deus da razão e da ordem, enquanto que Dionísio é o deus da loucura e do caos. Para os gregos os dois deuses não são opostos, mas a interação entre os dois é que impregna de razão e emoção o devir humano.

Nesse cenário, o fazer artístico é resultado de um processo consciente e racional ou um estado de inspiração inebriante? As duas coisas ocorrem dialeticamente, escreve Fischer. "Sentimento e razão se veem empenhados em um conflito produtivo: nossos sentimentos nos levam a um máximo de esforço de raciocínio e nossa razão purifica nossos sentimentos" (FISCHER, 1987, p. 15).

A definição de Fischer permite inferir que o processo formativo da e na arte provoca mudança porque reflete a intensa experiência da realidade e a construção consciente simultaneamente. Daí o fascínio que a arte exerce em todos os tempos na sua dupla função de enraizamento e abertura.

Referindo-se ao par enraizamento-abertura Fischer escreve que o poder da arte está em criar o momento humanidade, que sobreponha ao momento histórico. Para ele

"toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento" (FISCHER, 1987, p. 17).

Esse momento humanidade nos religa ao nosso passado originário onde a arte encontrou aquela centelha que nos unifica em torno da beleza. Onde Homero, Ésquilo e Sófocles "descobriram a grandeza do homem, deram forma artística aos seus conflitos e às suas paixões e exprimiram potencialidades ilimitadas" [...] "Prometeu trazendo fogo para a terra, Ulisses voltando para casa em meio a mil aventuras, Tântalo com os filhos enfrentando o seu destino, são criações que mantém para nós a força original" (FISCHER, 1987, p. 18).

A arte é uma fonte inesgotável onde encontramos os rudimentos para compor a nossa humanidade. Arte e religião não são a mesma coisa, mas na sua origem eram inseparáveis, sendo esta fonte nutridora de sentido daquela.

Na mesma linha de sensibilidade Ernest Fischer afirma que a função da arte envolve os dois elementos, isto é, a magia e a racionalidade. Diz ele: "a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o "Eu" a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser" (FISCHER, 1987, p. 19).

Para isso, Ernest Fischer nos convida a "entrar" na arte, cuja função tem dois lados que constitui um mesmo processo que é "esclarecer e incitar a ação" (dimensão apolínea) e, ao mesmo tempo, preservar "o resíduo mágico" (dimensão dionisíaca), sem o qual a arte deixa de ser arte.

Fischer sintetiza belamente a função da arte ao dizer que em todas as suas formas a arte tem a ver com um pouco de magia. "A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente" (FISCHER, 1987, p. 20).

Considerações finais

O objetivo deste ensaio foi discutir a arte de contar história a partir do referencial teórico, epistemológico e axiológico, utilizando as experiências vividas e de conceitos de teóricos que de modo sensível tocam nas questões fundamentais da vida humana.

Considerando o tema Apanhador de histórias: essas coisas que acontecem, é possível dizer que contar história, no cenário contemporâneo, é uma maneira de pronunciar as manifestações culturais do mundo de forma seminal capaz de resgatar o desejo mais profundo que nos habita de encontrar sentido e beleza no mundo.

Em tempos permeados pela cultura do mero entretenimento, a ousadia de contar histórias, talvez seja o maior desafio do educador, ou seja, envolver as pessoas na curiosidade epistemológica, fazendo-as descobrir que para além da dimensão técnica há um grandioso universo chamado arte.

Diante do exposto, consequentemente, podemos entender que a contação de história cumpre, de modo imutável, duas funções primordiais. A primeira função é a urgência de despertar as consciências da letargia das redes virtuais e conectá-las nas redes autênticas da vida concreta. A segunda função é provar que há espaço para a esperança.

A contação de história, porque mergulhada na experiência comum da vida, pode prestar um serviço precioso à sociedade contemporânea com seus problemas e riscos incalculáveis, mas, ao mesmo tempo, com possibilidades inegáveis a serem submetidas ao crivo da imaginação.

Referências

BARBOSA, Vanderlei. A contação de história como forma de vida. In: Ilsa do Carmo Vieira Goulart; Dalva de Souza Lobo (Orgs.) **Os Encantadores de Histórias:** sobre práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
BOF, Leonardo. **Tempo de transcendência.** Rio de janeiro: Sextante, 2000.
FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Tradução de Leandro Kondor. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, nova Fronteira, 2001.
VARGAS LLOSA, Mário. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura: tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

1.2 BIBLIOTECA PÚBLICA DE LAVRAS: REDESENHANDO A HISTÓRIA E SUA RELEVÂNCIA PARA A COMUNIDADE LAVRENSE

Ariana Alves da Silva
Universidade Federal de Lavras
arianaalves21@live.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

Este trabalho consiste em apresentar um estudo sobre a biblioteca pública e sua importância, e benefícios que contribuem para a construção crítica de uma comunidade. Considerando a importância da relação do acesso à leitura para construção de uma sociedade intercultural, inclusiva e crítica, é necessário que esta concessão seja de forma democrática e de fácil acesso a todos.

Nesta direção argumentativa, o Manual de Orientações Básicas para a Organização de Bibliotecas Públicas (2000) apresenta que no Brasil existem mais de cinco mil municípios, e em mais de quatro mil e quinhentos existem Bibliotecas Públicas, sendo esta a instituição cultural mais comum. A Política Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) instituída por meio do Decreto Federal nº 7.559, (mesmo o incentivo financeiro necessário para a prática partindo dos municípios ou iniciativas privadas), mostrando fatores quantitativos e qualitativos que contribuem para o maior acesso à leitura e a escrita e melhor estruturação das Bibliotecas Públicas. O PNLL contribui para que estas medidas de acesso e melhor estruturação do acervo das bibliotecas sejam colocadas em prática, pois entende a importância de uma sociedade leitora para promover a inclusão social de milhões de brasileiros.

Pimentel (2006) define a biblioteca como um espaço de inclusão social, configurando-se como ambiente democrático independente da condição social, explicando que este papel tem sua importância ao construir em cada cidadão a consciência dos seus direitos e deveres. A leitura proporcionada de forma livre e democrática, possibilita a consciência do seu papel na sociedade, concede ao leitor a autonomia crítica repercutindo em sua atuação social.

Acerca da importância da leitura para o pensamento crítico Brettas (2010) afirma que a leitura é movida por uma determinada ideologia, mas "pode ser a base para um novo sistema de ideias, contrário ou não ao antigo" (BRETTAS, 2010, p.116). Afirmando que a leitura contribui efetivamente para a formação do leitor crítico, diante das situações políticas da comunidade em que está inserido. Brettas (2010) em "Biblioteca Pública: Um papel determinante para a sociedade", relaciona a biblioteca a vários eixos como a sociedade, cultura e instituições. Para Brettas (2010) A biblioteca pública legitima uma ordem social ou política vigente, representando uma instituição cultural que atende a diferentes interesses sociais. Para os vários agrupamentos sociais que se diferenciam, cada um deles possui uma evolução cultural própria, necessitando para a compreensão de variáveis instituições a biblioteca se mostra importante para uma reflexão a respeito da cultura de cada sociedade, sendo a biblioteca um espaço que tem também como objetivo resguardar memórias culturais de comunidades locais e outras civilizações passadas.

Mediante a globalização de ideias, se mostra importante que a biblioteca acompanhe as modificações constantes que a sociedade sofre ao passar dos anos tanto no âmbito social quanto tecnológico. É necessário ponderar que tais ambientes sejam

pensados de forma dinâmica, pois com o acesso a informação o leitor aprenda a informar, para que ao se informar se auto eduquem para receber a informação (PERROTI, 2009, p.18). Perroti ao expor a importância de se educar para receber a informação, traz a construção do pensamento crítico como um dos papéis para a biblioteca pública, por ser uma legitimadora de uma ordem política específica, oferecendo um acervo em que o conteúdo exalte o sistema político vigente ou o menospreze, as bibliotecas públicas por muitos anos foram instrumentos de manutenção do poder, tendo suas obras apreendidas ou regulamentadas. A legitimação justifica a ordem institucional através do conhecimento (BRETTAS, 2010). O autor afirma que ao receber a informação, primeiramente devemos sabermos recebê-la não como uma ideia concreta que não necessite de nosso questionamento, este adquirido mediante a construção do pensamento crítico, expondo que necessitamos questionar qualquer informação que nos for fornecida, legitimando nosso papel e nossa importância em uma sociedade democrática.

Sendo assim, a biblioteca pública se mostra não apenas como um espaço onde se encontra o acervo de livros, periódicos, revistas e computadores, mas sim um local possível para se construir uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando aos cidadãos a oportunidade de compreender sobre diferentes assuntos e acerca da sociedade em que vivem, preservando a cultura e memória de cada comunidade, contribuindo para uma formação contínua dos sujeitos.

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo pesquisar, escrever e documentar a história da Biblioteca Pública Lavrense “Meirinha Botelho”, bem como, estudar seu espaço e funcionalidade, com o intuito de mostrar a importância da Biblioteca Pública Lavrense para comunidade local.

Metodologia

Este trabalho opta por fazer uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, configurando um estudo de caso, que segundo Menga e Lüdke (1986), define como o estudo do caso e coleta de dados descritivos, dando ênfase ao processo e ao significado do objeto de estudo na vida das pessoas envolvidas. Utilizando como método de coleta de dados a observação, que segundo as autoras necessita ser controlada e sistemática. Sendo assim, implicando a necessidade de um cuidado do observador ao se preparar, pois principalmente nas pesquisas educacionais a observação possibilita um contato estreito com o pesquisador e o fenômeno pesquisado. Também permitindo que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva do sujeito. A entrevista, lado a lado com a observação, tem sua importância nas pesquisas educacionais, permitindo a capitação imediata e corrente da informação desejada e também proporciona o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial. E por fim a análise documental que, segundo Menga e Lüdke (1986), complementa as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Decorrendo a necessidade de se conseguir imagens de documentos públicos, notícias de jornais da época de sua instalação, visitas ao atual local que se instala a Biblioteca Pública Municipal de Lavras, estudada e informações adquiridas por meio de funcionários e por informações adquiridas no acervo da Biblioteca Pública Municipal estudada.

Resultados e Discussão

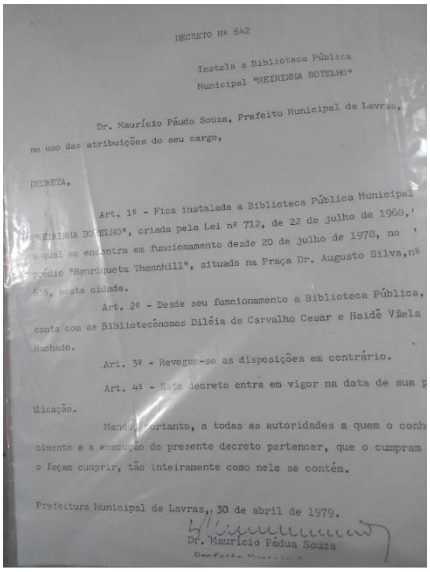
O Manual do Orientação Básica para a organização de Bibliotecas Públicas (2010) conceitua biblioteca pública como uma instituição básica, envolvida no processo de educação, cultura e informação de uma sociedade. Classificando também seus objetivos

principais, entre estes estão: estimular o gosto pela leitura, preservar o acervo cultural, e proporcionar a todos os usuários, conhecimento independente de raça, gênero ou condição social.

Segundo o mesmo Manual encontrado em sites governamentais, as missões básicas de casa biblioteca estão relacionadas a informação, alfabetização, educação e cultura todos devem estar inseridos nos serviços da biblioteca. Sendo eles:

> 1. Criar e fortalecer o hábito de leitura nas crianças desde a mais tenra idade.
> 2. Apoiar tanto a educação individual e autodidata como a formal em todos os níveis.
> 3. Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento criativo pessoal.
> 4. Estimular a imaginação e a criatividade tanto de crianças como de jovens e adultos.
> 5. Promover o conhecimento da herança cultural e a apreciação das artes, realizações e inovações científicas.
> 6. Propiciar acesso às expressões culturais das artes em geral.
> 7. Fomentar o diálogo intercultural e favorecer a diversidade cultural.
> 8. Apoiar a tradição oral.
> 9. Garantir acesso dos cidadãos a todo tipo de informação comunitária.
> 10.Proporcionar serviços de informação adequados a empresas locais, associações e grupos de interesse.
> 11. Facilitar o desenvolvimento da informação e da habilidade no uso do computador.
> 12. Apoiar atividades e programas de alfabetização para todos os grupos de idade, participar deles e implantá-los se necessário. (BRASIL, 2010, p.2).

Durante o processo de coleta de dados descritivos, desenvolvido entre agosto de 2017 e julho de 2018 demos ênfase ao processo de construção e ao significado de cada ação da biblioteca para com a comunidade. Em uma primeira etapa tivemos acesso a documentos que se encontram na própria biblioteca que proporcionaram ao estudo o conhecimento da relevância de sua inauguração no período datado de 20/07/1978. A biblioteca foi criada em conjunto com a Biblioteca “Azarias Ribeiro” pela lei n. 712, em 22/07/1968 e instalada pelo Decreto n. 642 como Biblioteca Pública Municipal em 20/07/78. Possuindo um acervo de 20.000 exemplares, encontrava-se localizada no Instituto Gammon denominado Escola “Carlota Kemper”. Atualmente a Biblioteca Pública Municipal de Lavras conta com um acervo de 37 mil livros e contém 10.970 usuários inscritos.



DECRETO Nº 642

Instala a Biblioteca Pública
Municipal "MEIRINHA BOTELHO"

Dr. Maurício Pádua Souza, Prefeito Municipal de Lavras, no uso das atribuições do seu cargo,

DECRETA,

Art. 1º - Fica instalada a Biblioteca Pública Municipal "MEIRINHA BOTELHO", criada pela Lei nº 712, de 22 de julho de 1968, a qual se encontra em funcionamento desde 20 de julho de 1978, no prédio "Henrinueta Thennhill", situado na Praça Dr. Augusto Silva, nº 45, nesta cidade.

Art. 2º - Desde seu funcionamento a Biblioteca Pública, conta com as Bibliotecônomas Diléia de Carvalho Cesar e Haidê Vêela Machado.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

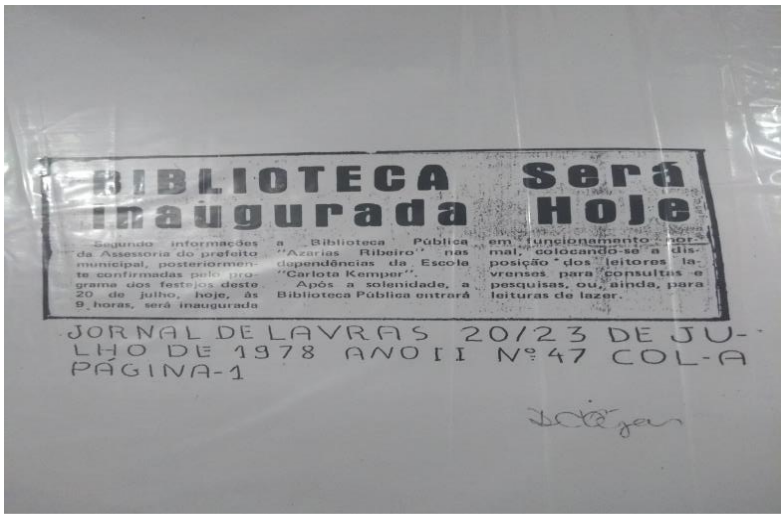
Art. 4º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Manda, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução do presente decreto pertencer, que o cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nele se contém.

Prefeitura Municipal de Lavras, 30 de abril de 1979.

Dr. Maurício Pádua Souza

Figura 1 – Decreto de Instalação. Data: 30 de abril de 1979.
Fonte: Foto tirada pela Bolsista.



BIBLIOTECA Inaugurada Será Hoje

Segundo informações da Assessoria do prefeito municipal, posteriormente confirmadas pelo programa dos festejos desta 20 de julho, hoje, às 9 horas, será inaugurada a Biblioteca Pública "Azarias Ribeiro" nas dependências da Escola "Carlota Kemper".

Após a solenidade, a Biblioteca Pública entrará em funcionamento oficialmente, colocando-se à disposição dos leitores lavrenses para consultas e pesquisas, ou, ainda, para leituras de lazer.

JORNAL DE LAVRAS 20/23 DE JULHO DE 1978 ANO II Nº 47 COL-A PÁGINA-1

Figura 2 – Trecho Jornal de Lavras. Data: 20 – 23 de julho de 1978. Fonte: Acervo Biblioteca Meirinha Botelho.

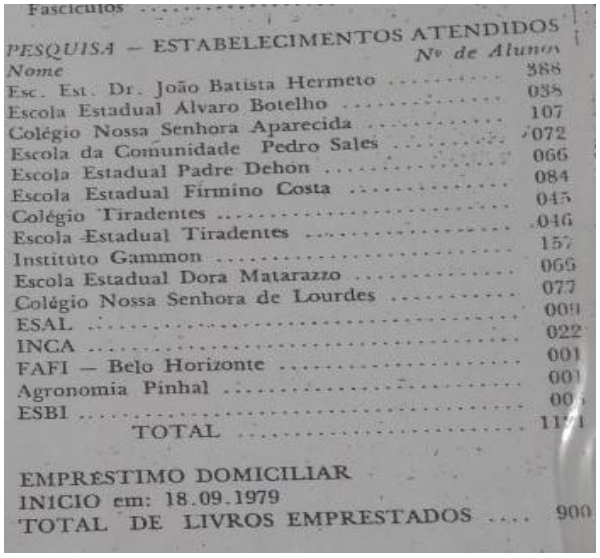
A Figura 2 nos apresenta um trecho do Jornal de Lavras, que hoje se encontra apenas em formato online, anunciando a inauguração da Biblioteca Pública. No trecho está exposto que a biblioteca se coloca à disposição dos leitores lavrenses para quaisquer que sejam seus objetivos. A construção de uma biblioteca deve ser baseada na informação para a comunidade, por livros ou outros materiais informativos, permitindo aos leitores o conhecimento sobre o município, estando preparada para disponibilizar qualquer informação útil para os membros daquela região. (BRASIL, 2010).

A criação da Biblioteca Pública Lavrense, foi mediante a demanda regional de um ambiente propício a pesquisa, e ao mesmo tempo fosse um centro cultural de arte e educação, de modo a preservar e proporcionar conhecimento à comunidade local e regional.

> Cada Indivíduo ou grupo de indivíduos tem um papel a desempenhar, ou seja, uma tarefa a cumprir para que a ordem social em que ele esteja inserido perdure. Alguns, representados por uma minoria de pessoas, detêm o conhecimento legitimador e são responsáveis pela aplicação das normas; cabe à minoria

> respeita-las, desempenhando o papel que lhe foi atribuído. (BRETTAS, 2010, p.106).

Desde o primeiro ano de sua criação, apesar de pouco tempo a Biblioteca Pública Municipal de Lavras se consolidou neste período como um centro de cultura, arte e educação. Entre os documentos fornecidos pela biblioteca para análise e construção desta pesquisa, observamos uma lista de instituições de ensino que utilizaram da biblioteca para pesquisas escolares e acadêmicas, dentre elas encontramos a Escola Superior de Agricultura de Lavras – Esal (atualmente Universidade Federal de Lavras – UFLA) entre outras escolas Públicas da cidade.



Fascículos .....

PESQUISA — ESTABELECIMENTOS ATENDIDOS

Nome	Nº de Alunos
Esc. Est. Dr. João Batista Hermeto	388
Escola Estadual Alvaro Botelho	038
Colégio Nossa Senhora Aparecida	107
Escola da Comunidade Pedro Sales	072
Escola Estadual Padre Dehon	066
Escola Estadual Firmino Costa	084
Colégio Tiradentes	045
Escola Estadual Tiradentes	046
Instituto Gammon	157
Escola Estadual Dora Matarazzo	069
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	077
ESAL	009
INCA	022
FAFI — Belo Horizonte	001
Agronomia Pinhal	001
ESBI	00[illegible]
TOTAL	11[illegible]

EMPRESTIMO DOMICILIAR
INICIO em: 18.09.1979
TOTAL DE LIVROS EMPRESTADOS 900

Figura 3 – Trecho Jornal de Lavras. Data: 20 de julho de 1979.
Fonte: Acervo Biblioteca Meirinha Botelho.

Uma Biblioteca Pública é um recurso imprescindível para que o aluno adquira informações e desenvolva a autonomia de buscar informações, observar, compreender, interpretar, descrever, relacionar, comparar, estabelecer relações e analisar. Tais habilidades contribuem para a autonomia do aluno durante o seu período escolar, ao desenvolver pesquisas e trabalhos acadêmicos. Diante disso a Biblioteca Municipal Lavrense, já nos primeiros anos de sua inauguração, tem contribuído para que a autonomia acadêmica seja uma realidade. Totalizando 1184 alunos atendidos no período de 1978 a 1979, incluindo de outras cidades. Conforme dados coletados em seu primeiro ano de funcionamento a Biblioteca Lavrense realizou atividades que ainda não haviam sido executadas por bibliotecas com mais de dez anos de funcionamento. Em 2019 a Biblioteca comemora 41 anos de funcionamento.

Figura 4 – Instalação atual da Biblioteca Municipal. Data: Não Datada.
Fonte: Foto tirada pela Bolsista.

Ao longo de sua existência a Biblioteca "Meirinha Botelho" passou pelas mais variadas prestações de serviços, públicos e eventos. Segundo informações analisadas, a biblioteca sofreu mudanças e interferências no seu fluxo. Pesquisas que antes lotavam se tornaram cada vez mais escassas. Apesar das preferências pelo modo de pesquisar, a permanência de alguns nos espaços da Biblioteca ainda é um fato existente. Segundo informações cadastradas nos registros da biblioteca, conta com pelo menos 5 mil visitações por ano e mais de 10 mil usuários cadastrados. Pela procura da comunidade, pode-se destacar que a preferência pela posse do livro em mãos é justificada por Martins (1982) como um ato emocional, relacionado aos sentidos e uma tradição de culto aos livros iniciado no período da infância, o primeiros contatos segundo a autora proporcionam a criança a descoberta do livro como um objeto especial, classificando como um fonte de prazer que os levam ao fase adulta tratando o livro como um objeto de culto, proporcionando uma sensação de erudição. Desta forma, a preferência pelo livro em mãos e o ambiente cercado por livros, contribuem para a preservação do gosto e frequência na biblioteca.

Com relação ao acervo da Biblioteca Lavrense, segundo o Manual de Orientações Básicas para a Organização de Bibliotecas Públicas (2010) a formação de um acervo de qualquer biblioteca acontece das seguintes formas: Compra: elaborando uma lista dos livros a serem adquiridos e encaminhando aos órgãos competentes; Doação: Provenientes pelos próprios usuários, editoras, instituições particulares, sendo necessário passar por uma avaliação. O manual deixa evidente que é necessário que a biblioteca divulgue sua receptividade a doações, promovendo campanhas para esta finalidade e Permuta: Troca de livros entre bibliotecas, sendo necessário uma lista para compartilhamento com outras bibliotecas.

Embora muitos livros tenham informações defasadas, é importante ressaltar que são arquivos que contém informações históricas como datas e localidades, não podendo ser descartados sem a devida supervisão.

A Biblioteca "Meirinha Botelho" tem um acervo registrado em torno de 35.600 livros, atendendo a toda comunidade sem possuir um público específico, cumprindo o seu papel democrático no processo educacional de uma sociedade. Segundos os preceitos descritos acima a Biblioteca estudada tem a formação do seu acervo, majoritariamente, construída em forma da doação feita pela comunidade, bem como projetos de algumas organizações, procurando atualizar seu acervo na medida do possível.

Possui em seu acervo os mais variados clássicos da literatura mundial, romances nacionais e livros de autores lavrenses preservando a cultura local e valorizando os autores regionais, de forma a resguardar a memória. Possui também material bibliográfico voltado a pesquisa, livros espiritas, autoajuda, psicologia, filosofia, sociologia, educação,

direito, administração, saúde, biologia, matemática, química e física, romances ingleses, americanos, portugueses, russos, brasileiros e também Bibliografias.

Campello (2001) estabelece uma relação de livros de qualidade com o vínculo construído entre um texto e outro ao dizer que a biblioteca deve investir em livros de literatura de qualidade, que ajudam a transformar um leitor esporádico em um leitor costumas, estabelecendo vínculos que construam e ampliem constantemente o modo de ler. Ainda afirma, que a necessidade de inserção de acervos envolvendo audiovisuais de gêneros variados, contribuem para um trabalho com a linguagem oral. De forma que enriqueça a leitura, as bibliotecas devem, também, fornecer uma variedade de fontes de dicionários de língua, almanaques e gramáticas.

Fornecer informação e conhecimento para a comunidade, de forma continuada com a intenção de proporcionar o aprimoramento intelectual, além do acervo é necessário que a biblioteca ofereça também programas especiais como palestras, exposições, cursos etc.

Dentre os eventos promovidos pela Biblioteca, durante a pesquisa destacamos a exposição itinerante que homenageou o escritor mineiro nascido em Carmo da Mata "Murilo Rubião". Valorizando os autores regionais, segundo o trecho retirado do Jornal de Lavras, a exposição contribuiu para a ampliação do campo de atuação de biblioteca criando novas demandas.

Biblioteca Pública promove Exposição Itinerante "Murilo Rubião"

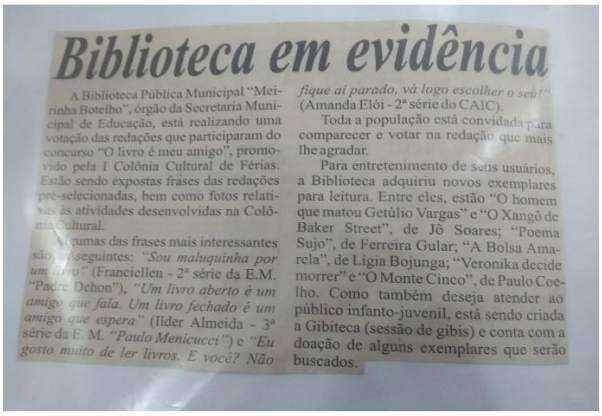
A Biblioteca Pública Municipal "Meirinha Botelho", órgão da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, está promovendo, em conjunto com Superintendências de Bibliotecas Públicas (Belo Horizonte), uma Exposição Itinerante do escritor mineiro de Carmo de Minas, Murilo Rubião.

Essa é uma forma de divulgar e fazer circular a informação em torno dos temas que o escritor expõe e também uma excelente ação cultural que estimula o comparecimento da comunidade lavrense à Biblioteca Pública que, ao realizar essas eventos, amplia, assim, seu universo de atuação, criando novas demandas.

Essa iniciativa, que teve início no dia 15, vai até 29 de março, de 7h às 18h, nas dependências do antigo Colégio Aparecida.

Compareça e valorize ainda mais este evento.

Figura 5 – Trecho Jornal de Lavras. Data: Não Datada
Fonte: Acervo Biblioteca Meirinha Botelho.



Biblioteca em evidência

A Biblioteca Pública Municipal "Meirinha Botelho", órgão da Secretaria Municipal de Educação, está realizando uma votação das redações que participaram do concurso "O livro é meu amigo", promovido pela I Colônia Cultural de Férias. Estão sendo expostas frases das redações pré-selecionadas, bem como fotos relativas às atividades desenvolvidas na Colônia Cultural.

Algumas das frases mais interessantes são as seguintes: *"Sou maluquinha por um livro"* (Franciellen - 2ª série da E.M. "Padre Dehon"), *"Um livro aberto é um amigo que fala. Um livro fechado é um amigo que espera"* (Ilder Almeida - 3ª série da E. M. *"Paulo Menicucci"*) e *"Eu gosto muito de ler livros. E você? Não fique aí parado, vá logo escolher o seu!"* (Amanda Elói - 2ª série do CAIC).

Toda a população está convidada para comparecer e votar na redação que mais lhe agradar.

Para entretenimento de seus usuários, a Biblioteca adquiriu novos exemplares para leitura. Entre eles, estão "O homem que matou Getúlio Vargas" e "O Xangô de Baker Street", de Jô Soares; "Poema Sujo", de Ferreira Gular; "A Bolsa Amarela", de Lígia Bojunga; "Veronika decide morrer" e "O Monte Cinco", de Paulo Coelho. Como também deseja atender ao público infanto-juvenil, está sendo criada a Gibiteca (sessão de gibis) e conta com a doação de alguns exemplares que serão buscados.

Figura 6 – Trecho Jornal de Lavras. Data: Não Datada
Fonte: Acervo Biblioteca Meirinha Botelho.

Bezerra (2008) define estes "programas especiais" como aspectos pertinentes para uma biblioteca prazerosas, sendo extremamente necessário programações extracurriculares com o intuito de indiretamente colaborar para que o leitor não se torne

apenas um ocasional visitante, mas se transforme em um usuário habitual. A importância de atividades extras promovidas por uma biblioteca se mostra em eventos promovidos em conjunto com outras instituições juntamente com escolas públicas como o concurso e exposição aberta a comunidade “O livro é meu amigo”, que tinha como objetivo expor frases pré-selecionadas de redações e fotos.

Biblioteca Pública
Municipal em evidência

Participantes do treinamento das auxiliares de bibliotecas escolares municipais.

Figura 7 – Trecho Jornal de Lavras. Data: Não Datada
Fonte: Acervo Biblioteca Meirinha Botelho.

A biblioteca municipal promoveu o treinamento das auxiliares de bibliotecas das escolas municipais da cidade de Lavras, ministrando palestras orientações e oficinas a 20 auxiliares que participaram do curso. Segundo Campello (2010) uma biblioteca precisa ser administrada por um bibliotecário qualificado, para que seu funcionamento não seja comprometido e que segundo Pimentel (2007) seja possível servir como suporte para a comunidade e suas necessidades, encarregada de administrar a leitura e a informação para a comunidade.

A importância de bibliotecárias para o bom funcionamento de uma biblioteca é vista na biblioteca estudada desde sua criação, que segundo registros contavam com duas bibliotecônomas na época de sua inauguração, sendo elas Diléia de Carvalho César e Haide Vilela Machado[1]. Segundo o Manual de Organização de Bibliotecas Públicas (2010) Todas as Bibliotecas públicas devem ter um bibliotecário, este participa do planejamento, até a implantação e dinamização das bibliotecas. Em caso de ausências do Bibliotecário o auxiliar de biblioteca assume mediante a treinamento para organizar e dinamizar a biblioteca.

A biblioteca “Meirinha Botelho” ao longo da sua história esteve instalada em diversos locais, inaugurada na Praça Dr. Augusto Silva – Centro na cidade de Lavras, hoje, ela se encontra na Rua Milton Campos. Normalmente são utilizados prédios já existentes, adaptados para instalar as bibliotecas, é extremamente necessário que o local seja de fácil acesso para a comunidade bem como o uso de seu acervo.

[1] Bibliotecários que trabalharam na Biblioteca Pública de Lavras: Diléia de Carvalho Cézar, Maiara Nani França Moura Goulart, Márcio Barbosa de Assis, Maria Aparecida Cunha de Abreu.

Figura 8 – Setor Infantil – Monteiro Lobato. Data: Não Datada. Fonte: Jornal de Lavras.

Afim de promover o interesse de crianças pela leitura e pelo espaço bibliotecário, a biblioteca possui um setor infantil denominado "Monteiro Lobato" que contém além de livros voltados para a faixa etária e revistas em como quadrinhos, disponibiliza um ambiente mais descontraído para o uso das crianças. A biblioteca não deve somente proporcionar um local para pesquisas voltado somente para o público adulto, deve também ter um espaço convidativo para o público infantil que complemente a aprendizagem e contribua para o que Martins (1982) sugere: "Uma descoberta do livro como objeto especial e aprimoramento da linguagem." (MARTINS, 1982, p.43)

"Meirinha Botelho"

O atual nome da Biblioteca Pública Municipal de Lavras, trata-se de uma homenagem à professora Meirinha Botelho. Nascida em Lavras no ano de 1908, filha de Álvaro de Andrade Botelho e Josefina Azevedo Botelho, foi a quarta filha do casal e recebeu o nome de Maria da Conceição. Devido a sua dificuldade em se desenvolver quando criança, chegando os médicos alegarem que viria a óbito cedo recebeu o apelido de Meirinha. Após completar os anos iniciais, transferiu-se para o Colégio de Lourdes afim de fazer o curso Normal para obter a titulação necessária para ser nomeada professora primária. Após ser nomeada lecionou por muitos anos na Escola Municipal Firmino Costa, precisando se afastar devido a uma anomalia nas cordas vocais. Assim como escolas na cidade de Lavras recebem o nome em homenagem a pertencentes da família Botelho, a Biblioteca Municipal de Lavras recebeu o nome posteriormente de "Meirinha Botelho", sendo o primeiro nome "Azarias Ribeiro".

Figura 9 – Fotografia Meirinha Botelho. Data: Não Datada. Fonte: Acervo da Biblioteca Municipal de Lavras.

Conclusão

Ao término da pesquisa, foi possível analisar a importância da biblioteca para a comunidade lavrense diante dos objetivos propostos pelos autores citados, de modo confirmar o que Brettas (2010) descreve, que a biblioteca é uma instituição social e cultural. Desta forma uma biblioteca deve conter em seu acervo informações que contribuam para que a sociedade em que está instalada se desenvolva de forma crítica e inclusiva. Com esta pesquisa foi possível analisar e concluir que a biblioteca estudada se mantém de forma que valorize a leitura e as orientações para o funcionamento de uma biblioteca pública.

A Biblioteca Pública Municipal de Lavras serve de suporte intelectual a comunidade de forma democrática ao promover eventos ao longo dos anos, que integralizem e unem a comunidade com o ambiente de leitura, não fazendo distinção de raça, faixa etária e orientação sexual.

A realização desta pesquisa também possibilitou a reflexão acerca da utilização de bibliotecas públicas para pesquisas acadêmicas mediante o advento de plataformas para buscas na internet. Diante deste avanço é inevitável que não só a Biblioteca Pública Municipal de Lavras sofra ao longo dos anos um decréscimo de usuários ativos e visitantes que não sejam apenas curiosos, mas também usuários habituais. Podemos pensar que ao longo dos anos bibliotecas públicas além de resguardar memórias não só da sociedade em que está instalada, mas também de todo o globo, se torne também um espaço de recordações de uma época em que as bibliotecas eram ambientes diariamente procurados para pesquisas, estudos e leituras esporádicas.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Manual de Orientações Básicas para Organização de Bibliotecas Públicas.**
BRASIL, **Caderno do PNLL**. MEC. 2014.
BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: v.2. MEC, 1997.
BRETTAS, Aline Pinheiro. **A Biblioteca Pública:** Um papel determinado e determinante na sociedade. Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. V. 24, n.2, p. 101 – 118, jul/dez. 2010.

CAMPELLO, B.S., SILVA, M. A. **A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Presença Pedagógica,** v.6. mai./jun. 2000.
GONÇALVES, Eliana, VILELA, Fernanda. **Biblioteca Escolar:** Espaço Mediador da Leitura. São José da Lapa. 2015.
MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense.1982.
MILANESI, Luís. **O que é Biblioteca**. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Col. Primeiros Passos). 107p. São Caetano do Sul: Ateliê.

1.3 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO UMA POSSIBILITADORA DA TRANSFORMAÇÃO DE CONTOS LITERÁRIOS EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Hellen Teixeira Silva
Universidade Federal de Lavras
hellen.silva@letras.ufla.br
Isabela Vieira Lima
Universidade Federal de Lavras
isabela.lima@estudante.ufla.br

Introdução

A literatura nasce e se desenvolve por meio de uma sociedade e da história que essa possui. Não nos limitaremos a encontrar obras literárias criadas e lidas, discutidas, apenas em sua época de produção, como também as analisaremos durante todo o processo histórico de evolução da sociedade, seja para criticar positivamente ou negativamente, seja para repensar posturas e ideologias que já não são mais toleradas em nosso convívio. Levar à escola autores e textos antigos que possuem, em muitos casos, resquícios de preconceitos ou estereótipos, nos permitem estabelecer panoramas com os alunos de como a realidade era décadas atrás, e como ela deve ser desconstruída atualmente. Quando discutimos autores como Monteiro Lobato, o qual possui grande importância para a literatura infanto-juvenil e está presente nos currículos escolares, nos deparamos com diversas problemáticas sociais que podem ser confrontadas e debatidas, como por exemplo, o racismo, o preconceito regional, etc. Além de dar oportunidade aos alunos de transformarem esses discursos em novas representações, justas e livres de preconceito. Dessa forma, quando trabalhamos retextualização e permitimos a adaptação de algum texto, como os de Lobato, temos a potencialidade de mudar aquilo que está sendo representado.

Foi pensando nessa questão e envoltas pela necessidade de desenvolver trabalhos nas aulas de Língua Portuguesa que pudessem estimular reflexões e aprendizagens a respeito dos diversos gêneros textuais e suas funcionalidades, buscou-se "idealizar" uma sequência didática que pudesse servir de instrumento para alcançarmos tais objetivos, ou seja, unirmos as discussões acerca da literatura presente em Monteiro Lobato, autor esse que foi escolhido como objeto de estudo pois seria contemplado pela escola integrada ao âmbito do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e trabalharmos os gêneros textuais, conto e história em quadrinhos, através da retextualização, com discentes do 6º ano do ensino fundamental. Os contos de Monteiro Lobato viriam a ser adaptados pelos alunos em forma de história em quadrinhos, permitindo que criassem novas representações das personagens, como também, utilizassem de recursos multimodais () para readaptarem as obras.

Desse modo, a proposta de nosso trabalho, além de relatar nossa experiência em sala de aula, é sistematizar como elaboramos as pesquisas e as atividades que vieram a compor nossa sequência didática. Isso posto, é necessário que discutamos o conceito e a utilização dos gêneros textuais, como esses podem sofrer o processo de retextualização e como isso é realizado entre os dois gêneros selecionados, além de analisar e discutir as produções criadas pelos alunos do 6° ano a partir do conto "Urupês", e mais especificamente, do personagem Jeca Tatu. Para essa discussão, serão utilizados autores

como Marcuschi (2002), Matencio (2002), Pina (2014), bem como o documento curricular PCN (1998).

Gêneros Textuais

No cenário educacional brasileiro, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's, 1998) fazem-se muito presentes nas reflexões e discussões que tangem a questão. Ao falarmos especificamente dos PCN's relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, podemos notar um forte direcionamento a trabalhos com gêneros textuais. Segundo o documento, "todo texto se organiza dentro de um determinado gênero" (PCN's, 1998, p. 23) que será historicamente estabelecido e selecionado por meio das intenções comunicativas que se possui e dos usos sociais que o circundam, portanto, "diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas caraterísticas que precisam ser aprendidas" (PCN's, 1998, p. 49) pelos alunos, com o intuito de possibilitar a construção de saberes sobre esses diferentes gêneros, possibilitando leituras e escritas mais adequadas às circunstâncias de produção e recepção dos textos.

Além disso, os PCN's apostam em um ensino da língua portuguesa mais contextualizado, focado nas situações de uso e meios de circulação dos textos, ao contrário do que ocorria anteriormente, quando o ensino era feito de forma descontextualizada. Para Dolz e Schneuwly (2004), que propõem um método para o desenvolvimento de trabalhos com gêneros textuais segundo as orientações dos PCN's, o estudo das línguas deve ser realizado sob uma perspectiva interacional que não descarte aspectos de contexto/cenário histórico e social, sendo então, os gêneros textuais um meio eficaz para isso.

De acordo com o que pontua Marcuschi (2002), os gêneros textuais são formados no âmbito coletivo/social e auxiliam na organização das atividades comunicativas, uma vez que se constituem como entidades sócio-discursivas, não existindo contexto discursivo destituído de um gênero textual. O autor diz ainda que toda comunicação verbal acontece por meio de algum texto e, assim sendo, mediante a um gênero. "Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (...) Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva." (MARCUSCHI, 2002, p.3).

Embora, inseridos nessa perspectiva, tenhamos em mente que todas as nossas atividades comunicativas aconteçam por meio de um texto e que, esse texto, por sua vez, atenda e se enquadre ao grupo de determinado gênero textual, apresentando traços que irão caracterizá-los dessa forma segundo aspectos como "conteúdos, propriedades funcionas, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2002, p. 4), os gêneros textuais não possuem estruturas fixas e permanentemente definidas. Bakhtin (1997 apud. MARCUSCHI 2002) apontava que eles são, na verdade, enunciados "relativamente estáveis".

Diante dessa perspectiva de não engessamento dos gêneros textuais, podemos depreender que ao longo do tempo eles estejam passíveis às mudanças, readaptações e rearranjos, o que é facilmente percebido quando voltamos nosso olhar atento e investigativo aos textos que circulam no meio digital, destacando aqui também a necessidade de que, nas aulas de Língua Portuguesa, sejam contemplados também esse material.

Marcuschi (2002, p.1) diz ainda que "os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas *funções comunicativas*, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais." (grifos nossos), o que destaca a importância de no desenvolvimento de sequências didáticas que busquem trabalhar essa temática, sejam destacados os processos de escolha e adequação a um gênero que melhor atenda as demandas da situação comunicativa em que se está inserido, tendo em vista, inclusive, a função social desse texto.

A (re)textualização

É necessário, já em um primeiro momento, que façamos uma diferenciação entre o processo de (re)textualização, um dos objetos de nosso trabalho, e o processo de reescrita, que se faz cada vez mais presente no dia-a-dia das aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Matencio (2002), a reescrita, que muito se assemelha à revisão textual, são processos que buscam o aprimoramento da escrita, ou seja, uma melhor formulação, redação e adequação desse texto. No âmbito escolar, a reescrita, em geral, se dá com o intuito de promover alterações para que o texto final se enquadre nos parâmetros de avaliação adotados pelo professor, mesmo que já seja possível perceber tentativas de se estimular a reflexão efetiva e crítica do docente perante seu texto.

Marcuschi (2001) destaca em sua obra "Da fala para a escrita: atividades de retextualização", a premissa de que a (re)textualização se dá quando se elabora um texto na modalidade escrita por meio de um texto base que anteriormente encontrava-se apenas na oralidade, no entanto, Matencio (2002) salienta também a possibilidade da (re)textualização como "produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base" (MATENCIO, 2002, p.1) mesmo que de um texto escrito para outro texto escrito, "pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade" (MATENCIO, 2002, p.3).

A autora destaca ainda que no processo de (re)textualização é possível observar operações de âmbito lingüístico, textual e discursivo utilizadas no processo de elaboração do um texto, o que pode promover e mobilizar diversos conhecimentos e habilidades do docente à respeito da produção textual como aquelas operações elencadas por Matencio:

> propriamente lingüísticas, ou seja, de organização da informação – de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas –, de formulação do texto – de modos de dizer – e de progressão referencial – de retomada de referentes e de remissão a referentes, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as seqüências lingüísticas dos textos ganham vida – tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal – e à superestrutura do gênero textual – seu esquema global; e (iii) discursivas, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do quadro interlocutivo, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos mecanismos enunciativos, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização. (MATENCIO, 2002, p. 3)

De acordo com o que pontua Marcuschi (2001 apud MATENCIO, 2002, p. 3), quando se adota o processo (re)textualização, faz-se, automaticamente, a transformação

de um texto dado em um novo texto. Assim, muda-se não somente o propósito da escrita, podendo haver também mudanças de aspectos como modalidade (oral/escrita) e gênero textual, interferindo diretamente nas condições de produção e recepção do texto, ou seja, há alteração "(...) na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade linguística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização (...)" (MATENCIO, 2002, p.4).

Diante do aqui exposto, compreende-se que o desenvolvimento de uma sequência didática que busque perpassar a (re)textualização contemplando dois diferentes gêneros textuais necessita de momentos nos quais aconteçam discussões a respeito de processos que antecedem a redação do texto, ou seja, que façam com que os alunos, antes de colocarem suas ideias no papel, reflitam, ao menos, sobre o lugar de onde falam, o propósito, quando falam, para quem falam e como irão fazê-lo. Além de contrapor as condições de produção e recepção do texto base com as condições do texto que irá surgir a partir disso, pois "trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira". (MATENCIO, 2002, p. 5)

O poder da (re)textualização

Quando pensamos no trabalho com a retextualização é interessante que selecionemos gêneros textuais que criem diálogos entre si, além de permitirem que seja possível analisar como ocorre esse processo de "transformação" de um texto para outro, pois "a intertextualidade e a dialogicidade ajudam a transcender os limites do conceito de fidelidade" (AMORIM, 2013, p. 21 apud PINA, 2014 p. 150). Seria dificilmente praticável se os alunos fossem levados a adaptar uma notícia para um e-mail, por exemplo, mas não seria impossível. A importância em escolher gêneros que compactuem entre si é a de respondermos questões sobre como se dá esse reconto da narrativa original, através de que processos e de quais recursos isso é possível sem que o texto a ser produzido não perca a essência e temática básica do original. E a retextualização nos permite atualizar os discursos vigentes de cada sociedade em seus contextos históricos, possibilitando que reconstruamos e ajustamos esses discursos, além de mantermos viva a existência de autores e de obras literárias nas gerações futuras, através das necessidades dos novos leitores. Para Hutcheon (2013, p. 10 apud PINA, 2014, p. 149), "nós não apenas contamos, como também recontamos nossas histórias", e com o passar do tempo, possibilitamos que sejam realizadas novas leituras, novas interpretações e novas críticas, em um processo de eterno aprendizado.

Há tempos, críticos literários e educadores vêm discutindo se há a necessidade em apresentar aos alunos obras como as de Monteiro Lobato, por apresentarem discursos tidos como preconceitos e em sua maioria, racistas. Elegendo que uma solução seria a de excluirmos essas obras do currículo escolar, entretanto, não nos parece sensato tirarmos um marco literário de nossas escolas, visto que a resposta não estaria no "o que" apresentar e sim "como". Precisamos repensar nossos modos de fazer, e possibilitar que a escola seja um espaço de debate e de aprendizado contínuo. Assim, quando apresentamos e refletimos sobre o personagem de Jeca Tatu em sala de aula, esperamos que em dado momento os alunos possam, de forma autônoma, levantar características que

indiquem como esse personagem é representado e como o mesmo representa todo um grupo que foi e ainda é estereotipado. Dessa forma, conforme Torrecillas (2016),

> Em *Urupês* um dos mais famosos textos de Monteiro Lobato, o autor faz críticas incisivas ao caipira/ caboclo. O livro, publicado em 1918, é uma série de 14 contos, tendo como ênfase a vida cotidiana do caboclo: seus costumes, suas crenças e tradições. O último conto, *Urupês*, apresenta a figura de Jeca Tatu. Jeca Tatu permanece inerte, sem reação em todas as situações. É passivo, não trabalha. (TORRECILLAS, 2016, p. 2)

Consideramos que por meio dessa descrição, o autor possuiu maneiras de expor suas opiniões acerca do sujeito interiorano, criando o que chamamos de estereótipo do caipira, pois como é inerte, não se desenvolve conforme o resto do país, além de ser preguiçoso demais para tentar mudar sua condição social. Entretanto, sabemos que essa não é a verdade, pois mesmo que esse grupo tenha passado por vários problemas relacionados ao saneamento básico e às doenças endêmicas do Brasil nessa época, ele sempre se desenvolveu através da agricultura local e tradicional, permitindo a expansão e o conhecimento de variadas culturas e tecnologias que são amplamente utilizadas atualmente, portanto, "a identidade cristalizada na figura de Jeca Tatu está no âmbito do discurso, o que não significa uma concepção verdadeira da realidade. Essas estruturas concebidas pelo discurso resultam de concepções ideológicas." (TORRECILLAS, 2016, p. 4). Assim, devemos, através das novas metodologias, criar oportunidades para os alunos conhecerem essas outras perspectivas acerca das culturas do interior, para assim, valorizá-las e compreendê-las em todas as suas instâncias. A forma que encontramos de realizar essa mudança de discurso e veiculá-lo à uma nova identidade nacional foi adaptá-lo a gêneros como as histórias em quadrinhos.

Gênero conto e gênero história em quadrinhos (HQ)

As distinções que podemos estabelecer entre esses dois gêneros estão centrados em questões que versam sobre a presença ou não de linguagem não-verbal. Apesar de termos contos com edições ilustradas, lembremos que as histórias em quadrinhos exigem a presença de imagens em conjunto com o texto. Ambos são constituídos por meio de narrativas ficcionais e trabalham com personagens, ambiente, tempo, narrador e foco narrativo. Não somente as imagens, mas as HQ's, além de apresentaram a multimodalidade, também contam com expressivos recursos multissemióticos (palavras, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.) que auxiliarão no processo de leitura interativa e híbrida. Segundo Vergueiro (2009, p. 22 apud PINA, 2014, p. 155),

> [...] a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação [...] (VERGUEIRO, 2009, p. 22 apud PINA, 2014, p. 155)

Esse nível de comunicação é estabelecido por meio da presença de recursos visuais que estabelecem conexão com outros conhecimentos, sejam eles prévios ou mesmo os que estão sendo apresentados pela obra original, ou seja, da mesma forma que a cor vermelha pode representar raiva, vergonha ou amor, ela também pode estar intimamente ligada a algum aspecto da narrativa primeira que seja de extrema importância, como por exemplo, como será demonstrado em nossa análise, os alunos utilizaram o vermelho para representar a cruz vermelha que acompanha o famoso símbolo do hospital. Cada aspecto, sob a ótica de Ramos (2012, p.116 apud NASCIMENTO, 2014, p. 248) desde "a roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual" que ajuda na construção narrativa das histórias em quadrinhos.

O papel do aluno ao adaptar alguma obra para as histórias em quadrinhos é transformas as palavras em uma nova linguagem, linguagem essa que exige que esses perpassem por processos de inferências e intertextualidade para retomar a obra original. A adaptação para os quadrinhos requer prática e técnica, pois essa tarefa requer criatividade, além de exigir que haja uma sequência narrativa passível de compreensão. Assim, para Pina (2014),

> As adaptações quadrinísticas não enfraquecem a literatura, porque, embora bebam em suas páginas, matam sua sede na história, na cultura, nas práticas cotidianas e nas sociabilidades contemporâneas. Elas constroem um imaginário próprio, condicionado por sua linguagem híbrida. São leituras e provocam leituras. São arte e provocam a criatividade. (PINA, 2014, p. 160)

Dessa forma, buscamos, nesse momento, elencar as etapas que foram necessárias para a realização do projeto e seu sucesso na exposição ao final do ano letivo, bem como os materiais e os métodos que foram utilizados.

Metodologia

Nossa sequência didática foi desenvolvida para um bimestre completo, dessa forma, pudemos colocar em prática todas as instâncias necessárias para a produção final das histórias em quadrinhos. Em um primeiro momento, foi de suma importância que introduzíssemos a vida e a obra de Monteiro Lobato, momento em que expusemos o período em que esse viveu e o contexto de produção de seus contos, o qual foi essencial para que os alunos fossem preparados para a leitura desses, em que se depararíam com várias características estereotipadas na representação das personagens presentes na história de Jeca Tatu, conto que foi selecionado como foco para a retextualização.

Após o debate e esclarecimento dessas questões, retomamos as características do gênero textual conto, que já havia sido trabalhado pela supervisora na seção de contos de fada do livro didático, o que facilitou a assimilação dos alunos e permitiu que a leitura do conto de Jeca Tatu fosse realizada de maneira satisfatória e que esses pudessem identificar e analisar essas características.

A seguir, foi apresentado o gênero textual história em quadrinhos através da utilização de data show, além de levarmos exemplos físicos de HQ's para melhor ilustração. Nessa etapa, foi possível trabalhar questões como a importância dos balões de fala e suas diferenciações em formato e intensidade (fala, pensamento, grito, surpresa, ideia, etc), além das onomatopeias e suas funções. O uso das cores também foi

intensamente discutido, partindo da necessidade de readaptar coerentemente as cenas e as situações descritas pelo conto, bem como os traços faciais e as expressões das personagens em cada momento da história.

Finalmente, partimos para a etapa de produção, etapa essa em que propusemos a divisão em grupos para que cada participante pudesse contribuir de alguma forma. Dessa forma, dentro de um mesmo grupo tivemos: o (a) ilustrador (a), o roteirista – rascunho, o editor – versão final dos balões e das falas, e aqueles que juntariam todas as partes para fazer a montagem da HQ. Essa "separação" foi de grande importância, pois se de um lado os alunos compreenderam os vários níveis de produção de uma história em quadrinhos, além dos vários profissionais envolvidos em sua execução, eles não deixaram de ajudar uns aos outros e mesmo se algum participante terminasse sua parte, ele contribuía ajudando em outra. O rascunho do roteiro foi elaborado através da concordância de todas as partes, e após a produção inicial, esse roteiro foi revisado e por fim, reescrito com as respectivas mudanças.

Findando o bimestre, foi proposto uma exposição do trabalho realizado pelos alunos, a fim de socializarmos as atividades desenvolvidas, com toda a comunidade escolar, na culminância. Assim, foi possível promover aos alunos a valorização de si mesmos enquanto produtores e participantes ativos do desenvolvimento de suas habilidades em escrita, leitura e até mesmo, em oralidade, visto que esses foram responsáveis por apresentar e descrever seus trabalhos à toda comunidade escolar.

Análise e discussão

Optamos por selecionar para análise, alguns aspectos nas produções dos docentes, a fim de averiguar se aquilo que foi discutido e explanado durante a sequência didática, no que diz respeito, principalmente, às características constituintes do gênero História em Quadrinhos, foi assimilado. Então, a seguir, iremos discutir algumas partes da HQ "Jeca Tatu e sua vida na cidade" (figura 01). Como já mencionamos, durante as etapas de nossa metodologia, levamos para a classe exemplos de diferentes balões de fala e explicamos a função e momento em que cada um seria utilizado, evidenciando a importância do planejamento para que fique claro, durante a produção, qual balão mais adequa àquele momento e situação: se é o de fala ou se é o de pensamento, por exemplo, e a importância desses usos para que o leitor se situe e compreenda o que se passa na história naquele instante. Dessa forma, pudemos constatar a adequação dos balões ao longo da HQ (verificar figura 4).

Além disso, discutimos que, em muitos casos, os personagens de uma HQ se vestem sempre da mesma forma, com o objetivo de auxiliar na construção da sequência narrativa e na caracterização dos personagens. Notamos que na elaboração do material, a classe se atentou a esse detalhe e manteve os personagens com as mesmas vestimentas (verificar figuras 6 e 7).

Destacamos ainda a presença da variação de expressões faciais que ajudam a significar a situação em que os personagens se encontram e o que eles pretendem transmitir a partir disso (verificar figura 3). Há também a marca da linguagem regional dos personagens do conto sendo mantida ao longo da HQ (verificar figura 5). Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que na contracapa da HQ produzida pelos docentes, há o nome dos autores e ilustradores, visto que, em muitos casos, quem escreve

a história não é a mesma pessoa responsável pela ilustração (verificar figura 2). Ao término da sequência didática e do ano letivo, pudemos expor as produções dos alunos e permitir que esses apresentassem o que fora feito para a comunidade escolar (figura 08).

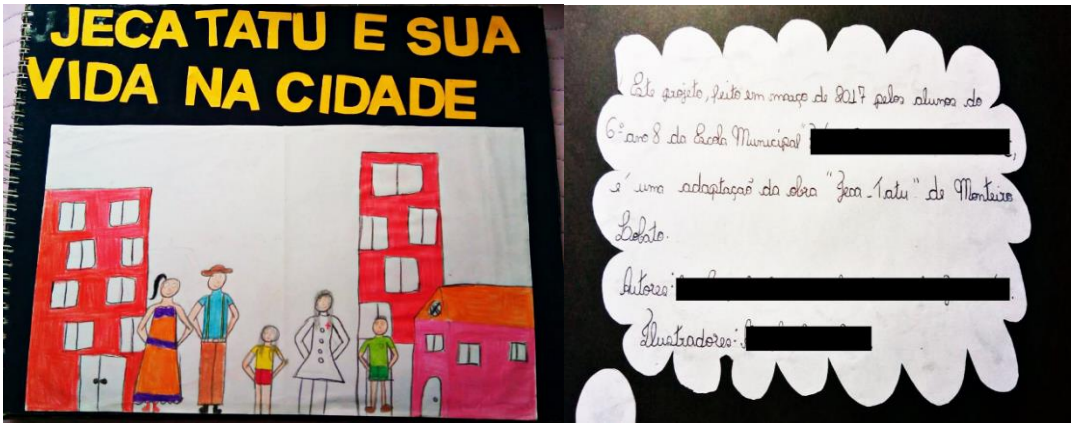


Figura 01: Capa da HQ do Jeca Tatu e Figura 02: Apresentação dos autores e identificação.
Fonte: HQ produzida pelos alunos.

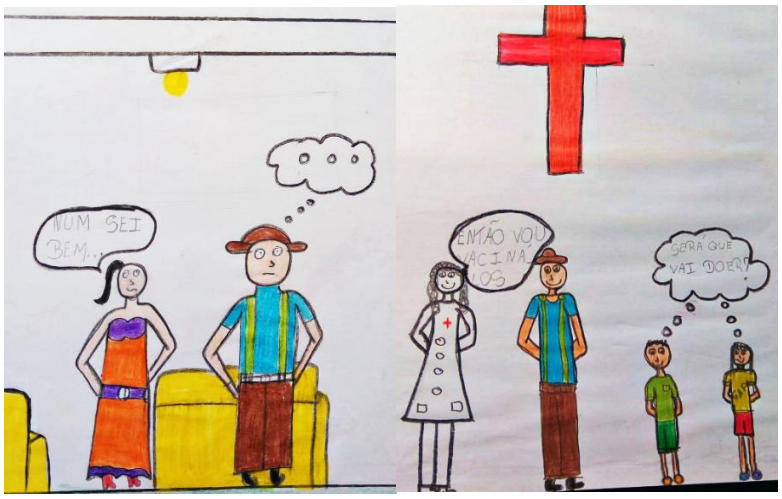


Figura 03: Personagens utilizando expressões regionais e Figura 04: Uso de balões representando fala e pensamento. Fonte: HQ produzida pelos alunos.

Figura 05: Linguagem regional para caracterização das personagens e Figura 06: Repetição das roupas e construção de sequência na narrativa. Fonte: HQ produzida pelos alunos.

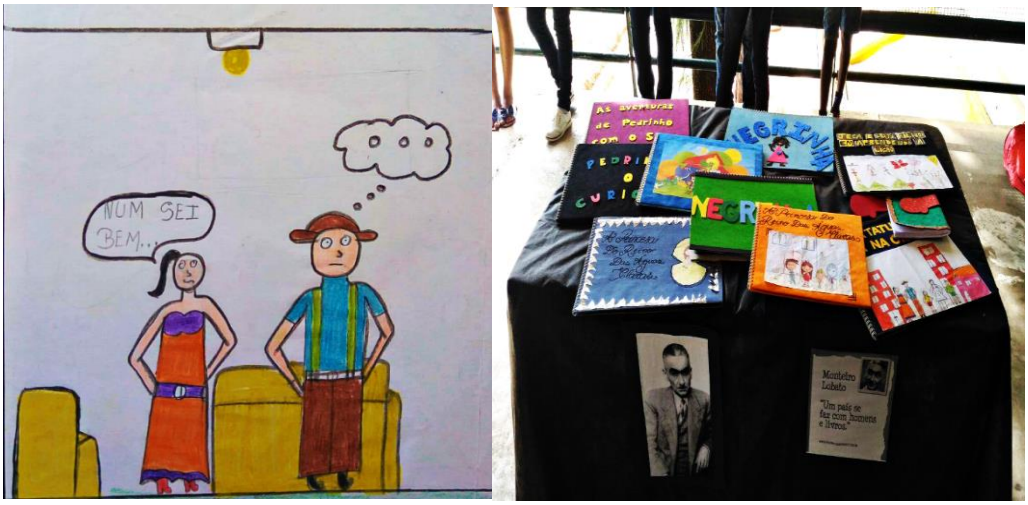


Figura 07: Repetição das roupas e construção de sequência na narrativa; Fonte: HQ produzida pelos alunos. E Figura 08: Culminância da escola. Fonte: Fotografia retirada durante a exposição das produções.

Considerações finais

Portanto, constatou-se que houve o aperfeiçoamento e o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita ao longo das atividades, até chegar à produção final, levando-os, dessa forma, a compreender os diferentes gêneros apresentados e a produzi-los de forma contextualizada, criativa, divertida e significativa. Foi possível observar como a transformação textual propiciou aos alunos uma maior capacidade de compreender a necessidade de produzir textos de acordo com as situações comunicativas. Além disso, os alunos puderem discutir e refletir acerca das representações da comunidade interiorana em cenários passados e atualmente, o que se mostrou importante para a valorização desses grupos por parte desses.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATENCIO, M. L. M. **"Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo"**. Scripta, v. 6 nº 11. Belo Horizonte, PUC Minas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna**, v. 20, 2002.

NASCIMENTO, G. C. T. N. Clássicos da literatura em quadrinhos: uma análise do ponto de vista da tradução intersemiótica. **Revista cultura & tradução.** João Pessoa, v.3, n. 1, 2014 (247-259).

PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura e quadrinhos em diálogo: Adaptação e leitura hoje. **IPOTESI–REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS**, v. 18, n. 2, p. 149-164, 2014.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TAVARES, Diva Sueli Silva. Poesia na sala de aula: formando leitores. **CARPE DIEM: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX**, v. 8, n. 1, 2010.

TORRECILLAS, Maria Vera Cardoso. O estereótipo do caipira brasileiro na literatura, nos quadrinhos e na pintura. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 8, n. 1, 2016.

1.4 PENSAR A LITERATURA INFANTIL E A CULTURA DA INFÂNCIA A PARTIR DA "CAIXA QUE CONTA HISTÓRIAS"

Daiane de Fátima Resende
UFSJ
daianeresende96@yahoo.com.br
Valdinéia Aparecida Alves
UFSJ
valdineiaalves@gmail.com
Orientadora: Profa. Dra. **Amanda Valiengo**
UFSJ
amanda.valiengo@ufsj.edu.br

Introdução

Nos encontros do "CRIA" (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens), por meio da leitura de Corsaro (2011) e Sarmento (2002) a respeito da Sociologia da Infância, foram construídas e compartilhadas reflexões acerca do papel da criança na sociedade, em especial a produção de arte e cultura.

Estes autores, em oposição as teorias tradicionais de socialização, defendem que a criança participa ativamente nesse processo; além de internalizar; elas criam, a partir da cultura construída historicamente, que é ofertada pelos adultos e seus pares mais experientes, uma cultura própria da infância (cultura de pares) e contribuem ativamente com a sociedade. Assim, consideram as crianças produtoras de cultura desde a mais tenra idade e não apenas quando se tornam adultos.

Outra leitura impulsionadora de questões na elaboração deste trabalho foram os poemas de Carlos Drumond de Andrade. Quando o poeta tinha 16 anos, seu irmão Altivo, publica o poema em prosa "Onda" de autoria de Drummond, num "jornalzinho" de Itabira chamado Maio. O que nos leva a acreditar que ele já escrevia desde criança, não precisando se tornar um adulto para produzir cultura.

O diálogo estabelecido com Corsaro (2011), Sarmento (2002) e Drummond (1999) nos levou a refletir sobre a literatura infantil como cultura da infância. E como cultura, de acordo com Corsaro, deve ser "apropriada, reinventada e reproduzida" pela criança. (CORSARO, 2011, p.31)

Neste sentido este trabalho busca refletir sobre a literatura infantil como cultura produzida pelos adultos para criança bem como produção cultural da própria criança. E a contação de histórias como prática educativa que aproxima a criança e a cultura já existente.

Para tanto será analisado qualitativamente uma proposta de criação infantil de um trabalho literário intitulado "A caixa que conta histórias: trabalhando com contos", desenvolvido com uma turma de terceira série, em uma escola pública de São Paulo. As caixas que contam histórias já foram analisadas como um recurso didático-pedagógico (LIMA; VALIENGO, 2011; LIMA; CASTRO, 2012) e, neste momento, limitamos a uma análise desta como recurso de oferta de cultura já existente, bem como do envolvimento das crianças no processo de produção, não só como ouvintes de histórias, mas como criadores de novas histórias e caixas que contam histórias.

Por tanto, este trabalho se divide em três momentos. Iniciamos com uma apresentação da Literatura Infantil e da Contação de Histórias. No segundo momento uma reflexão acerca da Literatura Infantil enquanto Cultura da Infância seguindo pela apresentação do projeto "As caixas que contam histórias".

A Literatura Infantil e a Contação de Histórias

De acordo com Castro e Lima (2012) a Literatura Infantil apresentada às crianças por meio de leitura e/ou Contação de Histórias aproxima estes indivíduos da Cultura Letrada. Concordamos com esta afirmação e acreditamos que tais práticas também promovem a apropriação, a interiorização e a reprodução da cultura historicamente acumulada, neste caso da literatura infantil.

Sendo assim, faz-se significativo compreender a Literatura Infantil e a Contação de Histórias numa perspectiva histórica e social. Como parte da cultura humana, que por meio de ritos que acontecem na escola ou em outros espaços, permitem o desenvolvimento humano nos indivíduos e sua inserção social.

A Contação de Histórias, de acordo com Sampaio (2016) se desenvolve na antiguidade, nos povos sem escrita, que passavam seus conhecimentos e crenças através da oralidade. E na Europa esta prática está ligada a figura feminina, marginalizada socialmente, que usava da oralidade para passar seus conhecimentos. Os contadores de histórias eram conhecidos sábios, pessoas que davam conselhos ou ensinavam algo sobre a vida.

> Assim, o momento em que esses homens e mulheres faziam ouvir suas histórias era um momento performático, inserido nos rituais de suas comunidades, em que os ouvintes, geralmente em semicírculo, ouviam e trocavam experiências, eram tocados pelas vozes daqueles que traziam nas histórias conforto, reflexão, indagação, transformação, além de serem fontes de conhecimento e ensinamento. (COENTRO, 2008, p. 66).

Esta prática perde espaço diante da modernidade, é substituída pela leitura silenciosa. Sampaio (2016) afirma que a partir da década de 70 os contadores de histórias ressurgem numa oposição as tecnologias.

Coentro (2008) chama de “Contadores Urbanos” estes novos ou modernos contadores. Que não trazem suas experiências em suas narrativas orais, mas a leitura de textos literários que se apresentam em espaços diversos como escolas, teatros, praças, bibliotecas.

Lima e Castro (2012) ressaltam a relevância de uma prática docente em que a organização de tempos e espaços para a contação de histórias esteja bem estruturada. Defendem que ações pedagógicas ricas de intencionalidade, com cuidados no momento das escolhas dos recursos didático-pedagógicos, bem como, análise do livro e de sua qualidade literária, são ações relevantes para potencializar a apropriação de conhecimentos culturais dos educandos. Lima e Valiengo fazem colocações pertinentes:

> Quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias, lê ou conta uma história, ativa uma série de capacidades, como a memória (recorda-se de outros momentos, de histórias ouvidas ou lidas), a atenção (se a história ou o recurso utilizado para a contação da história a envolve completamente, ela para ouvir, assume uma atitude de ouvinte atento), a fantasia (imagina-se parte da história contada, visitando mundos e personagens, ativando suas emoções). Isto é, o livro traz cristalizadas em si as capacidades humanas, e na atividade da contação ou leitura de histórias, a criança vivencia e ativa o uso dessas capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade (LIMA, VALIENGO, 2011, p.56).

As práticas voltadas para o ouvir e contar histórias, tem muito a contribuir com a educação e humanização das crianças, dessa forma, intensificando a relevância de proporcionar aos discentes aulas em que a literatura infantil esteja presente, e que esta

ocorra de maneira prazerosa, utilizando de diversos recursos, bem como o exemplo colocado por Lima e Castro:

> Valorizando a elaboração de diferentes recursos dentre os quais as denominadas "*Caixas que contam histórias*", como materiais auxiliadores das intenções pedagógicas que se projetam a ampliar as referências literárias e estéticas das crianças pequenas nos espaços escolares. (LIMA, CASTRO 2012, p.46).

Concordamos que a criação e elaboração de "caixas que contam histórias" é um trabalho produtivo e significativo, uma vez que, requer de forma espontânea, o envolvimento dos alunos, mantendo-os inseridos nos diversos momentos, como ouvir, imaginar, contar, recontar, reelaborar, ler, escrever, desenhar, criar e desenvolver. Desta forma, proporcionando aos alunos ocuparem uma posição ativa durante todo o processo.

Este recurso aqui mencionado, de acordo com Lima e Castro (2012, p.49) compactua com os princípios do papel da escola "como espaço onde o indivíduo é capaz de aprender a pensar, a agir de modo mais autônomo e crítico, a se relacionar de forma mais abrangente com os objetos e pessoas, a ser mais consciente de suas atitudes e ações", uma vez que o trabalho com literatura pode desenvolver tudo isso.

Enfim, também acreditamos que o trabalho com as "caixas que contam histórias" além de envolver a literatura infantil, a fantasia, as emoções, a imaginação, a criação, os sentimentos, é um trabalho artístico, em que são utilizados diversos materiais (inclusive reciclado) para a sua confecção.

Conhecendo um pouco sobre o projeto

O trabalho intitulado "A caixa que conta história: trabalhando com contos", foi desenvolvido em uma turma de terceira série, com trinta e uma crianças, na escola Manoel Joaquim Fernandes no município de Garça, São Paulo, no ano de 2006 (PROJETO, 2006).

No que diz respeito aos objetivos referentes a realização desse projeto, foram: realizar várias leituras de contos; conhecer suas estruturas; produzir um conto e confeccionar uma caixa coletiva, visando expandir os conhecimentos de leitura e escrita.

O projeto nasce de uma prática diária de contar histórias, desenvolvida pela professora em sala de aula, uma vez que seus alunos demonstraram interesse e, ao mesmo tempo a professora intencionava mostrar a cultura já elaborada. Eles podiam escolher os contos que queriam ouvir, ou até mesmo a docente estabelecia qual história seria contada em determinado dia. Toda a prática se dava de acordo com o interesse, vontade e envolvimento dos alunos. Se fosse percebido qualquer tipo de desinteresse, as práticas e os temas eram alterados, afinal, mantê-los envolvidos e atentos no ato de ouvir histórias era fundamental para a realização do trabalho.

Das inúmeras histórias ouvidas, de diversos gêneros textuais, a que mais chamou a atenção das crianças foram os contos de assombração, por isso a docente propôs que os alunos, individualmente, escrevessem um conto, levando em consideração tudo que ouviram e aprenderam no decorrer das aulas ministradas. Após a escrita do conto, foi realizada a leitura de todos eles pela docente. Continuando o trabalho de correção, os alunos se organizaram em "duplas produtivas", para poderem corrigir as normas da língua portuguesa.

A etapa posterior do projeto, foi a escolha de uma história. Para isso, a docente ou a criança leram todas as histórias para a turma, para que as crianças pudessem escolher qual haviam gostado mais. Por meio de votação, a turma escolheu a produção de um dos alunos.

Realizada a escolha, a história fora escrita no quadro pela docente, para melhor visualização dos alunos, com o intuito de que todos pudessem opinar e contribuir para que o texto ficasse ainda melhor, com o consentimento do autor. Dessa forma, ocasionou-se uma escrita coletiva, uma vez que todos puderam auxiliar nesse processo, além de elegerem um título e uma rima a ser colocada ao final, que não tinham na escrita original.

Depois de todo esse processo de aprimoramento, teve-se como resultado o seguinte conto:

O rei e o saco de ouro

Era uma vez uma menina que vivia ajudando os doentes. Ela foi no castelo do rei e ele pediu ajuda para ela, pois a mulher dele estava de cama.

A moça bonita entrou no quarto e encontrou a rainha na cama muito doente, então curou-a e o rei satisfeito deu a moça uma recompensa, um saco de ouro e falou:

_ Quer trabalhar aqui?

Ela aceitou, mas sua madrasta que era muito má, fez um feitiço para a moça bonita e ela ficou uma pessoa muito malvada.

O rei, então, despediu a moça e ela chorou por que não podia mais fazer o bem e trabalhar no reino. Ficou sozinha, triste e com fome.

Certo dia apareceu o príncipe e viu a moça chorando e falou:

_ O seu pai me despediu porque minha madrasta fez um feitiço e eu não consigo mais curar ninguém.

O príncipe foi na casa da madrasta da moça bonita e conversou dizendo que daria à ela muito dinheiro se ela tirasse o feitiço.

A madrasta que era má, mas também interesseira aceitou a proposta.

No outro dia o príncipe casou-se com a moça bonita, foram muitos convidados e ficaram felizes para sempre.

Toda história
tem um beijo
acabou-se o que
era queijo.

Com a história pronta, as crianças se organizaram de modo a dividir quem seria responsável por realizar cada etapa da elaboração da caixa. Este momento coletivo foi importante, pois permitiu que todas as crianças fizessem ações práticas para a execução da caixa. Cada criança realizou uma parte do trabalho, encaparam a caixa, fizeram os personagens, ilustraram as cenas, reescreveram cada trecho da história de acordo com as cenas. Em união os alunos tiveram de pensar em como ilustrar cada etapa da história, de maneira que fizessem sentido para o público, para isso, realizaram um trabalho cooperativo.

Pode-se dizer que este trabalho foi realizado com muito entusiasmo pelos alunos, em que se encontraram muito empolgados na sua realização, principalmente quando tiveram a oportunidade de apresentar a história com a caixa, para as outras turmas, como também em uma das reuniões de pais. Foi possível notar o orgulho das crianças, em ocuparem o papel de autoras, produtoras e difusoras da literatura infantil produzida por elas.

Literatura Infantil, Contação de Histórias e a Cultura da Infância

Para compreender a Literatura Infantil como Cultura da Infância propomos uma reflexão acerca da teoria dos Sociólogos Corsaro e Sarmento. Ambos reconhecem a criança como participante ativo da sociedade e do processo de socialização. O que significa reconhecer que a criança "afeta e é afetada pela sociedade" (CORSARO, 2011, p. 57). Não está apartada, da sociedade, sendo preparada, moldada para quando adulta se tornar um membro ativo desta.

Estes teóricos afirmam que a partir da cultura, já existente e construída historicamente, a criança desenvolve uma cultura própria. Corsaro define a cultura produzida pelas crianças como "conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais" (CORSARO, 2011 p. 128).

Sarmento define a cultura da infância como "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de ação e significação do mundo" (SARMENTO, 2002 p.03).

De acordo com Corsaro a criança não internaliza e ou se adapta, ela "se apropria, reinventa e reproduz" a cultura. Um movimento ativo e reflexivo por parte da criança. Este processo Corsaro (2011) chama de "reprodução interpretativa". Existem dois elementos fundamentais para o desenvolvimento da "reprodução interpretativa": a linguagem e as rotinas culturais.

Para Corsaro (2011) a linguagem é um sistema simbólico que permite a participação nas rotinas culturais. E as rotinas culturais são acontecimentos diários, rotineiros, previsíveis como café da manhã, brincadeiras de esconde-esconde. A participação nestes acontecimentos, mediados pelo adulto ou por seus pares, permite o desenvolvimento da criança e sua participação social.

Sarmento (2002) também ressalta a importância da linguagem na construção da cultura da infância. "A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis" (SARMENTO, 2002, p.4).

No que se refere a Literatura Infantil enquanto cultura da infância estes teóricos têm reflexões diferentes. Para Sarmento (2002) as culturas da infância se dividem em: formas culturais produzidas para crianças e formas culturais produzidas pelas crianças. Assim, a literatura infantil é uma forma cultural produzidas pelos adultos para as crianças.

Para Corsaro (2011), a cultura da infância se divide em: cultura simbólica e cultura material. Sendo que a literatura infantil participa das duas culturas. Na cultura simbólica através das histórias e da cultura material através dos livros.

No projeto "A caixa que conta histórias" estão presentes aspectos importantes da sociologia da infância. Primeiro, a Literatura Infantil é considerada parte significativa da cultura da infância (formas culturais produzidas para crianças e ou cultura simbólica/ material).

Segundo, o professor e os colegas (adultos e pares) que apresentam, compartilham e com os quais produz a cultura própria da infância participam ativamente para do processo. Terceiro, o momento da "contação de histórias" (rotina cultural) que acontece semanalmente e se torna previsível propiciando a "apropriação, reinvenção e reprodução" (CORSARO, 2011, p.31) da cultura construída historicamente, especialmente no que se refere à Literatura Infantil.

Por último, os textos produzidos e compartilhado pelas crianças. O qual entendemos como produção cultural da infância. Sendo assim, consideramos estas produções como forma cultural produzida pelas próprias crianças, como literatura Infantil.

Considerações finais

Por meio da análise qualitativa do projeto "A caixa que conta histórias: trabalhando com contos" podemos verificar, na prática, aspectos importantes do pensamento de Corsaro e Sarmento e também a importância da contação de histórias.

As crianças, através do projeto, tiveram contato com a cultura produzida pelo adulto e trazida também pela professora (adulto) e compartilha com seus colegas (pares), no caso deste projeto a literatura infantil.

A contação de histórias (contos) além de uma prática educativa, nesse caso, pode ser compreendida como uma "rotina cultura" atendendo a teoria de Corsaro (2011). Uma rotina previsível que possibilitou à criança se apropriar, reinventar e reproduzir a cultura desenvolvida pelo adulto para ela. Criando um novo conto, a partir de suas vivências literárias e sociais, fazendo arte em forma de caixa, revelando um pouco do seu modo de estar, viver, participar do mundo.

As crianças foram valorizadas enquanto pessoas que participam ativamente da construção do conhecimento e da cultura, seja a cultura de pares ou cultura do adulto. Eles foram tocados pelas histórias contadas pela professora e nós, adultos, somos tocados e modificados pela leitura do conto escrito pelas crianças.

Tanto a contação de histórias como a revisão do texto escrito aproximaram as crianças da cultura escrita. Mas a prática da professora foi muito além, valorizou o imaginário dos alunos criando tempos e espaços, como sugere Jolibert (1994):

> Para uma cultura do imaginário ser possível e positiva, convém, portanto, criar condições favoráveis para uma tomada em consideração concreta das formas que ela pode assumir em cada criança... Para que essas formas possam concretizar-se, é preciso que um meio estimulante derrube os tabus ao mesmo tempo em que fornece os meios linguísticos ou gráficos necessários. (JOLIBERT, 1994, p.198)

O contato com pares e com o adulto em todo o processo de construção da caixa, valorizou a autonomia das crianças em suas construções. A presença do professor como mediador do processo e não como aquele que impõe uma forma de pensar e estar no mundo. Possibilitando as trocas de conhecimentos que favorecem a construção do conhecimento e da cultura.

No projeto em questão, a criança teve voz e vez para poder ouvir, pensar, refletir, elaborar e construir, podendo a escola utilizar a literatura como ferramenta para trabalhar com a cultura escrita, com a imaginação, a fantasia, desenvolvendo aspectos emocionais, a capacidade de expressão. Magnani (p.75, 2001) evoca uma discussão sobre a literatura:

> Ainda que seja esta uma questão polêmica, penso que as reflexões de Antônio Candido podem ser elucidativas em muitos aspectos. Segundo esse autor, a

> literatura tem uma "função humanizadora", ou seja, tem a capacidade de "confirmar a humanidade do homem". Daí derivam suas funções mais específicas: "satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade" e, ainda, ser "uma forma de conhecimento do mundo e do ser". De acordo com esse ponto de vista, a literatura é algo que "exprime o homem e depois atua na própria formação do homem". E sua função educativa advém do fato de ela agir com "o impacto indiscriminado da própria vida" nas camadas mais profundas e de corresponder àquelas necessidades humanas (MAGNANI, 2001, p.75).

Pensar em uma prática em que as crianças possam desfrutar de uma aprendizagem que seja significativa para elas, em que possam interagirem e envolverem, em um ambiente onde suas produções possam acontecer e sejam valorizadas, contando com um professor (adulto) que esteja junto com as crianças para mediar e auxiliá-las e seus pares em todo o processo de criação. Boccia (2015) afirma:

> Primeiro, a criança explora a si mesma, suas possibilidades de movimento, de uso do espaço e de comunicação. Depois, passa a explorar objetos, vai manipulando, experimentando e adquirindo informações sobre o mundo que o cerca. Assim, brinca... aprende... brinca e transforma... cresce... se desenvolve... pensa... (FABRIN; BOCCIA, 2015, p.33).

Portanto, pretendemos pensar a escola como espaço de produção cultural, interação social, construção de conhecimentos; abandonando a ideia de que a escola é um lugar onde se adquire conhecimentos ou se prepara para o mercado de trabalho. Desta forma, deixando as crianças livres para poderem se manifestarem, realizarem escolhas, descobrirem suas aptidões e produzirem cultura, de maneira a estarem em contato com a cultura já elaborada, ao mesmo tempo em que podem também ser produtoras de nova literatura.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRUMMOND, Andrade Carlos. Infância. In: **Reunião 6**. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1974. p. 3-4.

FABRIN, Filomena de Carlo Salerno; BOCCIA, Margarete Bertolo (Organizadoras). **Brinquedoteca: muito além de uma sala com brinquedos**-164 pp.- São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

JOLLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de texto.** Porto Alegre: Artmed,1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira.** Histórias e histórias. 6 edição. Editora Àtica. São Paulo. 2007.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura Infantil e caixas que contam histórias: encantos e envolvimentos. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil.** Maringá: Eduem, 2011, p.55-68. (Col. Formação de Professores, EAD, n.44).

CASTRO, R. E.; LIMA. Acervos de brinquedos nas escolas: reflexões à luz das preocupações da histórias da educação, da didática e da educação infantil. In: CARMO, M. KOBAYASHI. M. **Projetos em Educação Infantil**: Indissociabilidade da extensão Universitária, do Ensino e da Pesquisa na UNESP, 2012, p.31-57.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** 2° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
MARAFIGO, Elisangela. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** São Joaquim, 2012.
SARMENTO, J. Manuel. **Imaginário e culturas da Infância.** Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Minho, 2002.
SCHARF, Rosetenair. **A escola e a leitura.** Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual. UNISUL. Tubarão, 2000.

1.5 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ELEMENTO DE FOMENTO À LEITURA, NA BIBLIOTECA DISTRITAL DE ÁGUA VERMELHA, SP

Maria Eduarda de Souza
UFLA
dudamantoanelli@outlook.com
Ellen Maira Alcântara Laudares
UFLA
ellen.laudares@ufla.br

Introdução

A contação de história é uma arte que se configura como um meio de comunicação para se propagar o conhecimento e a cultura que perpassa gerações e gerações, encantando e aguçando o imaginário e o lúdico de todos os ouvintes.

Assim, nesse estudo foi realizada uma intervenção literária, em uma escola pública estadual do Estado de São Paulo, na qual foi realizada uma parceria com a Biblioteca Distrital de Água Vermelha, que por sua vez forneceria livros de literatura infantil para os momentos de contação de histórias semanais, cujo objetivo foi trazer mais interesse e envolvimento dos alunos para com a literatura, assim como enriquecer o vocabulário desses estudantes, de forma a promover uma abordagem literária mais lúdica e divertida, além promover a ampliação no número de empréstimos de títulos literários na biblioteca, que até então era pouco utilizada pelos alunos.

Essa investigação foi realizada com crianças dos 1° e 2° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no período de x meses, em que se destacou o grande interesse dos alunos pela leitura e escrita.

A importância da contação de história

A contação de história é um dos meios de comunicação mais antigos do mundo; o ser humano conta história desde que surgiu, repassando assim, seus saberes de uma geração à outra. A contação de histórias, por sua vez, nasceu com os antepassados, que a usava a palavra para passar conhecimentos e culturas do seu povo, bem como repassá-los adiante, fazendo com que os saberes se conectassem e tornando-se, assim, em uma prática que muito contribuiu para com a memória da humanidade.

As histórias então são aquelas que despertam a imaginação, o saber, o conhecimento, os sentimentos, os interesses, a cultura. Contar uma história afigura-se então em uma maneira de se expressar, sendo histórias pertencentes, em diferentes tempos e espaços, como exemplo em casas, nas escolas, nos clubes, nas mídias etc. A prática de contar histórias torna-se então, um fomento à imaginação e à criticidade, desenvolvendo, por meio dela, o interesse pela leitura e escrita e possibilitando o conhecimento de outros mundos, jamais imaginados, além de resgatar certos valores, pois as crianças, a partir da contação de histórias, conseguem perceber o que é bom ou mau, certo ou errado, assim fazendo com que compreenda o seu papel na sociedade e também os sentimentos de amor, de prazer, de raiva, de ódio e de amizade.

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os

> contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Em consonância com Rodrigues (2005), a contação de história auxilia o processo de formação da criança, dando início a sua vida literária e abrindo portas para que ela compreenda ainda mais o mundo que a cerca. Além disso, a contação de história tem também como objetivo,

> [...] favorecer a identificação com as personagens; [...] conduzir ao riso; aliviar as tensões diárias; diminuir o stress; facilitar a socialização; estimular a criatividade; diminuir a timidez; criar um universo independente da vida cotidiana; experimentar sentimentos e emoções em segurança; [...] mostrar que os problemas são universais e é preciso aprender a lidar com eles; facilitar a comunicação; desenvolver a maturidade; manter a saúde mental; conhecer melhor a si mesmo; [...] verbalizar e exteriorizar os problemas. (LUCAS, CALDIN e SILVA, 2006, p. 402)

Sendo assim, para além de resgatar culturas, resguardar memórias, promover conhecimento, a contação de histórias permite aos ouvintes, o desenvolvimento da comunicação, bem como a exteriorização de sentimentos, pensamentos e imaginações.

Contribuições da contação de história para com o de interesse pela leitura e o acesso à literatura em diferentes tempos e espaços

Inicialmente é importante salientar o conceito de arte, nesse estudo, concebida enquanto expressão de sentimentos, fruição, cultura, que se manifesta por meio da dança, da pintura, do teatro, comunicação oral, dentre outros, e que tais elementos são indissociáveis da arte literária.

Nos tempos antigos, a literatura não era acessada por todas as pessoas, sendo a burguesia a classe de maior acesso aos livros e à cultura, uma vez que a educação não era um direito de todos. A partir disso, é possível observar que com o passar dos tempos essa questão mudou, mas não tanto, uma vez que ainda persiste essa diferença, de forma mais velada, uma vez que ainda existem as desigualdades sociais, isto é, que crianças com menos condições de vida não tem o privilégio de ter amplo acesso à literatura e com o encantamento que ela promove.

> Com raras exceções em pontos isolados do processo histórico brasileiro, não houve a preocupação em se desenvolver uma política ‘honesta’ que promovesse o homem brasileiro em toda a sua plenitude. Assim sendo, os bens culturais, no Brasil, têm uma distribuição injusta, restringindo-se às elites. As classes trabalhadoras encontram-se em desvantagem para produzir e expressar suas ideias porque não tiveram o direito de ser leitoras. (Silva, 1985, p.24)

Assim, em conformidade com Silva (1985), depois que a educação passou a ser um direito de todos, é que a literatura foi inserida na vida das crianças menos favorecidas socialmente, mas somente com o intuito de transmissão de saberes, já que na época a tendência pedagógica utilizada era a tradicional que enxergava as crianças como adultos em miniatura.

> Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode ser surpreendente, todavia, a concepção de

> uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à idade moderna. (Zilberman, 2003, p.15)

Assim, a partir do século XVII, a criança passa a ser diferente de um adulto, começa a ter características próprias e a educação voltada diretamente para sua vida adulta e social, sendo cuidada e vista com outro olhar pela sociedade na qual os autores começaram a escrever literaturas voltadas a ela.

> A aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos sendo substituída pela educação escolar, a partir do século XVII sob influência dos reformadores moralistas, popularmente se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade pela formação moral e espiritual dos filhos, o que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre membros familiares: o sentimento moderno de família. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola, onde recebiam a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época. Assim, segundo esse mesmo autor, "a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos". (Ariés,1981 apud MIRANDA,1987, p.25)

Hoje em dia os livros de literatura infantil proporcionam o desenvolvimento da imaginação, eles possuem muitos desenhos, pinturas e alegorias que deixam as crianças e até mesmo os adultos encantados, coisa que promove a relação com o lúdico e divertido e que aflora a fantasia e a imaginação, fazendo com que sujeito viaje para outro mundo, e essa ligação deve surgir desde muito pequenos e ser incentivada assim como outros atos do dia a dia. É interessante darmos espaço para a criança imaginar e dar sua opinião sobre a história, assim faz com que ela entre em contato com o imaginado e o escrito.

> Existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: curiosidade e exemplo. Neste sentido, o livro deveria ter a importância de uma televisão dentro do lar. Os pais deveriam ler mais para os filhos e para si próprios. (Castro, 2008, p. 1).

Através da contação de história é possível descrever um mundo mágico onde tudo pode acontecer, e consequentemente pode gerar a aproximação da criança com o universo lúdico. Assim, o contador deve organizar sua fala com clareza e articular seu corpo e movimentos para que tudo se torne mais simples. A partir, disso o Coelho (2001, p. 31 apud MATTOS, 2009, p. 18) afirma que "a simples narrativa é a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias. Não requer nenhum acessório e se processa por meio da voz do narrador, de sua postura".

Segundo Barreto, (2003, p. 4): "ter uma boa entonação na voz, conhecer realmente a história, adaptar palavras ao vocábulo da criança, transmitir segurança, impor a sua criatividade, sem deixar de perder a essência da história e seu encanto". Estes são saberes essenciais a qualquer professor contador de histórias, e a autora ainda complementa:

> O bom contador de histórias conhece a sua história de cor e salteado. Tem linguagem acessível às suas crianças e escolhe suas histórias levando em conta a faixa etária que pretende atender. Já que contar e ouvir histórias é um momento especial, o contador de histórias modifica o ambiente físico da sala, tornando-o mais acolhedor e propiciando um contato mais próximo com as crianças. Sua voz tem sempre a sonorização, a emoção de cada personagem. Para que um trabalho cercado de cuidados não se perca, é necessário que haja bastante cuidado com o espaço de tempo no qual se contará a história, para que a criança mantenha seu

> interesse na atividade desenvolvida, evitando projetar sua atenção a outras situações (BARRETO, 2003, p. 4).

Desta forma, cabe ao contador de histórias, adequar a escolha da história ao público-alvo, bem como promover o desenvolvimento de técnicas de contação, no intuito de gerar o encantamento e o envolvimento do ouvinte.

Das raízes e culturas de Água Vermelha

Água Vermelha é um distrito do município de São Carlos, São Paulo, no qual surgiu no final do século XIX, pois era rota dos viajantes que passavam por ali ou que iriam trabalhar em lavouras de café, segundo registros o distrito data 24 de dezembro de 1948.

Em 1892 uma empresa chamada Rio Claro Railway investiu em ferrovias na região, que começou a ganhar mais destaque na área comercial, pois era ligada a estação de São Carlos e era importante, pois transportava o café que era produzido na região. Mas em 1962, a ferrovia foi desativada e atualmente é um barracão.

Mesmo com a desativação da ferrovia, o distrito ainda mantinha sua tradição comercial na qual se intensificou quando um antigo armazém situado na rua principal foi comprado por um imigrante italiano, cujo foi construído um armazém de secos e molhados. O prédio parou de funcionar por volta dos anos 80 e hoje abriga a Biblioteca Distrital de Água Vermelha.

A questão ecológica é o principal meio de investimento já que possui fazendas de alto nível que oferecem ecoturismo centrado nos esportes rurais e passeios ecológicos, além de ser uma rota entre São Carlos e Santa Eudóxia (também distrito do município). Portanto, muitos turistas passam por lá todos os dias, movimentando seu comércio local e apreciando seu viés histórico.

Nos dias de hoje, o distrito já possui escola estadual, Cemei, biblioteca, mercados, padarias, condomínios fechados, bares, quadra poliesportiva, campo de futebol, centro comunitário e posto de saúde.

Pesquisa

A pesquisa foi realizada com crianças de 1° e 2° anos do ensino fundamental Anos Iniciais, da Escola Estadual Professor Adail Malmegrim Gonçalves, que se localiza no distrito de Água Vermelha, pertencente ao município de São Carlos, São Paulo, com o objetivo de promover maior interesse e envolvimento dos alunos para com a literatura, assim como enriquecer o vocabulário desses estudantes, de forma a proporcionar uma abordagem literária mais lúdica e divertida, além promover a ampliação no número de empréstimos de títulos literários na biblioteca, que até então era pouco utilizada pelos alunos.

A partir disso foi realizada uma interação entre os educandos, por meio da seguinte dinâmica:

1.Inicialmente foi entregue papel e lápis para cada aluno.

2. Foram ditas algumas palavras, como, por exemplo, amor, ódio, saudade, raiva, amizade, nas quais os alunos teriam que escrever de cada uma das palavras.

3.Logo após, realizou-se um ditado de palavras e cada aluno expressou o que havia registrado e qual era a interpretação diante daquelas palavras.

4.Foi feita a contação da história do livro *Mania de explicação*, da autora Adriana Falcão, no intuito de despertar a curiosidade dos alunos para com as novas palavras, ainda não constituintes de seu universo lexical.

Foi possível observar que por meio da contação de história e da dinâmica supracitada, os educandos começaram a apreciar mais a leitura literária e assim, ampliou-se a frequência à biblioteca de modo significativo, o que pôde ser aferido por meio dos dados: o número médio de empréstimos mensais naquela biblioteca passou de 40 livros por mês para 102 livros emprestados em um mês. Esse resultado alterou também, segundo relatos das professoras das escolas estaduais da cidade de São Carlos, o desempenho dos alunos em sala de aula, na área de linguagens, que tornou-se significativamente mais denso e qualitativo. Também foi observado que por intermédio da dinâmica, a troca dos significados das palavras entre os estudantes foi grande, ou seja, eles puderam aprender um com o outro e ampliar seus conhecimentos lexicais, promovendo assim, a aprendizagem em pares, conforme sugere a Base Nacional Curricular comum (2017).

Considerações finais

Considerando que a escola é um lugar de construir saberes e conhecimentos, concluímos que a contação de história é muito importante na formação dos alunos, visto que contribui para aspectos cognitivos, físicos, moral e social, além de inserir os educandos na literatura, o que é muito importante no processo de ensino e aprendizagem, bem como foi possível aferir, que por meio da contação de histórias, amplia-se, também, o interesse pela área das linguagens, abrangendo-se assim, para além da leitura literária, os conhecimentos sobre Artes, história, dança, dentre outros.

Como permanência da parceria entre a escola e a biblioteca abordadas nesse estudo, atualmente ocorreu uma intensificação das ações de contação de histórias, na qual a escola ficou encarregada de levar os alunos uma vez por mês à biblioteca, para que assim possam retirar livros de sua escolha, o que tem gerado resultados muito positivos e enriquecedores para os alunos.

Desta forma, é possível inferir que a sociedade necessita de leitores para que haja cidadãos críticos, que lutem pelos seus direitos e pelo direito do próximo, visando uma sociedade melhor e igualitária para todos. Sendo assim, se a contação de história for inserida desde a primeira infância, será mais frequente encontrarmos pessoas que são ligadas com a boa literatura e que tenham o sonho de mudar o mundo.

Referências

BARRETO, Cíntia Costa. **A arte de contar histórias:** Uma reflexão sobre a experiência com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. UERJ, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

CASTRO, Eliane Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Trabalho científico de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Específica em Português) - apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 2008.

LUCAS, E. R. O; CALDIN, C.F; SILVA, P. V. P. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. Perspect. Ciênc. Inf., Belo Horizonte, v. 11, n. 3, set./dez. 2006.

MIRANDA Marília Gouvêa. **O processo de socialização da escola**: A evolução da condição social da criança. In: Psicologia social: O homem em movimento. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

1.6 O ANTES, DURANTE E DEPOIS DO "ERA UMA VEZ": CONTANDO HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erinelda da Costa Paixão

Introdução

Na interface literatura infantil e educação, é fato que a prática da contação de histórias, considerada no seu sentido pedagógico, bem diretivo, contribui substancialmente para o desenvolvimento cognitivo e psico-sócio-cultural da criança (LIMA, 2004) à medida que propõe novos significados, dilata horizontes e, em relação à linguagem, especificamente, possibilita a ampliação do léxico, a construção da estrutura de frases, textos, a concepção temporal (início-meio-fim), como também a identificação do que sejam unidade e palavras. Contudo, importa-nos neste trabalho, analisar a referida prática por outro prisma, ou seja, não somente como um processo de aquisição de conhecimento, mas também como uma experiência de criação e fruição.

Iniciamos este artigo com uma menção à *Sherazade*, personagem lendária que narra o conto das *Mil e uma noites*, clássico da literatura mundial. Nesse excerto, o leitor pode observar o efeito que as histórias de *Sherazade* causavam em seus ouvintes, transformando aquele simples momento do conto numa experiência rica de prazer e suspensão do cotidiano. Com isso, surgiram as seguintes inquietações: O que torna a contação de histórias da personagem tão especial? O que é valorizado nesse momento da escuta? Como contar uma história realmente significativa?

Esses questionamentos nos levaram a pesquisar o passo a passo da contação de histórias em uma turma de Infantil IV de uma creche-escola pertencente à rede particular de ensino da cidade de Fortaleza-CE, a qual, para fins deste trabalho, será denominada de Girassol[2]. Em seguida, após a investigação, analisamos os dados obtidos, articulando-os a um meticuloso trabalho de análise teórica, a fim de compreender se a proposta de contação de histórias desenvolvida regularmente no local-palco de nossa vivência contribui, de fato, para a formação plena da criança, indo além do âmbito cognitivo, promovendo também, no momento da escuta, um estímulo à criatividade, ao sentimento, à percepção e ao imaginar livre proveniente da fruição literária.

No desenvolvimento dessa pesquisa, tomamos como fundamentação teórica a perspectiva de Machado (2015) sobre a arte de narrar contos, dando prioridade analítica à função estética das histórias. Ademais, adotamos também a concepção de *imaginação criadora* do pensador francês Bachelard (1988) e a semiótica de Zilberman (1994) em relação à literatura infantil na escola. Dessa forma, a partir desse recorte de análise propomos um olhar acerca da experiência de contação de histórias na educação infantil, no que trata especificamente da dimensão estética, do imaginário e da fantasia.

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa se configura como um estudo de caso de abordagem qualitativa, por concordarmos com a perspectiva de Minayo, segundo a qual,

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das

[2] Nome fictício.

> relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização de variáveis (MINAYO,1993, p.21).

Para desenvolver esta pesquisa, organizamos o trabalho investigativo em duas etapas: 1) Observação das atividades em sala de aula: método que consistiu em analisar não somente todo o processo de realização da atividade, ou seja, desde o momento da escolha das histórias, os recursos utilizados pela professora durante a contação e as estratégias desenvolvidas após narrar os contos, mas também ater-se ao espaço físico destinado ao acolhimento das crianças no momento da escuta das histórias; 2) Entrevista semiestruturada: norteada por um roteiro composto de 10 perguntas voltadas à professora, àquela responsável por narrar as histórias para os alunos. A entrevista objetivou analisar a perspectiva da professora em relação à experiência de contação em sua sala de aula, atentando para a maneira como ela planeja e avalia a mesma.

Logo, compreendemos que um olhar diferenciado sobre a prática da contação de histórias na educação infantil, a saber, aquele que privilegia a dimensão da imaginação criadora, da fruição literária, contribui potencialmente para a abertura de novos caminhos e possibilidades no desenvolvimento da criança, enriquecendo o seu dia a dia com experiências estéticas que transcendem o espaço da sala de aula, fazendo-a "viajar" por outros lugares, tanto os possíveis como os imaginários.

Narração de contos: alguns aportes teóricos

Ao pesquisar sobre os contos, e na tentativa de entender a função das narrativas nas culturas humanas, Machado (2015) adota uma metodologia que, metaforicamente, considera seu objeto de estudo, uma paisagem que pode ser contemplada de inúmeras janelas. Em outras palavras, de diferentes pontos de vista. Assim, os contos podem ser analisados a partir de várias janelas, que seriam os diversos campos do saber, tais como: Antropológico, Folclórico, Psicológico, Literário, entre outros. Contudo, é na janela da Arte que a autora aprofunda suas pesquisas em relação aos contos. Para ela, esta janela "situa uma perspectiva teórica e metodológica cuja função é investigar a aprendizagem resultante do contato com a arte de contar histórias, e o efeito que essa arte milenar e universal pode ter sobre cada pessoa em particular" (p. 40).

Essa concepção favorece a nossa discussão à medida que compreende a contação de histórias como uma arte que sensibiliza e transforma aquele que a vivência. No que concerne às atividades artísticas, Duarte Júnior (1991) afirma que elas, possibilitam o encontro do expectador com objeto artístico, resultando em um momento denominado de *experiência estética*. Para ele,

> A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 59-60).

Pode-se considerar, analogamente, que essa experiência estética, seria o que Machado chama de prazer na escuta das histórias narradas, como também o efeito que a narração de um conto tradicional tem para transformar seus ouvintes. Na perspectiva de Machado, "Durante a leitura ou escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas que, quando pequena, a criança conhece muito bem. Tais experiências vão aos poucos constituindo as árvores do fundo de sua floresta interior" (2015, p. 48).

É nesse sentido que o momento da contação de histórias qualifica-se como uma arte de caráter comunicativo, gerando uma experiência de dialética entre ouvinte e o conto. Segundo a referida autora, a exemplo de *Sherazade*, "um contador de histórias focalizado na intenção de chamar a atenção para as suas habilidades de contar captura a audiência a ponto de hipnotizá-la. As pessoas ficam 'impressionadas' com seu poder e ficam presas nele, não na história" (2015, p. 102). Desse modo, o professor no papel de contador de histórias precisa ter a intencionalidade de encantar e surpreender seus alunos, no intuito de presenteá-los com experiências significativas no que concerne à dimensão estética.

Quando Machado refere-se à intencionalidade do contador no momento da narração da história, ela aponta para a importância de um planejameno prévio, durante e após a contação. Essa preparação envolve os **recursos internos** como a pesquisa do repertório[3] e o ritmo expresso nas pausas e no silêncio, este último elemento considerado essencial no ato da contação, conforme evidência Busatto ao inferir que

> O ritmo do contador revela a sua condição reflexiva e a capacidade de conter os significados do conto. Seu corpo pulsa com os sentidos do narrado, pois ritmo é sentido, marcando uma batida harmônica, num galopar preciso, pontuado por sons e silêncio. Logo, cada imagem oferecida repercute no ouvinte, desce às profundezas da sua alma e lá estremece, ressoa, para voltar à superfície, na forma de suspiro, riso, choro, raiva, dor, alívio. Silêncio. Põe o mundo pra sonhar (BUSATTO, 2005, p. 56).

Soma-se a isso os **recursos externos** propostos por Machado, a saber, os objetos lúdicos utilizados como complementos ao ato narrativo e o espaço físico onde a história vai ser contada, que necessariamente deve ser convidativo, aconchegante para dar uma sensação de acolhimento a situação narrativa, evitando interferências de elementos alheios a história.

Por fim, apropriar-se dessa concepção de contação de histórias é valorizar essa atividade como um momento que vai além da simples relação dicotômica ensino-aprendizagem, ultrapassa a dimensão cognitiva, oferecendo à criança condições de vivenciar uma riqueza de sentimentos e percepções no âmbito da sala de aula, pois "Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças –, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do 'era'". (p. 42). Logo, é no encontro com o "Era uma vez" que a imaginação da criança constrói e refaz as constelações de suas imagens interiores, àquelas que a identificam como um sujeito capaz de criar e transformar.

Imaginação criadora e a contação de histórias

Na prática da contação de histórias para crianças, há de se evidenciar a potencialidade do aspecto estético da literatura infantil, a saber: a capacidade de sonhar, sentir e imaginar, considerados por muitos educadores como supérfluos e incompatíveis com o modo de vida que vem sendo submetido o homem na sociedade moderna. Por isso, neste ponto do estudo, pretende-se levar o leitor à reflexão sobre a importância de estimular, no ato da narração dos contos, a imaginação criadora, tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Bachelard (1988).

---

[3] Abordaremos este aspecto com mais detalhes no tópico "Literatura infantil na escola".

Gaston Bachelard (1884-1962), pensador francês, influenciou significativamente a reflexão teórica contemporânea, principalmente ao articular razão e imaginação no processo de formação plena do indivíduo. Ele estudou a imaginação como "um poder maior da natureza humana. [...] em suas ações vivas, nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade." (BACHELARD, 1988, p. 107).

Em coerência profunda às ideias de Goldschmidt (2004) e Barbosa e Bulcão (2011) no tocante à necessidade de uma educação como experiência estética, tem-se que o contato com a literatura oral no ambiente escolar aproximaria a criança da sensibilidade, do lúdico, da criação artística, de uma experiência plena de emoções vitais, além de que "apresenta à criança infinitos modos de expressão poética" (MACHADO, 2015, p. 17), colaborando assim para uma aventura imaginativa.

Detendo-se ao aspecto criador da imaginação na arte do conto, Bachelard questiona sobre as múltiplas possibilidades de experiência estética a partir do contato com essa arte, pois "Uma vez que a criança explorou o vasto universo que é o barco no meio do mar, retornará a sua pequena casa? Agora que sabe que ela é *ela*, irá retomar seu jogo domiciliar, retornar à sua casa, retornar a si mesma?" (BACHELARD, 1988, p. 200. Grifo do autor). É nesse sentido que o professor ao contar uma história se une aos poetas, contistas e escritores literários, quando permite que seu aluno, o receptor dos contos, adentre no mundo de liberdade e fantasia, experimente a sensação de significar conceitos e objetos apreendidos em seu cotidiano e/ou além dele. Uma vez em contato com o mundo imaginário dos contos, a criança não ficará isenta dos seus efeitos estéticos. Ademais, Goldschmidt afirma que para Bachelard,

> Somente no devaneio da imaginação o homem tem o direito de apoderar-se livremente do mundo, mundo que surge do enfoque estético, criador do sentido de que produz uma visão de totalidade, que não é imitativa do real nem converte-se em mera ficção, pois o sonhador é um criador de si mesmo, e com seu devaneio tem uma experiência plena de emoções vitais. (GOLDSCHMIDT, 2004, p. 79).

A partir desse ponto de vista, a contação de histórias é, portanto, uma aventura imaginativa, que articula a vida racional à vida estética do indivíduo. É nesse caminho dialético da razão-imaginação que se compreende a importância de uma proposta educativa capaz de unir ensino e prazer, conhecimento e sonho.

A literatura infantil na escola

Conforme explicitado nas seções anteriores, a contação de história é tida como uma experiência de liberdade, construção estética e desenvolvimento da capacidade criadora da imaginação infantil. Logo, contrapõe-se à ideia de que essa prática não tenha um fim em si mesmo, mas, que serviria como um meio para alcançar objetivos didático-pedagógicos que não estariam necessariamente relacionados com a contação propriamente dita.

Assim, é a partir dessa concepção artística e estética da contação que compreendemos o papel relevante da literatura infantil na escola. Para Zilberman (1994), pensar no uso da literatura infantil nesse espaço específico é valorizar desde a infância o convívio da criança com o texto artístico, o que implica no alargamento de horizontes. Distanciando assim essa prática de uma concepção literária estritamente pedagógica. Nessa perspectiva, a função das histórias não seria pensada a partir de uma racionalidade em formação, ou seja, ela não estaria subordinada como uma simples ferramenta

pedagógica, mas como uma possibilidade de ultrapassar a percepção medíocre da realidade.

É nesse sentido que a autora defende que, durante a pesquisa do repertório, é necessário, considerar a qualidade estética dos livros infantis. Visto que "a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores" (p. 23).

Ademais, a fim de romper com as barreiras do pedagogismo durante a contação de histórias, é fundamental que a criança tenha a liberdade de escolher as histórias que gostaria de ouvir. Esse repertório precisa contemplar os interesses da criança, já que "Ninguém melhor do que ele [aluno] sabe o que agrada e o que mais o interessa" (FRANTZ, 1997, p. 33). Dessa forma, ele se reconhece na história, sente-se parte dela. Essa postura antes e durante a contação valoriza a esfera estético-literária da atividade, tornando o momento mais significativo, livre de um cunho pedagógico enrijecido, permeado de restrições e condutas.

Refletir sobre o uso da literatura na educação infantil, especificamente, é observar a singularidade de cada criança, o perceber, o sentir. É estimular a construção daquilo que vem de dentro da criança como expressão de sua individualidade. Proporcionando a inteireza da experiência, como um momento de sonho, entrega, e sossego.

A contação de histórias: um estudo de caso

Conforme mencionado anteriormente, a nossa pesquisa foi realizada na creche-escola Girassol, que funciona em horário integral (7h às 17h45min), recebendo cerca de 250 alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. O corpo docente é composto por 48 professores, do quais uma foi escolhida para participar da nossa investigação, a saber, a professora que chamaremos de Fernanda[4], formada em Pedagogia, responsável pela única turma de Infantil IV. Tal turma é composta por 13 alunos, todos de quatro anos de idade, e funciona em horário integral. Realizamos quatro visitas no horário da tarde, às 14 horas (momento em que a creche trabalha com a contação de histórias, diariamente). Importante ressaltar que a Girassol utiliza a literatura infantil de forma constante em sua rotina, motivo pelo qual justifica a escolha por esta instituição.

A sala de aula da turma de Infantil IV era bastante decorada e continha, em um de seus cantos, uma minibiblioteca sortida e ao alcance dos alunos, composta por livros repletos de ilustrações, textos curtos e com fonte em tamanhos médio e grande, com conteúdo de fácil entendimento para as crianças, pois os critérios adotados para a escolha dos livros relacionam-se ao conteúdo destes, o qual deve ser facilmente absorvido pela criança e não deve conter termos pouco conhecidos por elas, segundo nos relatou a professora Fernanda durante a entrevista. Para ela na pesquisa do repertório para a contação de história, considera aqueles livros com que possibilitem uma fácil compreensão por parte dos alunos, atentando-se para o grau de dificuldade do vocabulário, o tamanho do texto, como também o tipo de histórias contido nos livros.

Observamos que espaço destinado à contação de histórias era lúdico, organizado no centro da sala de aula, onde a professora, com ajuda dos alunos, montava um extenso e colorido tapete de EVA[5] sobre o qual se sentavam e davam início a sua viagem literária diária. Próximo ao tapete ficava disponível um grande cesto com acessórios que agregavam às histórias, como chapéus, cachecóis de plumas coloridas, teatrinho, óculos em diferentes formatos, fantoches, entre outros.

---

[4] Nome fictício.

[5]Sigla para Ethil Vinil Acetat, usada para emborrachados. Em português significa Etileno Acetato de Vinila.

O antes, durante e depois do “Era uma vez”

A partir das observações das contações de histórias e da transcrição da entrevista com a professora Fernanda, coletamos os seguintes dados em relação ao passo a passo dessa atividade na sala de aula do Infantil IV, na creche-escola Girassol:

Antes da contação:

No período que antecede a atividade de contação de histórias nessa turma do Infantil IV, a professora prepara-se para a contação da seguinte forma: todos os dias após o horário do descanso (depois do almoço), a professora organizava-se com seus alunos no centro da sala, formando uma rodinha, a qual se referiam como "a rodinha de leitura", e que o ato de contar a história não acontecia de forma isolada, ao contrário, inicialmente, as crianças cantavam, juntamente com a professora, uma música comum a todos, para introdução ao momento da história a ser contada. A seguir, a partir das imagens ilustradas na capa do livro, as crianças começavam a perguntar sobre os personagens e a formular hipóteses sobre estes, estimulando a criatividade, à medida que imaginavam as surpresas que aquela história lhe reservava.

O diálogo com as crianças ocorria imprescindivelmente antes da história (ainda que também ocorresse durante e depois) com o intuito de criar um ambiente de concentração. Segundo Fernanda a intenção era possibilitar que as crianças *"entrassem no clima"*, a fim de perceberem a importância do momento que estava prestes a acontecer.

Durante a entrevista, Fernanda informou que os critérios utilizados na pesquisa do repertório eram os livros que não usassem termos que só adultos utilizam; livros onde o conteúdo seja absorvido facilmente pela criança, com ilustrações que trabalhassem o imaginário; histórias fictícias infantis, livros com histórias de fácil entendimento pela criança; livros relativamente curtos. E a fim de apresentar a história de maneira criativa, ela às vezes, utilizava fantoches no teatrinho.

Durante a contação:

A postura que a professora adotava no momento da contação condizia com uma postura de cumplicidade, de ouvinte que tinha o prazer de ouvir o que a criança tinha a acrescentar. Verificamos que sua voz mudava constantemente, de acordo com a fala dos protagonistas de cada história, ora em tom mais grave, ora em tom mais suave, ora representando voz de criança, ora de idoso, contemplando sempre a variedade de personagens. As expressões faciais e a alternância da voz que entre sussurros, pausas, elevações e onomatopeias contribuíam para a excitação das crianças na rodinha, cujas reações se alternavam entre pequenos gritos de emoção e risos altos de alegria, envolvendo todos os ouvintes naquele contexto.

A docente instigava a inventividade dos ouvintes a cada página, com questionamentos tais como: "O que será que vai acontecer agora?", "Será que o ele/ela (o personagem) vai conseguir o que quer?, "Como vocês acham que ele/ela estava se sentindo?", "O que vocês fariam se fosse ele/ela?". Observamos que mesmo aqueles alunos mais tímidos opinavam sobre as situações ali lhe apresentadas.

Fernanda se utilizava de recursos como fantoches, teatrinhos, acessórios como óculos coloridos, chapéus, entre outros. As crianças, constantemente, interrompiam a história, muitas vezes com perguntas ansiosas quanto ao desfecho, noutras com questionamentos para além do que a história respondia. Tais interrupções, como

percebemos, eram vistas como uma ferramenta a mais na contação, assim como, nas palavras da própria professora, eram complementos que enriqueciam as histórias.

Após a contação

Logo após o momento da contação, verificamos que as crianças costumavam solicitar a mesma história muitas vezes, o que foi confirmado por Fernanda na entrevista, fato que, segundo ela, é levado em consideração na escolha, fazendo, assim, adaptações em seu planejamento sempre que possível para atender o desejo dos ouvintes.

A professora se utilizava das histórias contadas para fazer tarefas do livro que seguia exatamente o contexto do livro ou, em outros momentos, uma atividade lúdica a fim de proporcionar sua fixação. Em relação a estas atividades lúdicas, eram articuladas ao conteúdo de artes, o que para a professora era a maneira da experiência ser estendida. Desta forma, portanto, a aula de artes do turno da tarde tinha relação com a história narrada. O mesmo conto poderia, portanto, introduzir uma atividade lúdica e/ou teatral que requeresse a participação dos alunos, podendo, inclusive, ser apresentada em eventos da instituição como culminâncias de projetos e comemoração em datas festivas, junto às atividades das outras turmas e tendo os pais e toda a comunidade escolar como plateia. Conforme o relato da professora, todas essas vivências, desde o momento da rodinha para a contação até a apresentação ao público, contribuía para a influência positiva da literatura no mundo das crianças, visto que, entre outros fatores, elas absorvem muito bem o conteúdo das histórias trabalhadas.

Por vezes, as crianças retomavam fatos da história anteriormente narrada, associando as atitudes de seus personagens às situações que vivenciavam na aula, demonstrando que o que ouviam e criavam no momento da rodinha de leitura não se encerrava no momento da contação.

Verificamos que as crianças costumavam solicitar a mesma história muitas vezes, o que foi confirmado por Fernanda na entrevista, fato que, segundo ela, é levado em consideração na escolha, fazendo, assim, adaptações em seu planejamento sempre que possível para atender o desejo dos ouvintes.

Por fim, questionamos sobre a sua avaliação em relação à experiência da contação de histórias, e obtemos a seguinte resposta: "*Acredito que essa rotina influencia muito o mundo deles. Eles absorvem muito bem o conteúdo da história e sempre complementam bem.*".

Análise dos dados

Diante do exposto, analisaremos o caso da contação de histórias do Infantil IV da creche-escola Girassol, com base nas concepções teóricas contempladas nesta pesquisa. Em relação ao momento prévio da contação, observamos que a professora valoriza o diálogo, o que possibilita que o aluno expresse suas emoções, tensões e ansiedade, por meio de perguntas acerca da história, que, por conseguinte, são prontamente acolhidas por Fernanda, fazendo com que o momento que precede a contação seja rico em questionamentos que suscitam a curiosidade dos alunos e permitem que se sintam colaboradores, ao passo que opinam e refletem sobre rumos alternativos para as histórias, identificando-se com os personagens e expressando seus pontos de vista acerca das ações destes.

No quesito repertório, apesar de selecionar os livros, preferencialmente, pela quantidade de palavras ou pela facilidade de compreensão do texto, a professora não desconsidera a opinião do aluno, pois quando este manifesta interesse por determinada

obra, Fernanda insere a sugestão da criança no seu repertório. Tal postura desenvolvida pela professora está em concordância com Machado (2015), que nos alerta sobre a relevância de um planejamento para a contação, como supramencionado.

No que se refere aos *recursos internos*, há na prática de Fernanda a preocupação com as alterações na expressão facial e na voz em vários momentos da contação. Esta conduta de manter-se atenta ao tom da voz concorda também com Busatto (2005) por incentivar os ouvintes, excitá-los, causando-lhes, portanto, impacto.

Quanto aos *recursos externos*, Fernanda se utiliza de músicas para a sensibilização dos alunos, teatrinho, fantoches, como também a organização e decoração cuidadosa do espaço para que seus alunos se sintam à vontade e imersos na história.

No entanto, analisamos que apesar dessa postura adotada por Fernanda, antes e durante a contação, percebemos que após a mesma, a professora realiza atividades que relacione o conteúdo didático à história narrada, caracterizando assim o uso da literatura como um recurso pedagógico a mais para a apropriação cognitiva dos alunos. Desse modo, a contação proposta pela professora não rompe as "barreiras do pedagogismo" que nos referimos anteriormente, principalmente, quando se utiliza de atividades complementares, como se o conto não possuísse um fim em si mesmo, mas que servisse para alcançar outros objetivos propostos no currículo. Portanto, consideramos os aspectos positivos da prática dessa professora em relação a contação de histórias. Contudo, evidenciamos aqueles aspectos que precisam ser revistos para que esse momento literário que é a contação, possa ser vivenciado em sua dimensão artística plena, desencadeando uma atmosfera de fruição e prazer estético.

Conclusão

Poderíamos estender esta breve análise para outros campos de investigação, como por exemplo, verificar a implicação dessa postura pedagogizante da contação de histórias para a compreensão do aluno em relação à valorização ou não do momento do conto. Contudo, o enfoque deste artigo limitou-se a compreender se a proposta de contação de histórias desenvolvida regularmente no local-palco de nossa vivência contribui, de fato, para a formação plena da criança, indo além do âmbito cognitivo, promovendo também, no momento da escuta, um estímulo à criatividade, ao sentimento, à percepção e ao imaginar livre proveniente da fruição literária.

Para isso, buscamos fundamentar-nos em uma literatura especializada nesse aspecto estético e artístico da narração de contos a fim de analisar a prática da contação de histórias da professora Fernanda, em sua turma de Infantil IV, na creche Girassol. Propusemos olhares diferenciados acerca do momento da contação em sala de aula, com foco na criação e no desejo do ouvinte, liberto de imposições pedagógicas para poder deleitar-se à contemplação do belo que a arte das histórias propõem.

Importante salientar que não estamos aqui desejando criar "uma metodologia" para ser implementada ao realizar a atividade. Nosso desejo é o de refletir, juntamente com o professor, sobre concepções e conhecimentos acerca do processo de narração de história. Pois, sem dúvida, essa compreensão do passo a passo do "Era uma vez", nos impõe pensar na prática como um momento literário inicial na vida da criança, e por esse motivo, é de suma importância que essa prática possibilite o encantamento, e que traga consigo mistérios e propostas de excursões ao imaginário.

É nesse sentido que entendemos que a forma como Fernanda conta as histórias a seus alunos, demonstra prazer, afeição e reconhecimento da importância de tal prática, ouvindo suas opiniões, incluindo-os como sujeitos ativos de seu desenvolvimento, em concordância com as reflexões teóricas aqui apresentadas, além disso, analisamos que há

uma dedicação da professora em incrementar o momento com acessórios, atentando para os recursos internos e externos explanados por Machado (2015).

Entretanto, a partir dessa pesquisa observamos que, no dia a dia da sala de aula nem sempre esse momento é explorado de forma plena. Pois, ainda cobra-se dos ouvintes atividades que fogem à proposta do prazer literário que, por si só, poderia contribuir potencialmente para o desenvolvimento dos alunos, caso não houvesse a excessiva fixação do sistema educacional de transformar a beleza do momento genuíno da contação de histórias em uma (in)conveniente oportunidade de obter resultados imediatos no desenvolvimento na esfera cognitiva, em detrimento, por vezes, das demais dimensões tão necessárias a formação plena da criança, a saber, a artística, imaginativa, criadora e estética.

Referências

ALPHEN, Pauline. **A odalisca e o elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BACHELARD, Gaston; KUHNEN, Remberto Francisco et al (Trad.). **O novo espírito científico;** A poética do espaço. São Paulo: Nova Cultural. 1988.

BUSATTO, Cleomari. **Narrando histórias no século XXI:** tradição e ciperespaço. Disertação de Mestrado. Florionópolis: Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 6. edição. Campinas: Papirus, 1991.

FRANTZ, Maria Helena Zacan. **O ensino da literatura das séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 1997.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar:** a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta. 2015.

MINAYO, M.C.de S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p 21-65.

1.7 DA PORTA DO QUINTAL: O SENTIDO TRANSCENDENTE DO COTIDIANO EM ADÉLIA PRADO

Jossuí Basílio Mendonça Maia
Universidade Federal de Lavras - PPGE/UFLA
jossuibasilio@gmail.com
Vanderlei Barbosa
Universidade Federal de Lavras - PPGE/UFLA
vanderleibarbosa@ufla.br

Introdução

Neste ensaio compartilhamos de reflexões, a partir de nossa pesquisa em andamento, que tem como objeto de estudo a poética da mineira Adélia Prado. À medida que as leituras são aprofundadas, compreendemos a necessidade de refletir sobre a função humanizadora da poesia, especificamente da produção poética de Adélia Prado.

A motivação pela poética de Adélia Prado, como tentaremos justificar nas próximas linhas, acreditamos ter sido por razões existenciais, as quais nos levaram a desenvolver a sensibilidade pelo belo, pelo poético, seja no espaço profissional, acadêmico ou público e que a escolha por Adélia Prado tenha sido por afinidade e pelo seu tom intimista da vida interiorana que é comum a nós.

Neste texto, pretendemos explorar dois aspectos da poética de Adélia Prado, a saber: a) o poder humanizador da poesia, e b) o sentido do cotidiano. São aspectos que devolve, de um lado, a possibilidade de fluir a condição humana na sua dimensão prosaica e poética e, de outro, evidencia a grandeza das pequenas coisas que compõem o cotidiano impregnando-o de sentido. Embora pareça extemporâneo tocar nestas questões – humana e cotidiana – acreditamos ser profundamente revolucionária, pois aborda a necessidade de resgatar a origem da condição terra que nos constitui: a experiência humana real do dia a dia.

O poder humanizador da poesia

"A poesia me faz perceber a pulsação das coisas". (PRADO,1977, p. 5)."[6]

Percebemos que o contexto atual tem nos envolvido em um agir inconsciente, o que nos tem permitido perder a capacidade de admirar, sentir e refletir. Essa nova realidade é fator determinante para o estímulo à fragmentação do pensamento, valorizando o imediatismo, a resposta rápida, curta e superficial, descartável em detrimento ao pensamento profundo, abrangente, que exige abstração, raciocínio, sensibilidade.

Nossas atividades do dia a dia não são sentidas, refletidas, admiradas. Entendemos que essa falta de sentido, de percepção e de senso crítico pode ser recuperado pela poesia por ela ser dotada de uma elaboração estética que mais se liga aos sentidos em razão de seu caráter mais subjetivo e também pelo seu caráter formativo na vida humana que se dá pela sua capacidade de compreender a condição humana e de provocar reflexões essenciais ao nosso viver. Vejamos no poema *Para Comer Depois*, como a poeta Adélia Prado nos leva a refletir sobre um modo de vida necessário para apurar nossa percepção.

> Na minha cidade, nos domingos de tarde,
> as pessoas se põem na sombra, com faca e laranjas.

[6] PRADO, Adélia. **O coração disparado**. [S.l.]: Editora Nova Fronteira, 1977.

> Toma a fresca e riem do rapaz de bicicleta,
> a campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:
> "Eh bobagem!"
> Daqui a muito progresso tecno-ilógico,
> quando for impossível detectar o domingo
> pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas,
> em meu país de memória e sentimento,
> basta fechar os olhos: é domingo, é domingo, é domingo. (PRADO, 2000, p. 43).[7]

O poema apresenta a descrição de um cenário e as reflexões possíveis de serem feitas. Os elementos (faca, laranjas, bicicleta) e a oralidade são recursos extraídos do cotidiano, reaproveitados com um discurso lírico para explorar o encantamento de uma cena típica do interior perdida por um *progresso tecno-ilógico.* Parece não haver mais tempo ou sensibilidade para sentir o cheiro do sumo da laranja, sentar à sombra, observar as mesmices do dia?

É preciso dirigir nosso olhar para aspectos marcantes deste contexto atual que tem desestimulado nosso refinamento dos sentidos, promovendo a nossa deseducação e nosso embrutecimento num processo de desumanização. (DUARTE JÚNIOR, 2010).[8]

> Nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos, nossa alimentação, feita às pressas e de modo automático, entope-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmente, nossas mãos já não manipulam elementos da natureza, espigões de concreto ocultam horizontes, os odores que comumente sentimos provêm de canos de descarga automotivos, chaminés de fábricas e depósitos de lixo, e, em meio a isso tudo, trabalhamos de maneira mecânica e desprazerosa até o estresse. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 82).

Nessa passagem, percebemos que o ponto de vista do autor para uma vida saudável é a percepção da vida cotidiana com suas belezas e dificuldades. Assim, nos convida a refletir sobre esse empobrecimento do desenvolvimento humano marcado pelo progresso tecnológico. Essas reflexões nos revelam que aquilo que nos humaniza é o nosso olhar sobre a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão.

Ainda sobre essa sociedade fragmentada, esvaziada de sentidos, Boff (2017) retrata que a sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas. Continuando seu pensamento, o mundo virtual criou um habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano. [9]

Analisando esse comportamento da sociedade atual é que encontramos a importância da poesia em seu papel transformador que possibilita ao ser humano simbolizar mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.

> [...] só o homem pode se comover com o Sol que se esconde no horizonte, com a árvore florida, com as coisas mais mínimas, mais cotidianas, que escondem em

---

[7] PRADO, Adélia. **Bagagem**. [S.l.]: Universidad Iberoamericana, 2000.
[8] DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2010.
[9] BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

> si mesmas a beleza – e é essa beleza que toda arte procura. É tão forte que há pessoas que começam a olhar flores depois que viram flores no poema. (ALMEIDA, 2012). [10]

Situando-se a este entroncamento entre a vida vivida e a abstração conceitual, a poesia visa a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais por meio de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A poesia não estabelece conceitos, e sim apresenta situações humanas particulares nas quais estas surgem simbolizadas, carregadas de significados.

Comungamos do pensamento de Candido (1995) que a literatura humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento porque resulta de um aprendizado, como se fosse uma espécie de instrução para viver humanamente. Capaz de desenvolver em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. [11]

Partindo desse princípio de que a literatura é um conhecimento que humaniza, conseguimos justificar nossa escolha pela poesia, por acreditar que a carga de subjetividade e sensibilidade depreendida por ela é capaz de desenvolver uma percepção mais atenciosa e menos automática do mundo que nos cerca. Partindo dessa reflexão sobre o olhar poético da vida, Paz (1982, p. 21) nos remete:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; retorno à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. […] o poema é um caracol onde ressoa a música, ecos, da harmonia universal. Ensinamento, moral, exemplo, revelação, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. […] o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! [12]

Por fim, podemos considerar que a poesia desempenha um papel humanizador ao se referir a temas relativos às questões humanas, aos sentimentos, às emoções, à construção e constituição da subjetividade provocando no leitor reflexões sobre a existência humana resgatando-o de uma pobreza de experiências.

O sentido do cotidiano

"Aquilo que nos constitui felizes ou infelizes, não é o que nós sabemos, mas é o que nós sentimos. Arte é para o sentimento, é para a sensibilidade, é para a inteligência do coração e não para a nossa inteligência lógica". (ALMEIDA, 2012).

Escolhemos o texto de Adélia Prado por acreditar em um dos aspectos mais evidentes de sua poesia: a significação do cotidiano que pode nos recuperar de uma pobreza de experiência da sociedade moderna. Concentramos nossos estudos em quatro poemas da poeta que são conhecidos pelo público em geral. São os poemas: Ensinamento, Clareira, Pra Comer Depois, de seu primeiro livro de poesias Bagagem de 1976 e Solar de seu segundo livro O Coração. Disparado de 1978.

---

[10] ALMEIDA, Marcos. Adélia Prado, aula magna: o poder humanizador da poesia. Nossa brasilidade: em cultura e poesia. 2012. Disponível em: <http://nossabrasilidade.com.br/adelia-prado-aula-magna-o-poder-humanizador-da-poesia/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

[11] CANDIDO, Antônio et al. O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, 1995.

[12] PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

A poesia de Adélia se concentra no cotidiano, um cotidiano particular delimitado por uma visão feminina do mundo e por uma singularidade do interior de Minas Gerais. Centrados no cotidiano, seus poemas têm como fundamento uma simplicidade que se encontra na esfera do lar em que realidade material dialoga com a realidade de vivências. Essa materialidade pode ser vista no poema Ensinamento.

> Minha mãe achava estudo
> a coisa mais fina do mundo.
> Não é.
> A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
> Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
> ela falou comigo:
> "Coitado, até essa hora no serviço pesado".
> Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
> Não me falou em amor.
> Essa palavra de luxo. (PRADO, 2000, p. 118, grifo do autor).

A cena particular da mãe arrumando a comida para o pai denota o mais sublime de todos os sentimentos, o amor. Para ela, o cotidiano é um grande tesouro acessível a todo ser humano. É possível compreender em sua poética a capacidade e a sensibilidade de captar o sagrado no mundo das coisas mais simples e corriqueiras. É um observar o mundo à porta de seu quintal, um mundo universal em que as dores, as alegrias, as tristezas, são comuns a todos. Há uma fome universal que pode ser observada do quintal, do pomar, da cozinha, da rua, da igreja, do interior de Minas Gerais.

Minha insistência no cotidiano é porque a gente só tem ele: é muito difícil a pessoa se dar conta de que todos nós só temos o cotidiano, que é absolutamente ordinário (ele não é extraordinário). E eu tenho absoluta convicção de que é atrás, através do cotidiano, que se revelam a metafísica e a beleza; já está na Criação, na nossa vida. (LAUAND, 20--).[13]

> O cotidiano de Adélia Prado tem como espaço quintais, casas, hortas, cozinhas, salas, igrejas, cemitérios. Nesses espaços são expressos a religiosidade, as conversas entre amigos e familiares, a morte, a saudade do pai e da mãe falecidos, os desejos do corpo, entre outros temas. Sendo o cotidiano da escritora simples, prosaico e caseiro, sua poesia espelha esse universo, fato que produziu o estereótipo da dona de casa provincialmente mineira. Entretanto, a obra de Adélia, ainda que apresente uma superfície de fácil assimilação, **é densa de significação**. (CITELLI, 2009, p. 09-10, grifo nosso).[14]

De acordo Neres (2017), ela é tida como uma das melhores escritoras mineiras das décadas finais do século XX e do início do século XXI. Adélia Prado teve sua produção literária elogiada por inúmeros outros poetas e bem aceita por críticos literários. Embora sua obra circule mais no eixo sul-sudeste, sua poesia foge ao provincianismo e alcança uma tonalidade universal, tratando de temas que não são exclusivos de uma ou de outra região, de uma ou e outra época. Ela costuma sair de casos particulares, alguns bastante pessoais e até mesmo íntimos, para atingir o grau de universalidade necessário

---

[13] **LAUAND, Luiz Jean.** A Poesia de Adélia Prado busca flagrar a dimensão divina na realidade trivial, como no poema inédito acácias. **Uol**: a linguagem mística do cotidiano. [20--]. Disponível em: <http://www.jeanlauand. com/page58f.htm>. Disponível em: 03 mar. 2019.

[14] CITELLI, Adilson. O cotidiano revelado na poesia de Adélia Prado. **Comunicação & educação**, v. 14, n. 1, p. 115-120, 2009.

para que sua poesia deixe de ser apenas uma expressão do Eu, ganhando a dimensão do Todo.[15]

Para a própria Adélia, a poesia é um caminho pelo qual dá sentido à vida, é capaz não só de encontrar sua própria vontade de vida, mas a vontade de vida nas coisas, nas pessoas e nos fatos do dia a dia. Como já mencionado anteriormente sobre o poder humanizador da poesia, acreditamos que ela liberta o leitor das suas preocupações do cotidiano, de um vazio existencial dando sentido à existência.

Nessa perspectiva, a poética de Adélia é marcada por uma experiência mística que nos revela o sentido transcendente do cotidiano. Temos, em sua poética, um sujeito lírico que indaga sobre sua existência dentro de um cotidiano simples e banal. Um cotidiano carregado de pobreza material e de riqueza espiritual, esse paradoxo pode ser observado em um de seus mais iluminados poema, *Solar* de Coração Disparado de 1978.

> Minha mãe cozinhava exatamente
> arroz, feijão-roxinho,
> molho de batatinhas.
> Mas cantava. (PRADO, 1977).

O título do poema nos remete a luz solar necessária para nossa vida. Com poucas palavras e simples, o poema possui uma carga sensorial capaz de nos levar à experiência das sensações e do sentimento por meio de atividades cotidianas desenvolvidas pela mãe do eu lírico. A busca por elementos simples como arroz, feijão e batatinha[16] retratam a pobreza material de um cotidiano ordinário, mas carregado de amor e poesia. A narração de uma cena simples mostra como a aguçada sensibilidade da poeta encara o mundo, a comida feita pela mãe é a própria poesia que nos alimenta.

Em um artigo de 2012, intitulado: Religião e literatura na poética mística de Adélia Prado, Costa Júnior discorre que falar de mística é, antes de tudo, falar de conhecimento. Mas de um conhecimento adquirido pelo caminho da experiência. Este é o principal caminho da poeta, um sujeito lírico que observa o mundo a partir de suas experiências, fundamentalmente do campo do experiencial, do indizível e do inefável. (COSTA JÚNIOR, 2012).[17]

A percepção sobre a vida ao observar o banal, o corriqueiro nos leva a compreender a poética de Adélia como um texto de resistência perante a este mundo contemporâneo empobrecido, esvaziado de sensibilidade, de percepção estética. Chamamos de texto de resistência por acreditar que de um lugar comum (da porta do quintal) Adélia nos convida a interpretar por meio de coisas banais do dia a dimensão do simbólico, do transcendente.

Em entrevista, Bosi (2012) nos fala que a forma mais evidente de resistência é a poesia de crítica social, de ataque, de sátira. Mas não é a única. Às vezes o poeta entra muito dentro de si mesmo e sua forte carga subjetiva involuntariamente se opõe àquilo que é a prosa do mundo, a prosa ideológica. Não que ele faça uma proposta formal de ataque à sociedade, mas a sua linguagem é tão estranha e tão diferenciada em relação

---

[15] NERES, José. **Adélia Prado e sua reunião de poesia**. 2017. Disponível em: <https://files.comunidades.net/ joseneres/estudo_adelia_prado.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

[16] Esse poema me faz lembrar da infância em que minha vó cozinhava batatinha bolinha com massa de tomate, arroz e feijão.

[17] COSTA JÚNIOR, Josias da. Religião e literatura na poética mística de Adélia Prado. **Horizonte-Revista de estudos de teologia e ciências da religião**, Belo Horizonte, v. 10, n. 25, p. 120-135, jan./mar. 2012.

àquilo que é a linguagem ideologizada, ou a do senso comum, que ela se transforma em resistência. [18]

Em Clareira, poema a seguir, está camuflada uma crítica aos tempos modernos em que os costumes antigos vão perdendo força perante ao mundo tecnológico.

> Seria tão bom, como já foi,
> as comadres se visitarem nos domingos.
> Os compadres fiquem na sala, cordiosos,
> pitando e rapando a goela. Os meninos,
> farejando e mijando com os cachorros.
> Houve esta vida ou inventei?
> Eu gosto de metafísica, só pra depois
> pegar meu bastidor e bordar ponto de cruz,
> falar as falas certas: a de Lurdes casou,
> a das Dores se forma, a vaca fez, aconteceu,
> as santas missões vêm aí, vigiai e orai
> que a vida é breve.
> Agora que o destino do mundo pende do meu palpite,
> quero um casal de compadres, molécula de sanidade,
> pra eu sobreviver. (PRADO, 2000, p. 35).

Neste poema a cidade é o quintal da casa em que o eu lírico relembra um tempo que ele mesmo dúvida se já existiu, a solução é fechar os olhos para a realidade e mergulhar nas lembranças para que consiga sobreviver.

Considerações finais

Ao tecer algumas considerações finais, observando a trajetória da pesquisa, podemos deixar evidente que a função humanizadora da literatura, especificamente da poesia, contribui para o processo de formação estética e cultural da pessoa. O caráter formativo da poesia está em nos devolver à condição humana na sua dimensão do viver simples do cotidiano.

Num contexto de mundo marcado pela barbárie, como salientamos anteriormente, debruçar-se sobre o sentido da vida pode soar extemporâneo, mas há uma dimensão ética coletiva, implicada na forma como cada ser humano busca mover a própria existência na melhor forma de conviver.

A poética de Adélia Prado, oferece um alento frente ao empobrecimento das ideias como força motriz da vida cultural do mundo contemporâneo. A função da poesia consiste em restaurar a dignidade da arte e dos valores estéticos.

Assim, é necessário e urgente dar maior atenção, a uma educação dos sentidos. A poética de Adélia Prado apresenta a percepção de um cotidiano singular e rico, carregado de significações que transcendem a realidade do ser humano contemporâneo empobrecido de sensibilidade. Desse modo, é possível apontar, que a poeta se identifica com o coletivo ao narrar sua rotina, suas percepções e memórias.

---

[18] BOSI, Alfredo. Debate sobre universidade: democracia, segurança e violência. **Uspfflch**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUeuGgzdRZM>. Acesso em: 11 jan. 2019.

Referências

ALMEIDA, Marcos. Adélia Prado, aula magna: o poder humanizador da poesia. **Nossa brasilidade**: em cultura e poesia. 2012. Disponível em: <http://nossabrasilidade.com.br/adelia-prado-aula-magna-o-poder-humanizador-da-poesia/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

BOSI, Alfredo. Debate sobre universidade: democracia, segurança e violência. **Uspfflch**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUeuGgzdRZM>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CANDIDO, Antônio et al. **O direito à literatura.** Vários escritos. v. 3, p. 235-263, 1995.

CITELLI, Adilson. O cotidiano revelado na poesia de Adélia Prado. **Comunicação & Educação**, v. 14, n. 1, p. 115-120, 2009.

COSTA JÚNIOR, Josias da. Religião e literatura na poética mística de Adélia Prado. **Horizonte-Revista de estudos de teologia e ciências da religião**, Belo Horizonte, v. 10, n. 25, p. 120-135, jan./mar. 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2010.

LAUAND, Luiz Jean. A Poesia de Adélia Prado busca flagrar a dimensão divina na realidade trivial, como no poema inédito Acácias. **Uo**l: a linguagem mística do cotidiano. [20--]. Disponível em: <http://www.jeanlauand.com/page58f.htm>. Disponível em: 03 mar. 2019.

NERES, José. Adélia Prado e sua reunião de poesia. 2017. Disponível em: <https://files.comunidades.net/joseneres/estudo_adelia_prado.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. [S.l.]: Editora Nova Fronteira, 1977.

_____. **Bagagem**. [S.l.]: Universidad Iberoamericana, 2000.

1.8 EM DEFESA DA PLENITUDE DA ATIVIDADE DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elieuza Aparecida de Lima
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp Marília
aelislima2013@gmail.com
Ariadni da Silva de Oliveira
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp Marília
ariadni.so@gmail.com
Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei
ducavaliengo@gmail.com

Introdução

Com o intuito de contribuir com o campo de estudos da Educação Infantil, neste trabalho trazemos um recorte dos dados da pesquisa intitulada: "Percepções e práticas de professores sobre atitudes leitoras de crianças da Educação Infantil", investigação decorrente de um projeto de pesquisa financiado pela Fapesp no ano de 2015, que resultou em trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Unesp, Campus de Marília (SP).

Para a realização da pesquisa, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, defendida por Vigotski e outros estudiosos a fim de compreender as discussões na pesquisa ora apresentada. Por meio de indagações referentes às percepções e às práticas de professores da Educação Infantil sobre a organização do espaço, dos materiais e, especialmente, dos momentos utilizados para propostas que buscassem a promoção da formação de atitudes leitoras nas crianças, tivemos como questão norteadora da investigação: "Quais são as percepções e as práticas de professores de turmas dos dois últimos anos da Educação Infantil que os levam a considerar as crianças leitoras de livros de literatura infantil?".

A partir dessa problemática, nosso objetivo principal para o desenvolvimento da pesquisa foi: identificar e analisar percepções e práticas de professores da Educação Infantil sobre as atitudes leitoras de crianças de 4 e 5 anos. Além disso, buscamos também verificar atitudes de professores nos momentos de motivação da leitura realizada pelas crianças e verificar em quais espaços e quais materiais são utilizados nas práticas de leitura no cotidiano escolar e como tais espaços e materiais são explorados pelas crianças e pelos professores.

No que cabe à metodologia da investigação, tratou-se de pesquisa com ações bibliográficas e em campo. A fim de constituir corpus da pesquisa e aprofundar os conhecimentos acerca da temática estudada. Articulamos os dados dessa pesquisa com questões afetas às Caixas que contam histórias e seu valor para o pleno desenvolvimento da criança pequena na escola da infância.

Com base nessas ideias introdutórias, na sequência tecemos reflexões sobre a formação de leitores, assim como o papel do professor no processo de organização e desenvolvimento de situações com foco na literatura infantil, dando especial destaque às Caixas que contam histórias. Por fim, tecemos as considerações finais e ressaltamos as referências bibliográficas.

Formação de leitores: aspectos e reflexões sobre o valor da Literatura Infantil

Ao buscarmos refletir acerca da relevância do papel da Literatura Infantil na formação humana das crianças, especialmente compreender de que forma esse tipo de literatura pode promover atitudes leitoras nas crianças, consideramos que é necessário a apresentação dos estudos e sistematizações realizadas no percurso da pesquisa.

Na concepção de Colomer (2003), os estudos acerca de Literatura Infantil se iniciaram a partir da necessidade da criação de critérios para seleção dos livros que seriam ofertados às crianças. Para a autora, os estudos sobre da Literatura Infantil contribuíram para o desenvolvimento da área, pois a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre literatura levou as pessoas a realizarem "[...] estudos históricos e bibliográficos de Literatura Infantil e juvenil [...]" (COLOMER, 2003, p. 34).

Nesse sentido, não é possível definirmos o que é Literatura Infantil, visto que esse gênero não se define em um conceito único, porque o conceito de leitura varia de acordo com a relação que a pessoa possui com a leitura, pois "a leitura não foi sempre a mesma em todo lugar. E também não é unânime seu conceito entre as pessoas, uma vez que o ato de ler concretiza-se a partir da relação que cada sujeito estabelece com o escrito em diferentes suportes [...]" (BATAUS, 2013, p. 45).

Mello (2011) apoia-se em Vigotski ao definir o conceito de vivência como uma relação que a criança estabelece com a cultura, uma vez que essa relação é sintetizada como "[...] uma unidade de elementos da cultura e de elementos da personalidade do subjetivo e do objetivo" (MELLO, 2011, p. 44).

Sendo assim, defendemos que mediante as vivências literárias as crianças constituem e constroem suas atitudes leitoras, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento, visto que, "Proporcionar as crianças momentos em que possam experienciar, ou sozinhas ou em grupos o ato de ler pode além de fomentar a construção do leitor, colaborar no desenvolvimento do sujeito como um todo" (COLOMBO, 2009, p. 70). Em consonância com essas ideias Brocaneli, Giroto e Andrade (2013, p. 49):

> O trabalho com as crianças utilizando os contos e livros literários permite essa ampliação de experiências, pois sem sair do local onde nos encontramos é possível conhecer diferentes lugares, reais ou imaginários, povos, culturas, hábitos, línguas, aprender e descobrir as funções sociais dos objetos, estilos diferentes de escrita, entonações da voz, gestos e tantos outros elementos fundamentais para a construção da imaginação e criação.

Dessa forma, é possível enfatizar que os momentos de leitura e contação de histórias na Educação Infantil constituem-se como possibilidades para apropriação de conhecimentos pelas crianças, seja na audição ou na leitura de histórias. Esses conhecimentos vão ao encontro da premissa segundo a qual "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela" (FREIRE, 1989, p. 13). O processo de leitura do mundo se dá, nesse sentido, por intermédio das vivências que são proporcionadas para as crianças. Quanto mais diversificadas e permanentes as possibilidades de acesso aos materiais da cultura literária, tanto maiores as oportunidades de aprendizagem e compreensão da realidade (COENTRO, 2008).

Desse modo, na Educação Infantil, torna-se insubstituível que a criança tenha acesso a diferentes portadores textuais sob diversas propostas. Mediante atividades como as de leitura, a criança terá possibilidades de ampliar seu vocabulário, seu repertório temático para suas brincadeiras simbólicas e, no conjunto desse processo, poderá também se apropriar de bases necessárias para a expressão por meio de textos escritos.

O fazer docente: o papel do professor na atividade de leitura

Lima e Valiengo (2011, p. 56) ressaltam que, por meio da Literatura Infantil, a criança desenvolve e amplia diversas capacidades especificamente humanas, dentre as quais a "[...] apreciação estética, valores morais, emoções e capacidade de recordação e de atenção voluntária: tipos de percepção voluntária, diferentes formas de linguagem e pensamento, imaginação, sentimentos, capacidade de planejamento, dentre outras". As autoras ratificam que a apropriação da cultura social elaborada historicamente amplia o desenvolvimento do ser humano, e que essas capacidades superiores humanas somente são instauradas e aprendidas mediante a interação com o outro – seja por meio de pessoas ou de objetos culturais. Dessa forma, "A educação escolar assume papel preponderante nessa formação. É por meio dela, das relações que se estabelecem entre adultos e crianças, que se torna possível o acesso das crianças a cultura produzida historicamente pela sociedade [...]". (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO, 2013, p. 141).

Nesse sentido, partimos da premissa de que o contato com as mais sofisticadas produções humanas, dentre elas a Literatura Infantil, permite que a criança chegue a compreender o conhecimento em sua essência, apropriando-se daquilo, de modo que ela atribua sentido, pois "[...] é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade a qual uma educação emancipadora não se pode furtar" (FERREIRA, N., 2010, p.136).

O trabalho do professor tem como principal objetivo potencializar situações motivadoras de atividades nas quais haja a formação, a ativação e o desenvolvimento dessas capacidades das crianças, uma vez que as "práticas pedagógicas humanizadoras poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teóricos-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena no processo de ensino-aprendizagem" (CHAVES, 2011, p. 98).

A obra literária permite ao leitor interpretação do mundo por meio da fantasia e da imaginação. A Literatura Infantil pode proporcionar a elaboração de novos conceitos sobre a cultura humana. É exatamente por se tratar de um elemento que suscita reflexões do que já está previamente estabelecido, que o papel e o valor da leitura de Literatura Infantil se torna ainda mais imprescindível na infância, o momento em que se inicia a formação de características humana nas pessoas (CADERMATORI, 2010).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural enfatizam que o meio é fundamental para o pleno desenvolvimento humano da criança, de modo que essas relações permeiam o contexto escolar e a constituição das crianças. Com isso, não devemos desconsiderar as vivências e conhecimentos que a criança traz consigo ao entrar no ambiente escolar, pois "Cada sujeito estabelece uma relação diferente com o meio em que se insere e com as pessoas com quem convive" (RIBEIRO; LIMA; VALIENGO, 2013, p. 142).

Nessa direção argumentativa, somam-se as considerações teóricas de Luria (2006, p. 27):

> Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas a medida em que as crianças crescem, os processos

> que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as resposta mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquicos. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

A imaginação, de acordo com Vigotski (2009), desenvolve-se lentamente e de forma gradual. Para o estudioso, há quatro formas de relacionar a atividade de imaginação e a realidade. A imaginação não é apenas uma forma de entretenimento, é uma função vital para o ser humano.

Dessa forma, ao estimular a criança e ofertar diversas possibilidades a ela (de forma intencional!) o professor realizará mediações a fim de promover aprendizagens e um pleno desenvolvimento infantil. Assim, a ação pedagógica tem mais êxito ao trabalhar no que Vigotskii (2006) denomina como zona de desenvolvimento proximal/próximo/portencial ou imediato em lugar de o professor se focar na zona de desenvolvimento real (ZDR) que define o que a criança já consegue fazer sozinha. O trabalho na ZDR se torna inócuo. É necessário que o trabalho pedagógico tenha como intenção ampliar o repertório da criança, dando possibilidades para a criação (VIGOTSKII, 2006).

Para Leontiev (2006a), todas as atividades são compostas por ação, porém, nem toda ação se constitui como atividade, entretanto podem vir a se tornar. As atividades diferenciam-se das ações pois elas satisfazem uma necessidade daquele sujeito. Não se trata de apenas proporcionar a proposta para a criança, já que, para se constituir como atividade, é necessária atribuição de sentido e/ou motivo para a efetivação da ação.

> Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...]. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006a, p. 68).

Leontiev (2006a) afirma que existem atividades que representam um papel principal no desenvolvimento da criança em determinados estágios. As atividades, para o autor, são construídas como um todo no decorrer do processo. Em relação a criança de três a seis anos, a atividade principal de seu desenvolvimento é o jogo do faz de conta.

Assim, cabe ao professor provocar e mobilizar a atenção das crianças para as leituras por meio de diferentes recursos e práticas. Assim, o professor, ao se atentar às escolhas de livros de Literatura Infantil, poderá fazer mediações intencionais entre a criança e o livro, trazendo para suas experiências educativas riquezas culturais essenciais à formação humana na infância.

> Vale ressaltar que dentre as atividades que mais provocam a exercitação e o desenvolvimento das qualidades humanas, na infância dos três ao seis, estão, as atividades lúdicas que envolvem a brincadeira, o faz-de-conta, a audição de contos, os jogos de construção e os de movimento, a música, as rodas de conversa, os envolvimentos e os relacionamentos das crianças entre elas e delas com os adultos, bem como as atividades plásticas que abrangem o desenho, a modelagem, a colagem, a pintura, a construção (LIMA, 2005, p.75).

As mediações realizadas pelo professor nos momentos de leitura e contação de histórias devem ter como objetivo a formação de atitudes leitoras nas crianças. Colombo (2009) enfatiza que o leitor se forma no contexto e na relação com o livro, do que depreendemos a assertiva que as práticas realizadas pelos professores podem formar elementos expressivos do ato de ler. Assim, "As crianças, por meio da literatura infantil, vivenciam práticas de leitura antes mesmo de dominá-las e, desta forma, vão gradativamente construindo seus conhecimentos com relação ao ato de ler" (COLOMBO, 2009, p. 62). Portanto, a maneira como o professor compreende a importância da leitura e da Literatura Infantil na formação das crianças afeta de forma significativa sua prática.

Resultados e discussões sobre a formação de crianças leitoras na Educação Infantil

Como resultados da pesquisa ora apresentada, trazemos alguns aspectos evidenciados e discutidos por meio de entrevistas e observações acerca das percepções e das práticas dessas professoras com as crianças de turma de quatro e cinco anos de idade a respeito da formação de atitudes leitoras e do pleno desenvolvimento da criança.

No que se refere à formação das professoras é possível destacar que todas as professoras têm formação inicial em Pedagogia conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e outras resoluções legais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009). Além disso, é possível revelar também que metade das professoras participantes da pesquisa fez cursos de pós-graduação latu sensu em psicopedagogia, expressando o prosseguimento dos estudos e da formação dessas profissionais. Somado a isso, as professoras indicam a importância de uma formação continuada para o exercício da docência.

Com relação às concepções e práticas pedagógicas das participantes do estudo, suas narrativas e ações indicam que as professoras parecem proporcionar momentos de leitura para as crianças, entretanto, esses momentos estão sempre em função de outras propostas que não a de formar atitudes leitoras. Em relação às propostas pedagógicas, as ações das professoras evidenciam que quaisquer momentos com o uso de livro podem ser denominados como atividades de leitura.

Sobre os locais onde os momentos acontecem destacam-se a sala denominada canto de leitura, a sala de referência da turma e o pátio da escola. Em relação à quantidade de materiais utilizados é possível assinalar que há uma vasta quantidade de livros na escola, entretanto, as crianças tem acesso apenas aos livros que ficam na caixa do chão do canto de leitura.

Como defende Lima (2005), um trabalho pedagógico que se constitua como propulsor do pleno desenvolvimento das crianças busca propiciar situações que atendam às necessidades infantis. Diante disso, os materiais escolhidos pela professora e a forma como ela fez a contação contribuíram para que as crianças se interessassem pela história contada.

Em relação à percepção das professoras investigadas acerca do papel dos momentos de leitura na formação das crianças, é possível notar que é consenso entre as professoras que o professor deve ofertar desde a mais tenra idade momentos que visem à formação de atitudes leitoras nas crianças, conforme podemos verificar na observação da seguinte situação:

> As crianças entram na sala de referência da turma às 9h45 e cada uma senta em uma cadeira. Depois de todas as crianças se sentarem, a professora troca algumas delas de lugar. Devido à organização da sala, as mesas e cadeiras estão agrupadas em duplas, de modo que, após a alteração da professora, quase todas as duplas

> são formadas por um menino e uma menina. Após a organização das crianças, a professora explica que neste dia a turma escreverá um texto coletivo a partir das imagens de uma tirinha da Turma da Mônica. Assim, a professora entrega a pasta com o caderno e estojo e uma cópia da mesma tirinha para cada criança. Na sequência, a professora pede para que falem o que está acontecendo – quadro por quadro – e escreve o que as crianças falam na lousa da sala. Algumas crianças quase não falam durante a leitura das imagens, de forma que, as que falam se destacam mais.
> Ao fim da leitura de todos os quadros da tirinha, a professora pede para que as crianças abram o caderno e escrevem o cabeçalho: Marília, 7 de Agosto de 2015 e passa em cada mesa colando a cópia da tirinha no caderno abaixo do cabeçalho. Em seguida, fala para as crianças copiarem o texto produzido por elas da lousa. Para as crianças que terminam de copiar o texto a professora permite que elas vão ao canto de leitura da escola – que fica ao lado da sala de referência da turma – para brincar e ler os livros. Dessa forma, apenas três crianças ficam na sala com a professora pois não terminam de copiar o texto. Durante esse momento é possível ouvir as conversas das crianças no canto da leitura, entretanto, a professora não vai até o local para ver o que está acontecendo.
> Ao final do horário de sala, a professora vai até o canto de leitura e chama as crianças de volta para a sala, coloca em uma parte da lousa livros de Literatura Infantil para que as crianças levem para a casa. Cada criança escolhe um título e o guarda na pasta de tarefa que será levada para casa. Apenas duas crianças não escolhem, pois, as pastas não foram devolvidas desde a última tarefa. Após a escolha dos livros pelas crianças a turma vai para seu local do pátio esperar os pais. (Situação 8, P3, 22 crianças com 5 anos, 07/08/15).

A situação descrita é reveladora de percepção docente acerca do papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança. Ainda que os materiais disponibilizados para as crianças atendam de forma explícita às necessidades das crianças, a situação observada demonstra uma aparente falta de intencionalidade no trabalho com a leitura.

Assim, Lima e Valiengo (2011) e Mello (2011) vão enfatizar que os momentos de leitura só ocorrerão mediante a oferta de materiais para a leitura, de modo que, ao entrar em contato com os diversos materiais de leitura, a criança já está formando atitudes leitoras, de modo que, esses momentos de leitura e contação de histórias são potencializadores do desenvolvimento das capacidades humanas superiores da criança, bem como promotores de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Nesse bojo de criação de espaços, tempos, materiais e situações para a promoção de momentos de leitura e contação de histórias, sobressaem-se as Caixas que contam histórias. Trata-se de objeto produzido para fomentar o envolvimento das crianças desde a Educação Infantil em situações focadas em histórias da Literatura (LIMA; VALIENGO, 2011).

De acordo com as autoras (LIMA; VALIENGO, 2011), as Caixas que contam histórias são um recurso didático-pedagógico organizado a partir de pressupostos histórico-culturais. Esse recurso sintetiza ricos elementos da cultura humana: a literatura infantil e as artes (pintura, desenho, colagem, recortes).

Conforme já destacamos em outros escritos, tal recurso é um elemento motivador do trabalho docente, expressando o trabalho intelectual e criativo do professor. Além das escolhas teóricas, que compõem o fazer pedagógico, há a efetivação de um trabalho prático que norteia as ações e concepções sobre os momentos de contação de histórias, considerando o papel ativo do professor e da criança (LIMA; VALIENGO, 2011).

A elaboração das *Caixas que contam Histórias* envolve a escolha da história de literatura infantil para a motivação da apreciação estética pelas crianças. Com essa ação pedagógica intencional acerca da escolha da história, elegem-se materiais que irão compor a caixa são, dentre os quais caixa de sapato com tampa, folhas de jornal e grude (cola feita com farinha trigo e água). Com esses materiais, caixa é papietada com jornal e grude (no mínimo três camadas) para a durabilidade do recurso, uma vez que as crianças têm acesso a ela, durante o momento da contação de histórias e após (LIMA; VALIENGO, 2011).

Além desses materiais, outros podem ser utilizados para enriquecer a história e adaptá-la à caixa, tais como papel cartão ou E.V.A (para confecção das páginas da história adaptada), tecidos, folha sulfite, tinta guache, pinturas e imagens do próprio livro. Depois de pronto, o livro é encadernado e colocado em cima da *Caixa*.

No processo de confecção da *Caixa*, é possível a utilização de vários recursos para tornar a história mais atrativa. Um exemplo é inserir objetos e personagens da história de dentro da Caixa, colar os personagens do lado de fora ou no momento de contação da história, usar fantoches e "dedoches". Trata-se, por meio desse processo, de criar condições para disponibilizar, além da Caixa para as crianças, o "livro-referência", utilizado para confeccionar a caixa, pois, se trata do suporte livro, local de registro das histórias lidas ou contadas e que trazem informações essenciais do autor e ilustrador.

Pelo exposto, as *Caixas que contam histórias* podem enriquecer os momentos de leitura e contação de histórias, motivando aprendizagens e a criação de novas necessidades de conhecimento desde os primeiros meses de vida e, nesse processo, o professor é o profissional responsável intencionalmente planejar espaços, tempos, materiais e situações para que as crianças possam alcançar níveis cada vez mais sofisticados de humanização.

Considerações finais

A partir do breve recorte apresentado decorrente de pesquisa finalizada, podemos destacar aqui algumas considerações finais.

Destacamos, no decorrer deste trabalho, a relevância e a valorização dos momentos de leitura e contação de histórias de Literatura Infantil nas escolas de Educação Infantil, especialmente, de que modo esses momentos contribuem na formação de atitudes leitoras na criança. Além disso, enfatizamos a contribuição desses momentos no desenvolvimento integral da criança, bem como sobre a necessidade de um trabalho intencional do professor com as crianças, com o intuito de elas atribuírem sentido a esses momentos.

Acentuamos, também a pertinência das proposições da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotski e seus colaboradores que defendem a concepção de uma escola onde exista uma educação que considere as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo da infância e desde os primeiros anos de vida.

Nessa perspectiva, partimos da premissa de uma educação plena da criança, que vise à oferta das máximas produções humanas, bem como a promoção de um desenvolvimento que potencialize a formação e o aperfeiçoamento de capacidades humanas em nível superior nas crianças. Consideramos que os momentos de leitura e contação de histórias desde a mais tenra idade promovem o desenvolvimento integral dessas capacidades, dentre as quais a memória, a atenção, a imaginação. Desse modo, defendemos que essas vivências contemplam as necessidades da criança de experimentação do mundo e da apropriação de bens culturais historicamente produzidos,

as possibilidades de escolha e de expressão infantis, proporcionando, consequentemente, o desenvolvimento e a ampliação das capacidades humanas nas crianças.

Com relação ao estudo de campo realizado e ao contato com as professoras participantes da pesquisa, verificamos percepções e práticas aparentemente distantes do que apontam os autores estudados acerca do trabalho com Literatura Infantil. Essas constatações oriundas dos estudos realizados nas leituras da literatura da área e das observações das práticas pedagógicas das participantes vão de encontro com as narrativas dessas profissionais durante as entrevistas ao ressaltarem a importância de práticas de leitura com as crianças. A consolidação de práticas pedagógicas que, efetivamente, contemplem as discussões aqui apresentadas, dar-se-ão, a partir de uma consistente formação continuada, uma vez que, para uma formação sólida, são necessários diversos fatores, tais como momentos destinados a estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança; investimentos na formação docente; melhorias dos espaços e da organização do tempo destinados a atividades estéticas, dentre as quais, a arte, em especial a Literatura Infantil.

Por intermédio da Literatura Infantil e da mediação do professor durante os momentos de leitura, a criança pode entrar em contato com a cultura historicamente produzida, ampliando assim, o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Conforme argumentamos, as Caixas que contam histórias tornam-se recursos potencializadores desse desenvolvimento ao longo da infância, considerando a atividade de adultos e crianças.

Referências

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. v.84, n. 248.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROCANELLI, C. R.; GIROTTO, C. G. G. S.; ANDRADE, L. O. A educação como experiência a partir de histórias lidas e contadas: momentos de (re)criação da infância. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v.18, n. 1, p. 47-54, jan./abr., 2013.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário:** possíveis caminhos. 2008, 207f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas Universidade Estadual de Campinas, SP: 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000433074>. Acesso em: 22 jul 2015.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora.** 2009, 213f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2009/colombo_fj_me_mar.pdf> Acesso em 22 jul de 2015.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e**

Aprendizagem. Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.
LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimentos. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011. p.55-68.
LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, 2007, v. 10, p. 37-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 27 jul. 2015.
LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOSTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-38.
MELLO, S. A. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011. p. 41-54.
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.
VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

1.9 ENSAIO SOBRE LEITURA: O ATO DE LER REFLETIDO SOBRE OS ESPAÇOS DE LEITURA, O QUE SE DISCUTE SOBRE ISSO?

Ariana Alves da Silva
Universidade Federal de Lavras
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras

Resumo

Com base no referencial teórico apresentado no Núcleo de Estudos em Linguagem Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Lavras. Este estudo tem por objetivo refletir sobre o conceito de leitura representado nos espaços de leitura, a partir de um levantamento das produções científicas que tematizem sobre o espaço da leitura e a sala de leitura defendidos nos últimos anos, disponíveis no portal de Dissertações e Teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Este estudo se orienta pelo conceito de leitura a partir Alberto Manguel, Paulo Freire, Roger Chartier, Koch e Elias no processo de construção do leitor e da leitura de espaços, e pelo conceito de estação do conhecimento de Edmitir Perrotti. Aponta-se a importância da junção de habilidades adquiridas ao longo do tempo para que se torne possível o ato de ler. O levantamento dos estudos que tematizam os espaços e ambientes de leitura se mostra essencial para compreender qual a problemática e os objetivos que fundamentam tais discussões o que ajuda a entender as bibliotecas escolares como estação do conhecimento.

Palavras-chave: Espaço de Leitura. Concepção de leitura. Estação do conhecimento.

Introdução

Partindo da premissa da ideia de leitura como uma prática que nos permite a interpretação, neste texto procuramos refletir sobre a compreensão de leitura e dos espaços de leitura. Martins (2006), considera leitura como um processo de compreensão das expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem, podendo ser algo escrito ou algo que envolva componentes sociológicos. A compreensão da linguagem segundo a autora tem uma visão bem mais ampla de leitura, utilizando-se também da decodificação mecânica dos signos linguísticos bem como uma perspectiva cognitiva sociológica, desta forma a leitura estabelece uma relação histórica e dialógica de interpretação entre o leitor e o que é lido. Como prática, a leitura pode ser questionada como um ato que não engloba apenas a compreensão dos signos, sejam eles linguísticos ou simbólicos.

A partir deste estudo, o ato de ler é entendido como um processo de produção de sentidos que se torna indispensável para a compreensão dos textos verbais e não verbais. Entendemos que a atividade de leitura não é apenas um ato de decodificação, mas trata-se de uma ação ampla que envolve diferentes modos de percepção e de interação do sujeito-leitor e dos materiais de leitura disponíveis, o que pode começar com a leitura do ambiente ou do objeto concreto que compõem espaços de leitura.

Paulo Freire (1989) nos diz que a decifração da palavra fluía naturalmente da "leitura" do mundo particular e, assim, define suas experiências sociais ao longo da sua vida, como uma relação com "palavras vivas". Não deixando de lado a leitura da palavra. A experiência de Freire com a leitura da palavra viva, ou seja, da palavra experienciadas, a leitura de mundo, não significa uma ruptura com a leitura do código, mas vai se

deixando evidente a existência de uma ligação entre ambas, esta necessária para que o processo de leitura possa estar em constante formação.

Paulo Freire (1989), relaciona o ato de ler com a significação da palavra. Para conceder significado, Freire relembra sua infância brincando no quintal de sua casa, a observação do ambiente como um todo é também o ato de ler. Segundo o autor, o adentramento dos textos e seus significados necessitam de compreensão dos signos e dos ambientes, e não apenas a mecanização memorizada da palavra e da escrita. A leitura do mundo segundo Freire precede a leitura da palavra, e a leitura da palavra nos permite ler o mundo e o ambiente que nos cerca.

A língua, como código escrito, necessita apenas da decodificação ou decifração para a compreensão do leitor, cabendo o reconhecimento das palavras e estrutura de texto. A leitura requer as experiências e conhecimentos do leitor (KOCH; ELIAS, 2007). Como Freire já havia dito a leitura requer mais do que apenas a mecanização memorizada da palavra, a leitura consiste na concepção de sentido. A interação do leitor com o conteúdo do texto é dada pelo seu objetivo com dado texto, são os objetivos que classificam o grau de interesse, tempo e atenção. Sendo o objetivo que norteia a interação do leitor com o texto, o interesse reflete fortemente nos conhecimentos textuais, pois vem a memória vivências, relações sociais e valores sociais.

Ao consideramos o ato de ler ou o compartilhamento de leitura como uma ação ampla que vai além do signo linguístico, entendemos que a aprendizagem da leitura não está designada a um lugar específico, como uma sala de aula ou uma biblioteca. Entretanto, os espaços de leitura se constituem em agentes promotores e mediadores da ação leitura. Por isso o espaço da leitura tem ligação direta com a formação leitores, sendo este fator condicionante que vem fazendo com que livrarias e outros espaços como escolas comecem a repensar o seu ambiente para que o leitor possa se desenvolver com mais fluidez.

Diante disso, este texto tem por objetivo refletir sobre o conceito de leitura representado nos espaços de leitura, a partir de um levantamento das produções científicas sobre o espaço da leitura e salas de leitura defendidos nos últimos anos, disponíveis no portal de Dissertações e Teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Para isso, nos apoiamos nos estudos de Alberto Manguel, Paulo Freire, Roger Chartier, Koch e Elias na discussão sobre o processo de construção do leitor e da leitura de espaços, e pelo conceito de estação do conhecimento de Edmitir Perrotti.

Leitura pelo olhar e como consequência de significados

Se muitos dos estudos apontam que a leitura não resume apenas em possuir o livro em mãos, entendemos que o ato de ler pode começar, muitas das vezes, com este livro em mãos Martins (2006) propõe o leitor a pensar nas inter-relações existentes que se estabelecem com o funcionamento da leitura, que possibilitam a aproximação com o objeto a ser lido, sendo estes níveis sensoriais, emocionais e racionais, estando estes trabalhando simultaneamente ao considerarmos a leitura como um processo dinâmico e circunstanciado. Trazendo a experiência e interesse do leitor por meio dos sentidos.

Segundo alguns filósofos, a nossa visão destaca-se dentre os sentidos como o mais agudo, mais perceptivo. Manguel (1997) ao estudar sobre a história da leitura, apresenta em os estudos de Aquino, o qual define a visão como o maior dos sentidos pelo qual adquirimos conhecimento. O interesse pela leitura começa na primeira observação dos objetos que nos cercam. Ao pegarmos um livro, observamos cada detalhe, lemos a capa, a fonte, e as cores. Aristóteles coloca as qualidades do objeto como a principal causa do

efeito nos sentidos, classificando o ser humano como camaleão ao absorver as informações contidas. Neste sentido, a visão não sobressai a leitura, é apenas a porta de entrada para o exercício da memória e produção de sentidos. (MANGUEL, 1997)

A leitura envolve os sentidos principalmente a visão como Aristoteles e Aquino nos apresenta e o ambiente em que estamos inseridos, utiliza os sentidos, escreve e reescreve nosso conhecimento de mundo, está fortemente ligada a relação do eu com o ambiente e não apenas a decodificação de palavras. Produzir o sentido do texto requer interação do leitor com as palavras e também com o autor. Sendo assim, o ato de ler é uma ação mais profunda do que apenas abrir um livro e decodificar as palavras. Ler é ver a palavra e levar em consideração as informações já conhecidas. (MANGUEL, 1997).

A visão é o maior dos sentidos, ver, contemplar muda nossa concepção ao tentarmos entender algo que está além. Se trata das primeiras revelações que temos em relação ao livro, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona os sentidos, podendo o leitor conhecer o que ele gosta ou não, estimulando o leitor a descoberta, aprimoramento da linguagem e comunicação com o mundo. (MARTINS, 2006).

Juntamente com o movimento ocular ao observar, a percepção está atrelada ao ato de ler. Koch e Elias (2007) dizem que o texto pode exigir maior conhecimento ou menor conhecimento do leitor. Este depende do nosso dia a dia, de percebermos com o olhar. A importância de se ter conhecimento sobre todos os tipos de linguagem, mostra-se na compreensão de um texto não verbal. Paulo Freire (1981) diz sobre a importância de re-ler momentos fundamentais, na compreensão e produção dos sentidos após a decodificação. A prática ou a experiência é fundamental para leitura de imagens e ter conhecimento dos significados que lá se encontram. É saber o que está nela, qual a função daquele objeto e porque eu posso ou não seguir em frente, posso ou não parar em tal lugar, posso ou não estar ali.

Ler primeiramente com os olhos, nos faz retomar a mente antigos fatores que auxiliam a percepção. Estes fatores estão ligados a memória que juntamente com a visão e a percepção, tornam possíveis uma relação de continuidade na construção de nexos com a imagem ou texto, que indicam relações temporais, causa e efeito. No processo de leitura, o leitor aplica ao texto um processo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. (KOCH e ELIAS, 2007).

Ainda sobre a importância da união de habilidades sensoriais e memória, Manguel (1997) discute acerca da coordenação de habilidades que juntamente afetam a leitura, dizendo que a possibilidade da mesma é possível com a união destas habilidades adquiridas em um processo do corpo humano em que, o corpo armazena, recorda e decifra as sensações, afirmando que somos capazes de ler antes de ler de fato.

Goulemot (2009) sobre as habilidades do corpo humano de ler, nos diz que somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de cãibras. Sendo este comportamento a junção de fatores que envolvem o ambiente que estamos inseridos, o livro e o objetivo da leitura. Sendo nosso corpo, leitor, não apenas pelo viés dos olhos, o corpo demonstra seu interesse durante todo um processo cognitivo.

Ler a imagem antes mesmo de se “ler de fato”, no futuro, reafirma que o processo de armazenamento da mente humana e o ato de decifrar se torna um ato de redescobrimento, pois a ideia, o significado já está armazenado na nossa memória. A relação entre visão, percepção e memória se torna realidade ao construirmos a decodificação e logo em seguida a produção de sentidos de um texto (KOCH e ELIAS, 2007).

Salas de Leitura são em primeira instância um espaço em que a criança exerce a leitura pelo olhar, observando cada detalhe. Estes primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer (MARTINS, 2006). Classificando-se como estação de conhecimento, que segundo Perroti (2008) se constitui em um espaço de aprendizagem e conhecimento, de criação de condições e saberes indispensáveis. Aumentando a responsabilidade de uma biblioteca escolar em organizar as salas, criando condições para disponibilizar livros que atraiam pelo formato e facilidade de manuseio e atribuições visuais relacionadas com o seu conteúdo, o que discutiremos na próxima seção.

A Leitura do ambiente no processo de produção de sentidos

Manguel (1982) realizou um estudo sobre o professor André Roch Lecours, e comenta que a exposição somente à linguagem pode não ser suficiente para o desenvolvimento completo das funções da linguagem. Para que esse desenvolvimento ocorra, como os estudos na época ainda não eram completos, foi apresentado que para o desenvolvimento deve-se aprender a ler. As considerações do professor Lecours, acrescentam na importância de se ler o espaço físico, o processo das funções da linguagem ocorre no momento em que se lê a palavra e leva em consideração informações já conhecidas. (MANGUEL, 1997).

Sobre o processo de iniciação relacionados com apropriação do saber e a abertura da informação, Perroti (2008) nos diz que o percurso para a conquista da informação e principalmente do saber que é o que tratamos relacionando com o desenvolvimento completo das funções da linguagem, implicam desde o começo a ações propostas em múltiplas linguagens, afirma que a comunicação e autonomia acontecem em um ambiente de trocas. (PERROTI, 2008, p.20).

Estas informações, nos dizem que a obtenção do conhecimento prévio acerca da linguagem ocorre na leitura do espaço físico em que se está inserido. A linguagem está inserida em todo o ambiente:

> Os “textos, “palavras” as “letras” daquele contexto – em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e meus pais. (FREIRE, 1981, p. 9).

O espaço tem ligação direta com a formação de leitores, porque não envolve apenas objetos ou o mobiliário, mas também as relações humanas que ali coabitam. O espaço pode ser entendido como o interior ou o exterior em que todos os seres estão inseridos e tem contato, o espaço tem relação direta com os sentidos. Em Teorias do Espaço Educativo (BRASIL, 2008), os autores fazem uma correlação entre o espaço e os sentidos, dando como exemplo o olfato, você sabe que está perto da cantina pelo cheiro dos alimentos. O espaço se torna espaço a partir do momento em que captamos os elementos materiais que o compõe.

Ao captarmos estes elementos, iniciamos o processo de leitura do espaço e posteriormente, no futuro podemos decodificar palavras ao fazermos uma ligação com o que já foi frequentado. Paulo Freire entendia que a leitura que ele fazia do ambiente mais íntimo, melhorava a percepção e o entendimento acerca do mundo, e diz ainda que a leitura do mundo foi fundamental para o crescimento do homem racionalista e de sua racionalidade enquanto menino. (FREIRE, 1981).

Dado a importância do espaço para a concepção da linguagem, as chamadas salas de leitura foram criadas com a pretensão de que a leitura não fosse vista como uma atividade obrigatória dentro das escolas, mas que os alunos a buscassem por interesse próprio. Sendo realizado eventos culturais como amostras de trabalhos estudantis, exposição de cordéis entre outros, que gerassem este interesse nos alunos. O espaço em relação a leitura nestas salas se mostra um fator chamativo para os alunos já alfabetizados manterem o seu interesse no exercício de ler. Reunir recursos, dar objetividade facilitam a execução de planos, programas e projetos, a dispersão de tais recursos não pode adiar o início de aprendizagens (PERROTI, 2008).

A junção de recursos segundo Perroti (2008) sendo elas informação, formação e cultura se reúnem nas chamadas estações de conhecimento, em um movimento de negociações simbólicas, cujo domínio necessitam de dispositivos educativos culturais concebidos sob novas óticas. As ações elaboradas por estes dispositivos, segundo o autor se organizadas em prol de um objetivo específico são capazes de atuar na "redefinição e qualificação dos saberes disciplinares formais ou não" (PERROTI, 2008, p.15,16).

Levantamento de Publicações sobre Espaços de Leitura

Para este estudo, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, com foco no levantamento e na descrição das produções acadêmicas de 2000 a 2017 que trazem como temáticas as salas de leitura. Menga e Ludke (1986), define pesquisa qualitativa como o estudo do caso e coleta de dados descritivos, dando ênfase ao processo e ao significado do objeto de estudo na vida das pessoas envolvidas. Utilizando como método de coleta de dados a observação que necessita ser controlada e sistemática, implicando a necessidade de um cuidado do observador ao se preparar, pois principalmente nas pesquisas educacionais a observação possibilita um contato estreito com o pesquisador e o fenômeno pesquisado. Renata Aliaga (2013) em sua dissertação também de cunho documental, em sua pesquisa buscou pensar as relações entre leitura e biblioteca buscou localizar e reunir essa produção, aproximando reflexões desenvolvidas em diferentes localidades do país. Em sua pesquisa de caráter bibliográfico, realizou um levantamento de publicações que possibilitou esboçar e discutir como a biblioteca escolar se apresenta nessa recente produção acadêmica, suas ênfases e seu diálogo com as preocupações e desafios. (ALIAGA, 2013, p. 23).

Considerando-se a importância do tema salas de leitura para a formação do leitor, também realizamos um levantamento das publicações acerca das salas de leitura, bibliotecas e espaços de leitura no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Foram selecionados 16 trabalhos no período de dois meses de pesquisa, nos quais observamos a temática, o período de publicação e as universidades que geraram as publicações. Realizando a leitura dos resumos e observando os seus objetivos, aproximando os semelhantes, observaremos também a quantidade de publicação e o ano publicado.

Os resultados mostram um aumento significativo das publicações sobre salas de leitura e bibliotecas como espaço de leitura. Também foi observado a existência de poucas publicações sobre salas de leitura considerando ser um assunto recente. Ao longo da década de 90 foram publicados três artigos relacionados ao espaço da biblioteca. E entre os anos 2000 e 2010 houve uma estagnação nas publicações tendo como principal tema entre estas décadas "Salas de Leitura", visto que foi entre estes anos que o projeto político foi implementado.

Quadro 1 – Publicações sobre Salas de Leitura listados no Capes. Período de 2004 a 2012.

Universidades	Publicações
USP	1.POLIDO, Nágila Euclides da Silva. **Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**' 01/07/2012 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**
UFRJ	1.PIMENTEL, Claudia. **Espaços de Livro e Leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro**' 01/04/2011 264 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira** 2.AXER, Bonnie. **UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO: MUDANÇAS NA CONFIGURAÇÃO DAS SALAS DE LEITURA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**' 01/08/2012 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A
PUC – RJ	1.FONSECA, Leda Maria da. **Salas de Leitura-concepções e práticas**' 01/03/2004 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC

Fonte: dados da pesquisa.

Esboçaremos uma análise qualitativa dos dados coletados sobre os artigos publicados sobre Sala de Leitura observando as informações contidas nos resumos.

A publicação feita pela Universidade de São Paulo, se trata de uma dissertação de doutorado, que tem como autora Polido, Nágila Euclides da Silva. Seu trabalho busca investigar a organização e o funcionamento desses espaços com legislação própria. Segundo o que a autora, desde sua implantação as salas de leitura vêm se adequando a diferentes propostas educacionais das gestões políticas vigentes, A questão-problema do trabalho investiga quais aspectos da organização e funcionamento das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo podem ser redimensionados de forma a conceber ações de sucesso na maioria das unidades de ensino (PÓLIDO,2012, p. 23)

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, conta com duas publicações de diferentes autores sendo eles Claúdia Pimental e Bonnie Axer. A publicação que tem como autor Bonnie Axer se trata de uma dissertação da linha de pesquisa de um grupo de estudos da universidade em questão denominado Currículo, Cultura e Diferença coordenado pela professora Doutora Elizabeth Fernandes de Macedo. A pesquisa foi organizada com base na análise documental nas resoluções e portarias que as Salas de Leitura foram regularizadas. O autor tem como objetivo entender o que é hoje as Salas de Leitura, como elas nasceram, como foi sua expansão e como se apresentam no Núcleo Curricular Básico Multieducação. A partir do que foi pesquisado, o autor busca então enunciar a produção e vivência dos currículos da Sala de Leitura. (AXER, 2012).

Claúdia Pimentel realizou um estudo sobre as Salas de Leitura presentes nas escolas municipais do Rio de Janeiro, seu trabalho se trata de uma tese de doutorado e tem como linha de pesquisa currículo e linguagem. Também foi realizada análise documental juntamente com observações de uma sala de leitura, entrevista com responsáveis pelo projeto e com professores da sala de leitura. O objetivo da autora era conhecer e analisar o projeto em todos os seus níveis, refletir sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços e ambientes de livro e leitura a partir de estudo de uma sala de leitura polo refletir sobre o lugar que a literatura pode ocupar na

escolarização da leitura, compreender as estratégias para gestão e formação de professores. Realizando este trabalho a autora revelou que as salas de leitura apesar das mudanças políticas administrativas apostam na composição dos acervos, na formação específica para o professor de sala de leitura e na formação do estudante leitor. (PIMENTEL, 2011).

A PUC-RIO contém uma publicação sobre Salas de leitura, com o título "Salas de Leitura – Concepções e Práticas", tem como autora Lêda Maria da Fonseca e se trata de uma dissertação para obter o título de Mestre em Educação. A dissertação o estudo foca nas salas de leitura da cidade do Rio de Janeiro e tem como objetivo analisar as atividades realizadas nesse espaço e as práticas com os textos literários, assim como a dissertação da UFRJ, analisou os documentos que regulamentam o projeto, porém verificou que que as Salas de Leitura deixam de ser um espaço especifico para praticas leitoras para se tornarem um espaço midiático. Percebeu durante entrevistas e análises com funcionários e o espaço, que as opiniões sobre o projeto divergem em relação a concepções e expectativas. (FÔNSECA, 2004).

Quadro 2 – Artigos Publicados sobre o espaço da biblioteca listados no Capes.

Fonte: dados da pesquisa

Universidades	Publicações
USP	1.MAYRINK, Paulo Tarciso. **A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA: DA CARACTERIZACAO TEORICO-ADMINISTRATIVA AO ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES E PADROES PARA SUA ORGANIZACAO E PLANEJAMENTO**' 01/10/1991 193 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined 2.MARTINS, Ana Luiza. **GABINETES DE LEITURA DA PROVINCIA DE SAO PAULO: A PLURALIDADE DE UM ESPACO ESQUECIDO, 1847-1890**' 01/11/1990 380 f. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined 3.ALONSO, Claudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola**' 01/08/2007 143 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP 4.STEINDEL, Gisela Eggert. **Dos espaços da leitura à constituição da instituição de leitura pública – conformação da biblioteca municipal de Jaraguá do Sul (SC): discursos e percursos (1937-1983)**' 01/03/2005 2001 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP
UNB	1.PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. **A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?**' 01/12/2002 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE
UNESP	1.GUIMARÃES, Janaína. **BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: DE MUSEU DE LIVROS A ESPAÇO DE SABER E LEITURA**' 01/08/2010 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP
UFMT	1.GARCIA, Ligia Vieira. **Biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento.**' 01/03/2007 213 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT
UFES	1.CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. **As bibliotecas universitárias e as novas tecnologias da informação: ampliando os espaços da comunicação pedagógica**' 01/04/2002 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Biblioteca do INEP
UFRN	1.SOUSA, Rutilene Santos de. **A BIBLIOTECA COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: AÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORAS**' 01/10/2012 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE

PUC – SP	1.GOMES, Denise Pedroso. **O Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (1935-1938): políticas de criação de bibliotecas e democratização de leitura**' 01/04/2008 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP
Universidade Caxias do Sul	1.KICH, Morgana. **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)/2008**' 01/04/2011 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, CAXIAS DO SUL Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul Ufrn 2.PONTES, Verônica Maria de Araújo. **BIBLIOTECA ESCOLAR E ESCOLA: UMA RELAÇÃO EVIDENTE?**' 01/09/1998 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRN - BIBLIOTECA SETORIAL DO PPGEd.

Nas Figuras 1 e 2 podemos distinguir quais universidades produziram mais publicações sobre a temática. É notável que a existência de artigos publicados sobre salas de leitura é consideravelmente menor, não estando muito longe das publicações sobre a biblioteca e seu espaço visto que ambos são assuntos com maior interesse a partir dos anos 2000.

A Universidade de São Paulo contém maior número de publicações sobre o espaço da biblioteca, totalizando quatro publicações sobra temática. A mais antiga é datada em 1990 se tratando de uma dissertação que tem como estudo os gabinetes de leitura da província de São Paulo na segunda metade do século XIX, levantando os vários significados que envolvem esse espaço cultural, entendido como lugar topográfico da memória coletiva. Trata-se de instituição que floresceu em núcleos urbanos de economia pujante, expressando a substituição dos valores da ordem escravocrata pelos da sociedade industrial emergente, sintoma da reordenação da sociedade e do espaço urbano. (MARTINS, 1990). Seguindo a ordem cronológica a próxima publicação se trata de uma dissertação do curso de Biblioteconomia do autor Paulo Tarcísio Mayrink, foi realizado um estudo de campo que mostrava a situação de bibliotecas escolares em uma microrregião de São Paulo, sugerindo uma integração entre as bibliotecas públicas e escolares. (MAYRINK, 1991). Eggert Steindel (2005) investiga em sua dissertação o modo como uma base institucional de leitura pública (biblioteca) foi constituída num dado tempo e lugar. Para isso realizou uma análise documental em fontes impressas, públicas e fontes orais. O estudo adotou como princípios teóricos e metodológicos os fundamentos da História Cultural, atentando para uma das novas correntes historiográficas, a micro história, possibilitando apreender esta base institucional de leitura pública a partir de um jogo de escala das tensões entre o pequeno e o grande, entre o social e o cultural. Este jogo de lentes permitiu observar os diversos esforços demandados por essa comunidade na instalação de diferentes espaços de leitura ainda antes da criação jurídico-legal da Biblioteca Pública Municipal Rui Barbosa. (EGGERT - STEINDEL, 2005).

Alonso (2007) Em sua dissertação de mestrado, trabalha a biblioteca como espaço pedagógico, relacionando o espaço com a formação continuada do professor e a formação do leitor literário, utilizando comparações de planos políticos educacionais de outros países com enfoque no espaço pedagógico.

A Universidade Estadual de São Paulo, com autoria de Janaína Guimarães nos apresenta uma dissertação de mestrado que vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” da Unesp - Univ. Estadual Paulista. Tem como objetivo principal investigar se as políticas públicas de incentivo à leitura, especificamente o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), têm

contribuído com o acesso à leitura; a formação de leitores; a dinamização da biblioteca escolar como espaço de saber e leitura. (GUIMARÃES, 2010).

Garcia (2007) para sua dissertação de mestrado pela UFMT realizando observações e destaca em seu trabalho biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento, que embora a biblioteca escolar seja marginalizada no sistema educacional, a ela é atribuída o papel de desempenhar principalmente no que diz respeito a duas categorias básicas: a educativa e a cultural. É agente de transformação do ensino; à medida que provoca mudanças pedagógicas na escola.

Carvalho (2010) traz em sua pesquisa, a relação da biblioteca como espaço formador do pensamento crítico reflexivo que concebe o eixo escola – universidade, se trata de uma dissertação para obter o título de mestre pela Universidade Federal do Espírito Santo. No que tange à organização e à sistematização do conhecimento, buscando não somente as formas mais apropriadas para seu gerenciamento, mas também formas mais apropriadas para o gerenciamento do conhecimento que acumulam em seu acervo e para o atendimento de seus usuários ao focalizar o conhecimento e os espaços nos quais é possível acontecer sua socialização.

Gomes (2008) apresenta em sua dissertação de mestrado pela PUC-SP um estudo que procura compreender como as políticas públicas de criação de bibliotecas compõe repertórios e prescrevem práticas de leitura a partir da formação de acervos e busca entender a representação de democratização da leitura que o programa de expansão de bibliotecas públicas do Departamento Municipal de Cultura sustentava no período delimitado; bem como a representação que possuíam da formação de leitor. Sua pesquisa também buscou entender como a Biblioteca Infantil se constituiu no espaço de materialização das práticas e dos rituais de leitura idealizadas pelo Departamento de Cultura.

A Publicação levantada pela Universidade Caxias do sul com autoria de Morgana Kich se trata de uma dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O estudo discute práticas de mediação de leitura literária, a partir da perspectiva da educação, tendo como foco obras de literatura selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/2008 para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação busca analisar o trajeto dessas obras no contexto escolar do município de Caxias do Sul/RS, especialmente nas bibliotecas dessas instituições de ensino, as quais se configuram como o espaço educacional que recebe o material do Governo e estão vinculadas ao docente que realiza a mediação (KICH, MORGANA. 2011).

Publicada pela Revista Agália nº 101, foi encontrada uma dissertação realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pontes (1998) realiza uma reflexão sobre o papel da biblioteca no contexto escolar, tendo como foco as prioridades e o estado atual do seu acervo, a estudando como espaço atrativo para o interesse dos leitores.

Quadro 3 – Aproximação das publicações levantadas por área tema.

Temas	Publicações
Salas de Leitura: Espaço Físico e Funcionamento.	1.PIMENTEL, Claudia. Espaços de Livro e Leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro' 01/04/2011 264 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira) 2.AXER, Bonnie. UM CURRÍCULO EM MOVIMENTO: MUDANÇAS NA CONFIGURAÇÃO DAS SALAS DE LEITURA DO MUNICÍPIO DO RIO DE

	JANEIRO' 01/08/2012 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A 3.Polido, Nágila Euclides da Silva. Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento' 01/07/2012 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Trabalho anterior à Plataforma Sucupira 3.FONSECA, Leda Maria da. Salas de Leitura-concepções e práticas' 01/03/2004 169 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca central da PUC
Formação do Leitor	1.MARTINS, Ana Luiza. GABINETES DE LEITURA DA PROVINCIA DE SAO PAULO: A PLURALIDADE DE UM ESPACO ESQUECIDO, 1847-1890' 01/11/1990 380 f. Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined 2.GUIMARÃES, Janaína. BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: DE MUSEU DE LIVROS A ESPAÇO DE SABER E LEITURA' 01/08/2010 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP 2.GARCIA, Ligia Vieira. **Biblioteca escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento.**' 01/03/2007 213 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT 3.SOUSA, Rutilene Santos de. **A BIBLIOTECA COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: AÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS E PROFESSORAS**' 01/10/2012 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE 4.KICH, Morgana. **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)/2008**' 01/04/2011 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, CAXIAS DO SUL Biblioteca Depositária: Universidade de Caxias do Sul
Políticas sobre Livro, Leitura e Espaço	1.MAYRINK, Paulo Tarciso. A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA: DA CARACTERIZACAO TEORICO-ADMINISTRATIVA AO ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES E PADROES PARA SUA ORGANIZACAO E PLANEJAMENTO' 01/10/1991 193 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: undefined (Trabalho anterior à Plataforma Sucupira) 2.STEINDEL, Gisela Eggert. **Dos espaços da leitura à constituição da instituição de leitura pública – conformação da biblioteca municipal de Jaraguá do Sul (SC): discursos e percursos (1937-1983)**' 01/03/2005 2001 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP 3. STEINDEL, Gisela Eggert. **Dos espaços da leitura à constituição da instituição de leitura pública – conformação da biblioteca municipal de Jaraguá do Sul (SC): discursos e percursos (1937-1983)**' 01/03/2005 2001 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP 4.PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. **A BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?**' 01/12/2002 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE 5.CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. **As bibliotecas universitárias e as novas tecnologias da informação: ampliando os espaços da comunicação pedagógica**'

	01/04/2002 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA Biblioteca Depositária: Biblioteca do INEP 6.GOMES, Denise Pedroso. **O Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (1935-1938): políticas de criação de bibliotecas e democratização de leitura**' 01/04/2008 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP 7.PONTES, Verônica Maria de Araújo. **BIBLIOTECA ESCOLAR E ESCOLA: UMA RELAÇÃO EVIDENTE?**' 01/09/1998 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, NATAL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRN - BIBLIOTECA SETORIAL DO PPGEd

Fonte: dados da pesquisa

As salas de leitura foram criadas para que fossem uma atividade além da sala de aula, sendo vista como algo prazeroso para os leitores. Sendo assim as publicações levantadas, nos trazem informações desde os gabinetes de leitura existentes na época da província de São Paulo, bibliotecas e sala de leitura. Na Figura 3 foi realizada por meio de tabela a aproximação por área tema de cada publicação estudada, foram agrupadas em três temas sendo eles: Salas de Leitura totalizando quatro publicações envolvendo universidades distintas no período de 2004 a 2012. Formação do Leitor com relação ao espaço totalizando cinco publicações por universidades distintas entre o período de 1990 a 2012 e políticas sobre Livro Leitura e Espaço que tem em seu total oito publicações, sendo três da Universidade de São Paulo, mesmo sendo do mesmo departamento não tinham relação com algum grupo de estudo ou orientador. A publicações englobam os anos de 1991 até o ano de 2008.

Conclusão

Temos como objetivo de trabalho refletir sobre o conceito de leitura representado nos espaços de leitura, a partir de um levantamento das produções científicas que tematizem sobre o espaço da leitura e a sala de leitura defendidos nos últimos anos, disponíveis no portal de Dissertações e Teses da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Definimos espaço de leitura como um ambiente em que podemos construir o gosto pela leitura, que contribui ativamente para a formação do leitor. Espaço pode ser entendido como o interior ou o exterior em que todos os seres estão inseridos e tem contato, o espaço tem relação direta com os sentidos, e a afeição pela leitura se relaciona fortemente com os sentidos.

Observamos graças ao levantamento feito no portal de Dissertações e Teses da Capes, que a maioria das bibliotecas escolares ou públicas apresenta um acervo desatualizado tanto para as crianças leitoras quanto para os professores que utilizam dos livros para seguir o currículo proposto. Pontes (2010), caracteriza as bibliotecas como um acúmulo de informações. Em sua dissertação a autora Kich (2011) afirma que o papel da biblioteca na construção do leitor precisa ser repensado no sentido literário. Podemos acrescentar a necessidade de se atualizar o espaço da biblioteca como forma de perpetuar o interesse pela leitura. Com relação as bibliotecas universitárias Carvalho (2010) a evidência como instituição participante do processo que concebe a escola e a universidade a partir de uma postura crítico-reflexiva com a função de possibilitar o conhecimento e de criar condições para garantir um desenvolvimento humano. Trazendo os investimentos propostos em relação a seu espaço para que a comunidade a qual pertence possa ter pleno desenvolvimento da leitura. A leitura é considerada um processo de elaboração e verificação de hipóteses que levam à construção de uma interpretação. É justamente neste

processo de leitura, descoberta e transformação da informação em conhecimento, que a biblioteca escolar surge como espaço rico em recursos e possibilidades (GUIMARÃES, 2010).

Em todos as publicações estudadas a importância da evolução da biblioteca e seus acervos é discutida. Como Martins (2006) havia mostrado antes, a leitura através dos sentidos revela um prazer singular, principalmente nas crianças que desperta a curiosidade. Rodrigues (2007) revela as políticas aplicadas para o espaço pedagógico, comparando com outros países tendo como exemplo o conceito de biblioteca escolar dos países que obtiveram sucesso em seus planos educacionais. É preciso dar sentido ao ensino de linguagem; da leitura e da escrita para que a biblioteca; necessariamente; exerça o papel de mediação entre o aluno-leitor e o letramento (GARCIA, 2007). Vemos então a criação das salas de leitura como espaços privilegiados de práticas leitora (FÔNSECA, 2004). Polido (2012) Caracteriza as salas de leitura, afirmando que apresentam heterogeneidades quanto a sua organização e funcionamento, mesmo sendo reguladas por legislação específica, advertem que na última década apontaram para um avanço quanto ao estabelecimento de critérios para organização do espaço e do acervo e uma orientação mais direcionada quanto às práticas a serem desenvolvidas.

Quanto a formação do leitor, Pimental (2011) destaca a ênfase dada à livre escolha dos livros pelas crianças como prática privilegiada de leitura e de produção cultural das crianças. Foi encontrada em uma das dissertações levantada, o viés político que as salas de leitura carregam, tal viés se modifica juntamente com a política vigente, como já foi discutido as salas de leitura tem como objetivo a promoção da leitura, formação de leitores na escola, e como pano de fundo o diálogo constante com a comunidade. A partir da gestão de Eduardo Paes no Rio de Janeiro pode se considerar um acréscimo de objetivo as salas de leitura graças ao baixo rendimento e altos índices de analfabetismo que os alunos do estado se encontravam, diante disso as salas de leitura passam a também a ser responsáveis pela promoção da leitura textual, na qual vinculou as salas de leitura a um projeto educacional do governo: Rio: Uma Cidade de Leitores. Sendo as salas principais articuladoras do projeto. Podemos considerar uma visão ampliada do primeiro objetivo dado as salas de leitura, que funcionava como agrupamento de diversos saberes e linguagens, um lugar onde fosse possível a experimentação da leitura de forma contextualizada. (AXER, 2012).

Referências bibliográficas

BAPTISA, Mônica. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

CARPINTEIRO, Antônio. ALMEIDA, Jaime. **Teorias do Espaço Educativo**. Brasília: Universidade de Brasília. 2008.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. O ato de ler. São Paulo: Cortez, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do tex**to. São Paulo: contexto, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 138).

PERROTTI, E.; VERDINI, A.S. **Estações do Conhecimento:** espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L.M.S. (org.) Sentidos da biblioteca escolar. São Carlos: Alphabeto, 2008, p. 13-40.

1.10 ERA UMA VEZ... UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS

Ana Paula da Silva Moraes Ferreira
Universidade Federal de São João del-Rei
Anapaula_pedagogia@yahoo.com.br
Rosilene Maria da Silva Gaio
Universidade Federal de São João del-Rei
gaioleninha@yahoo.com.br

Introdução

A Literatura "infantil" constitui-se numa temática recorrente nos estudos teóricos, sobretudo, no campo da educação e área afins. No campo da Pedagogia coexistem duas correntes que definem a Literatura e seu campo de estudo: uma em que a Literatura não faz recorte de faixas etárias e, portanto, todas as histórias podem ser contadas para todos, como observamos em períodos históricos distintos, tais como, civilização oriental, idade média, civilização Greco-romana.

Este viés considera que as diversas histórias que se perpetuaram e são escritas nos dias atuais foram "Transmitidas oralmente de geração para geração e, acabaram por constituir a Literatura popular e folclórica de cada país, que as acolheu." (COELHO, 2003, p.35-36).

A outra tendência leva em consideração a mesma origem histórica, porém, faz a distinção de acordo com a idade dos ouvintes literários. Tal princípio passou a ser defendido de forma contumaz a partir dos estudos da história da infância, onde a maioria das obras literárias atribuída ao público infantil contém: "textos concisos, marcados pela oralidade, utilizando vocabulário familiar e construídos com a intenção de entrar em contato com o leitor." (AZEVEDO, 1999, p.26). Além deste aspecto que caracteriza esta corrente, pode-se atribuir uma função formadora primordial para a criança, nesse sentido surge o desejo de pesquisar e trazer neste trabalho um pouco sobre a literatura infantil e mais especificamente sobre o Ofício de Contador de História tendo como sujeito da pesquisa uma contadora de história da Biblioteca Municipal Batista Caetano D'Almeida, da cidade de São João del-Rei, que também é Professora da rede municipal de ensino da mesma cidade. As reflexões e discussões se basearam na sustentação teórica e nas pesquisas realizadas por Arroyo, (2000); Coelho, (2013); Gouveia, (2007); Sisto (2012). A pesquisa qualitativa utilizou a observação e entrevista semiestruturada como instrumentos metodológicos, que permitiram um contato direto com o sujeito da pesquisa e os mais diversos ambientes de contação de história. Verificou-se que o ofício da contadora ocorre por meio da escolha das histórias que são contadas, os recursos utilizados, a interação e reação dos ouvintes e que para a contadora, as histórias precisam ser solidificadas e preparadas.

A literatura infantil!

> O homem já nasce, praticamente, contando história. Está inserido numa história que o antecede e que, com certeza, irá sucedê-lo. A vida se organiza como uma história tem um fio condutor, uma linha temporal e evolutiva (SISTO, 2012, p. 83).

A Literatura é uma arte construída ao longo da história da humanidade, passando por estruturação ao longo do período, trabalhando sempre com a palavra de forma

subjetiva. Pesquisas apontam que a Literatura surgiu a partir de histórias contadas por civilizações antigas, onde a história era passada de geração em geração. Por meio da oralidade os mais velhos repetiam para os mais novos os contos que ouviram quando jovens. Estes contos tinham como enredo fábulas, novelas de cavalheiros e outros. Para Coelho (2000) a Literatura tornou-se um principal transmissor de estudos da história das culturas, principalmente sobre os estudos da infância ao longo do tempo, apontado por Gouvêa (2007) em seus estudos, onde ao:

> [...] analisar a produção literária destinada à criança permite-nos não apenas ter acesso as representações sobre a criança e aos modelos de comportamento infantil num determinado período e contexto histórico, mas também às representações sobre os modelos de ação social e conhecimento do mundo ali legitimado (p.29).

A partir dos contos escritos por Andersen a Literatura Infantil começa a assumir "historicamente uma identidade diferenciada em relação à literatura destinada ao adulto, dada a especificidade do público leitor" (GOUVÊA, 2007, p.27), mas abordando ainda "valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil" (FILHO, 2009, p.15), conforme o contexto histórico social em que a criança esteja inserida.

A Literatura Infantil no Brasil anterior a década de mil novecentos e vinte tinha característica pedagógica, na qual os livros de literatura tinham finalidade aprendizagem escolar (FILHO, 2009). A partir de "*Reinações de Narizinho"* de Monteiro Lobato o cenário da literatura toma outra forma, com uma linguagem voltada para crianças, mas ainda com utilização pedagógica.

Soriano (1975) apud Coelho (2000):

> [...] uma comunicação histórica (localizada no tempo e espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (p.30-31).

Atualmente a Literatura Infantil possui propriedades artísticas, onde produções textuais consideram grande variedade de infâncias, a sociedade em que está inserida. Desta forma agrega-se aos contos maravilhosos escritos por Perrault, La Fontaine, Os Irmãos Grimm, Andersen aspectos da atualidade, originando novos contos.

O ofício de contar histórias

Assim como a literatura teve sua origem nos primórdios da humanidade, pode-se dizer que a contação de história nasceu junto. As histórias e acontecimentos eram guardados na memória popular e se passava de geração em geração por meio de contações em locais públicos, de vilas, de aldeias, das cidades entre outros, de acordo Mont'Alverne e Myrrha (2008) alguns estudiosos especulam o ato de contar histórias como o início de manifestação da arte de linguagem dita, cujo o surgimento da arte precede há mais de dois milênios antes de Cristo.

As histórias geralmente eram contadas pelos mais velhos de alguma civilização. Os contadores mais velhos possuíam uma condição distinta dentro da sociedade, pois "representam a memória viva de seus antepassados" (MATOS; SORSY, 2009, p.3).

Memórias estas como o surgimento da população; vitórias e derrotas em guerras; lendas locais; ou sobre sua própria vida.

Para os mais novos tornava-se um privilégio poder ouvir e aprender com as histórias que os mais velhos contavam, uma vez que o ato de contar histórias logo no início da humanidade se torna uma forma de educação, conforme aponta Sisto (2012) em que "contar histórias não é nunca uma opção ingênua. É uma maneira de olhar o mundo. E nossas escolhas nos revelam." (p.39). Como uma maneira de leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra escrita, assim como defende Freire (2005) em que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente." (p.11).

Então pode-se dizer que o Contador de História seria um ofício? Seria importante trazer uma definição do termo "ofício", o mesmo, significa uma produção hábil de um mestre ou artista, cujo somente estes sabiam fazer, como os anciãos ao contarem às histórias que estavam guardadas em suas memorias, desta forma a sabedoria que possuíam e a forma com que contavam as histórias eram muito respeitadas por todos.

Assim é possível considerar que o contar histórias seria um ofício de mestre, pois o objetivo de contar histórias é um ato de preservar e representar uma herança de um saber próprio. Além de que "O ofício de contar histórias é um brinquedo mágico, misterioso e infinito. O contador de histórias desenha um caminho que vai no coração de quem o escuta." (MENDES, 2011, p.204).

Além da função social de propagação da linguagem oral, o ofício de contar histórias é também um ato político, uma vez que

> [...] quando optamos por contar histórias, optamos por uma série de resgastes: recuperar nossas infâncias, [...] reencontrar nossos folguedos, medos (por que não), mitos e, assim, refazer nossa trajetória afetiva; redefinir nossa imagem social diante daquilo que nos tornamos; revisitar nossa noção de cidadania para redimensionar nossas crenças na palavra como gesto sonoro capaz de se propagar ao infinito e incitar mudanças; remexer nossa imaginação com cargas sempre maiores de liberdade; recompor o lugar de seres criadores que todos ocupamos no mundo (SISTO, 2012, p.26).

Desta forma há uma reafirmação de que o ofício de contador de histórias é acima de tudo um educador. Os contos e histórias podem ser utilizados como prática de uma educação para a liberdade, como por exemplo, numa tribo africana quando todos se juntam em volta dos anciãos da tribo para ouvir histórias das conquistas e derrotas das batalhas travadas no passado. Batalhas estas cujo objetivo tenha sido a luta pela liberdade e autonomia do povo. Este momento de contação para os mais novos é a maneira mais simples de mostrar o quão é importante continuar sempre lutando para garantir o que já fora conquistado. Sempre buscando em suas origens forças para defender a autonomia e liberdade de seu povo.

A contadora de história, quem é?

Ana Paula Ferreira de Medeiros da Silva.

A escolha por compreender como acontece o trabalho desta contadora ocorreu após a pesquisadora participação de uma oficina ministrada pelo sujeito da pesquisa, chamada *"Oficina de Contação de Histórias"* oferecido pela Biblioteca Municipal Batista Caetano d'Almeida, localizada na cidade de São João del-Rei, no ano de 2015.

Ana Paula possui formação acadêmica em Pedagogia e Especialização em prática de Letramento e Alfabetização, ambos cursado na UFSJ-MG. Atua como professora da rede pública municipal de ensino e executa um projeto *"Biblioteca vai à escola"* em parceria com a Biblioteca Municipal. Este projeto tem como característica o incentivo a literatura e leitura. Além disso realiza contações de história na própria Biblioteca. A contadora Ana Paula formou-se como contadora de histórias por meio do curso oferecido pela UFSJ, em 2008, chamado "A arte de contar Histórias", ministrado por Beatriz Mirrha e Rosana Mont'Alverne do Instituto Aletria (BH). Após este "primeiro" contado com a contação, Ana Paula participou de diversas Oficinas relacionando contação de história, musicalidade, expressão corporal dentre outros. A despeito da formação continuada e pela busca do conhecimento está sempre em construção, Sisto (2012) afirma que

> Ninguém sai de uma oficina dessas como contador de histórias! O trajeto é longo e está diretamente ligado ao interesse e à vontade de quem quer tornar-se um contador de histórias. É preciso muito exercício, muito trabalho, muito estudo e muito ensaio! [...] Uma oficina é só o começo, sempre limitada por sua carga horária, pela irrevogável ação do tempo para amadurecer uma história e aperfeiçoar o aparato técnico, mas que já indica a necessidade de continuidade no trabalho (p.68-69).

A contação de história proporcionou para Ana Paula participar contando histórias em eventos de formação de professores da Superintendência Regional de Ensino-MG; programas de rádios locais; festivais culturais como Invernos Culturais da UFSJ, FELIT-Festival de Literatura de São João del-Rei; onde a contadora imprimi sua marca por onde participa. Além disso, Ana Paula também vai às escolas da cidade e da zona rural levando sua arte e todos seus encantamentos, como o desejo de proporcionar ao ouvinte um encontro com a história contada tendo a clareza de que "O grande contador não é o que famoso fica, mas o que torna vivo e importante o conto." (MONT'ALVERNE; MIRRHA, 2008, p.6).

O início deste ofício...como foi?

A princípio o ofício de contadora de Histórias iniciou na vida de Ana Paula casualmente, por intermédio de uma oficina do Inverno Cultural de São João del-Rei. Segundo a entrevistada, ela estava de férias da função de professora da rede pública municipal, quando surgiu a oportunidade de participar da oficina sobre contação de história. Ana Paula viu nesta oficina uma oportunidade de aprimorar e levar algo diferente para a sala de aula, já que estava começando a docência.

> AP: Foi por acaso né, foi um curso que fiz, é uma oficina do Inverno Cultural oferecida pela UFSJ. Acho que foi 2009/2008, toda hora eu esqueço esse ano, e eu tava de férias, férias do meio do ano e queria arrumar alguma coisa para preencher esse tempo. Tem hora que a gente é meio inquieto né, aí eu fiz a oficina e tava lá 'A arte te contar história' e eu vou ver o que que é isso aí. Eu tava começando na rede municipal e falei quem sabe, vão ver o que que tem alguma coisa diferente para apresentar na minha aula e para minha surpresa a oficina de contação de história foi assim, pra vida! Não foi só pra contar história. Ela mexeu com muitas coisas aqui dentro de mim como professora, ou como pessoa.

Bem como a oficina Arte de Contar Histórias permitiu para Ana Paula, ser uma professora contadora, como considera Bedran (2011) que "o professor contador de

histórias promove em seu cotidiano o fazer artístico das crianças, que passam a construir obras criativas a partir da repercussão que as imagens poéticas das narrativas promovem dentro delas." (p.61). A oficina propiciou também para Ana Paula, a saber, lidar com sua timidez. De acordo com a contadora, ela era muito tímida e pensou que isto a atrapalharia em sala de aula. Mas ao começar com a arte de contar histórias, foi perdendo a timidez, ou seja a contação facilitou um empenho pessoal em romper com esta dificuldade.

> A.P.: Porque eu era muito tímida, extremamente tímida, eu passei uma faculdade inteira e a Rosangela percebeu isso, o quanto eu que ás vezes, eu custava fazer uma pergunta, muitas vezes eu ia embora para casa sem saber por medo de perguntar o professor, medo de fazer uma pergunta diante da turma e a contação de história me ajudou nisso a me soltar né.

Nesta busca de novos saberes Ana Paula percebeu que já contava histórias para seus filhos, fazendo vozes e trejeitos dos personagens. Através desta percepção veio à convicção que já era contadora de histórias, e usou essa nova arte em sala de aula. A turma em que Ana Paula lecionava tinha alunos com idades entre 4 a 8 anos de uma creche. A contadora percebeu que a contação de histórias, a narração oral fazia com que seus alunos ficassem quietos e calmos. Como afirma Sisto (2012) que cujo professor, em sala de aula, simplesmente ler a história, mas conta-la de maneira inabitual, prenderá a atenção de seus alunos.

> A.P.: Além de descobrir que esse negócio de contação de história já fazia, sem saber que eu fazia. Que já fazia, contar história para o meus filhos, aquela brincadeira todas das histórias curtas. Eu sempre brinquei muito com isso, com as músicas, criar personagens do nada né, improvisar né, sempre fiz isso com meus filhos pequenos. E eu descobri que já fazia isso. E aí foi quando comecei, e falei não, eu vou colocar esse negócio em prática na minha sala de aula, enquanto regente né, eu vou colocar em prática né, que isso vai me ajudar muito. E foi aí que comecei a colocar em prática, comecei a contar história para minha turma. Que eu ainda estava começando em sala de aula, que ainda tinha os medos primeira turma e não conseguia domina a turma ainda, tinha medo de chamar atenção do aluno e aquela coisa toda. E eu peguei uma turma variada que tinha menina de 4 tinha menino de 8 anos, tudo na mesma sala na creche. E eles eram quentes, que sobe na mesa. Aí eu falei não, eu tenho que fazer essa turma perceber que eu tô aqui, que eu tô no comando. Como é que eu faço para dominar? E foi através da história! Aí eu percebi não, pera aí, que eu vou contar uma história. Aí comecei com Seu José e Seu mané, comecei com outras histórias pequena. E era todo dia antes da hora do almoço, no refeitório e comecei pronto! Só contava para minha sala. Aí aquilo criou-se um respeito comigo né, a tia conta história. E eles começaram a perceber. Aí teve um momento de domínio e eu consegui através da palavra da contação de história. Foi assim que comecei e daí por diante. Depois eu comecei todas escolas que eu trabalhava. Comecei a incluir a contação de história na minha rotina. E isso serviu a partir dessa data começou, tudo que eu, preciso de público. E o público que eu tinha disposição era os alunos. Aí eu comecei a contar histórias. E várias escolas toda hora contava, toda escola que eu trabalhava eu criava um momento de contação né.

O ofício do contador de histórias: experiências e sentimentos

Ana Paula afirma que um contador de histórias mexe muito com o ouvinte, público. As palavras para ela, tem importância fundamental para despertar no público sentimentos muitas vezes esquecidos no fundo da alma, ou mesmo despertar alegria para

pessoas tristes. Ao referir-se sobre como o contador mexe com as pessoas Sisto (2012) considera que

> Uma história é feita, na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustações, reconhecimentos e identidades. Uma boa história sabe operar isso de maneira a adiar e prolongar o prazer para outro tempo preciso, e tirar de sua forma, da sua própria construção, um prazer ainda maior (p.25-26).

> A.P.: Ah! O contador de história quer é realmente no fundo mexer com a emoção do outro. No fundo a gente quer ver aquele sorriso, a gente quer ver aquela reação de alegria. Ou às vezes a reação mesmo de seriedade, mesmo no conto de assombração, de um causo mesmo. A gente quer ver aqui no olhar, né! Eu acho que isso está bem nítido no olhar que o público tem. O contador de história precisa do olhar do público é esse olhar, essa reação do público que vai fazer com que a gente dê andamento na palavra. Porque a contação de história não é decorada, né. Ela é contada! Ela não é decorada! Eu conto uma história para você hoje e amanhã posso contar diferente, vai depender do meu estado emocional e da sua reação também. Porque às vezes o público tem uma reação tão bacana que a coisa flui, parece outros ramos! Como se fosse um galho de árvore. Que você vai seguindo aquele galho e de repente tem outro galho à direita. Tem outro à esquerda aqui tem um broto diferente. E tudo vai depender do estado da estação se a primavera, se é verão, se é inverno, né. Então eu acredito que depende da reação do público. O público, a gente quer mexer com emoção. Todo contador que, o artista quer, que o ator quer. Ele quer mexer com emoção de quem está ali presente. Eu acho contador de história gosta de mexer com isso...Ele depende totalmente dele(público) para improvisar, para criar coisas para nova história. Tem história que se cria tudo no momento.

Desta forma o contador de histórias precisa perceber através do público a condução que a história terá, como por exemplo, se o público está gostando ou não da história. A contadora fala na entrevista que durante uma apresentação no Inverno Cultural de 2016, a contação aconteceu numa praça da cidade onde próximo passa a linha férrea da Maria Fumaça. Ana Paula estava contando uma história sobre bicho papão, quando estava no horário da Maria Fumaça passar por ali apitando. A contadora percebeu que aquele imprevisto poderia quebrar o clímax da apresentação e dispersar o público que era bastante variado. Foi então que Ana Paula usou a Maria Fumaça como estratégia de prender a atenção do público e continuar a história, dizendo que o bicho papão era maior que a Maria Fumaça que estava chegando.

> A.P.: Quê que eu ia fazer? O trem, ninguém colocou na programação a passagem da Maria Fumaça bem naquela história. Bem na hora que eu estava falando as característica do bicho papão. E o bicho papão era tão grande, tão grande, maior que essa Maria fumar que tá vindo. Você tem que ter um raciocínio muito rápido, né. Que você tem que criar de acordo com a situação. O contador de história tem a memória na cabeça e que tem também a habilidade de fazer um improviso, o tempo inteiro com a situação que você está vivendo. Ali então tem às vezes que você está contando uma história e o menino levanta a mão e fala faz uma tirada e aquilo muitas vezes vira parte da história.

Foi impressionante perceber como a estratégia usada, acrescentou a história fazendo com que o público ficasse atento e ansioso ao mesmo tempo, aguardando o final da história. É de fundamental importância o contador de histórias criar de acordo com a situação, o público e imprevistos, desde que não fuja do enredo da história, bem como

afirma Matos e Sorsy (2009) quando "a arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto." (p.8-9).

Para Ana Paula existe um contador de histórias dentro de cada pessoa. Todos já contaram alguma história, seja ela pessoal ou não, verdadeira ou inventada. Cada pessoa tem uma história para contar. Como por exemplo, o que Bedran (2011) fala quando "as narrativas orais sempre estiveram ao lado do homem e de suas conquistas dentro da arte de viver [...] a arte de narrar faz parte da própria história do mundo [...]" (p.61).

> A.P.: Mas todo mundo tem um contador de história dentro de si, com certeza! Todo mundo tem. Ás vezes não é que tem que acontecer contar histórias igual ao outro, né. Cada um tem o seu jeito de contar. E tem suas peculiaridades. Tem aquele tipo de história que te encanta. Às vezes aqui tem alguma história que você gosta muito de conta, né. Então é nessa linha, de história que você vai. E aos poucos você vai se soltando. Que conta história, é você se expressar da melhor forma possível. E você descobrir o poder que a palavra tem, e isso você vai ter que se colocar para fora.

O preparo para contação de histórias

Como muitos contadores, Ana Paula prepara as contações com muita leitura e muita pesquisa em livros da literatura de diversos gêneros e culturas. E escolhe a história que mais gosta a que mais chama atenção. Quando o conto estiver escolhido, a contadora pesquisa sobre a origem da narrativa e sobre os diversos elementos que compõe a história, assim como Matos e Sorsy (2009) enfatiza ao dizer

> O grande segredo dos bons contadores está na perfeita assimilação daquilo que pretendem contar. Assimilação no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. É deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo e etc (p.9).

> A.P.: Como eu escolho os momentos? É aí, é muita a leitura né. É através da leitura. Então eu vou procurando nos livros de contos, de histórias infantis, história da literatura brasileira, história da literatura infanto-juvenil. É bem variado isso né. Então a partir do momento que eu conto, escolha a história que eu mais gosto de contar. E é importante isso para o contador de história, contar aquilo ele gosta, contar aquilo que mais mexe com seu coração. E eu a partir desse momento, a história que eu escolhi eu vou trabalhando a história. Através do momento, e que paisagem que ela acontece, qual o momento cultural ela se passa, quais os personagens. Por exemplo, eu gosto muito de Malba Taham, aí eu escolhi uma história, tá. Eu vou contar essa história tá. Aí eu fico imaginando como vai ser, é, o cenário daquela história na minha mente, não tô falando material físico não, to falando na minha mente. Como é o cenário. E aí eu passo durante alguns dias assistir filmes que tenha paisagens desertos, eu passo lá escutar música árabes. Eu entro em contato com a cultura árabe através de documentários e várias coisas né. E aí eu vou trabalhar naquilo. Somente ouvir música do tema da história, eu acho isso bacana. Leio outras histórias relacionadas com aquela história que estou contando.

Ana Paula disse durante a entrevista que tem costume de dizer que fica “gravida” da história. Que prepara a história dentro de si, incorporando e gerando a narrativa até o momento de estar pronta para “nascer”. A contadora afirmou que esta preparação requer ler a história diversas vezes, mas não de modo a decorar a história, o intuito da leitura é vivificar a narração, os personagens, o lugar onde passa a história. Visto que a narração só é bem contada depois que se identifica, estuda e conta a história para a casa, móveis, família até que esteja pronta para ser apresentada com veracidade e emoção ao público, como aponta Sisto (2012). Além de que

> Uma história não é só introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão. Uma história é forma e conteúdo na hora de contar. Perceber uma história, como se percebe a batida do coração e os estímulos nervosos do cérebro, não é apenas decodificá-la, é recheá-la de vida e de humanidade. E a arte tenta, a todo momento, reencontrar essa fonte original! (SISTO, 2012, p.34).

> A.P.: O preparo da história muito variado de acordo com contador de história, né. Eu preparo assim. E muita leitura. Leia muito texto, que você vai contar muitas vezes. Você lê em voz alta, né, lê sozinho, lê com voz diferente, lê para o outro. Então vou lendo, lendo, lendo, lendo outras histórias também. Tudo isso para complementar, para poder solidificar história dentro de você. Tem uma hora que a história sai! Às vezes demora, até o momento de eu lê e contar, isso demora um tantão. Eu costumo falar que eu fico grávida da história! Até o momento que a história quer nascer. Que às vezes tem história que tá aqui, que eu ouvi a primeira vez a 5 anos atrás. A história tá aqui, ela tá se resolvendo aqui dentro de mim. Aí de repente, daqui um tempo, agora eu quero contar. Que ela tá pronta, aí a história ficar pronta para contar.

O contador de história na sociedade no século XXI

Ana Paula percebe a contação de histórias no Século XXI como papel fundamental para o incentivo à leitura, e ao salvamento do mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução desenfreada, operada por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. (p.32) Para a contadora é importante o resgate da contação, pois de acordo com Ana Paula a contação hoje virou moda, apontando ainda que existem contadores, contadoras e grupos de contação no Brasil e no Mundo todo.

> A.P.: Pois é! Quando você ve um filme, uma novela, uma serie é uma história que tá sendo contado. Então a contação de história existe ali mais de um formato diferente né. A contação de história, além do estímulo à imaginação, ela estimula também a leitura. Porque a criança tá lendo através da contação de história. Que quando você lê, você imagina, você tá ali imaginando o cenário quando você ler. A criança que não sabe ler ainda ela tá ouvindo a história, ela tá fazendo essa mesma leitura através da imaginação, tá fazendo uma coisa que o ser humano faz primeiro fazendo antes de se apropriar da Leitura escrita. Com a tecnologia de hoje, o visual acaba tomando conta de tudo né. A imagem é tudo, é uma coisa que a gente tá ouvindo muito. A imagem faz a coisa pronta ... é importante esse Resgate da contação de história hoje. É um resgate que se faz! Está muito na moda a contação de história. Então aquele contador de história, aquele avó que conta história, em volta do fogão de lenha e isso já não tem mais né. Então né tem esse grupo de contadores no Brasil inteiro mundo inteiro. Também faço parte do grupo da rede de contação de história internacional. E a gente vê que tem contador

> de história de tudo quanto é lugar, que tá tentando de alguma forma resgatar e isso hoje né os recursos que se pode usar.

Como anteriormente, é da natureza do ser humano imaginar e contar histórias. Muitas histórias que conhecemos hoje foram contadas pelos mais velhos nos primórdios da humanidade, e passadas para os mais novos. O resgate da contação de histórias é um resgate da memória de vida do ser humano, além de ser um grande estímulo para crianças e jovens no mundo hoje tão digitalizado e repleto de informações a todo o momento.

Muitos contadores de histórias fazem uso de recursos eletrônicos para contar histórias, mas Ana Paula salienta que numa contação de histórias o mais importante é a palavra, o jeito que se fala. Sobre este assunto Sisto (2012) aponta que

> De fato, nos últimos tempos, os contadores de histórias contemporâneos têm sido cada vez mais reconhecidos como agentes de cultura, como legítimos veiculadores da tradição e também da modernidade, como mantenedores de um acervo não só popular, mas também erudito; como catalizadores do processo de reconhecimento da cidadania; como seres necessários ao exercício de emancipação do sujeito; como peças fundamentais para o despertar da imaginação; como organizadores de memorias; como propiciadores do espaço para a convivência da fantasia e da poesia (p.151-152).

Ana Paula não vê nenhum desafio para o contador de histórias no Século XXI. Durante a entrevista, a contadora disse perceber que as crianças hoje estão muito ansiosas, que falta criatividade, como confirma Mont' Alverne e Mirrha (2008) ao destacar a importância do ofício de contador no século XXI está em

> Uma história bem contada prende tanto a atenção de crianças e adultos num mundo cheio de opções como internet, TV, videogames e outros brinquedos eletrônicos. São momentos preciosos aqueles em que a voz de outra pessoa nos narra aventuras extraordinárias ou mesmo casos de família (p.3).

Neste sentido vale ressaltar que o fundamental seria o envolvimento na e com a história com já destacado anteriormente.

Considerações Finais

A partir do que foi pesquisado, percebe-se que ofício de contador de histórias é de suma importância para esta geração e para as gerações futuras. Pois o contador de histórias poderia ser definido como sendo uma espécie de guardião da linguagem oral. Pois ao contar uma história ou um conto, o contador resgata a maestria da narrativa oral.

Pode-se afirmar que o contador de histórias é antes de tudo um educador, que está sempre em busca de conhecimento. Um educador que ao contar uma história media o conhecimento que o conto quer transmitir. Um educador que antes de tudo é gente, sujeito da própria história. O contador de histórias tem o poder de nos levar a lugares nunca explorados, ao resgate da criança que existe dentro de todo adulto, assim como estimular a imaginação e criatividade, por intermédio de sua voz.

Em virtude de o contador de histórias seres um educador, esta pesquisa torna-se importante para docentes, que como Ana Paula, estão sempre em busca de desenvolver novas metodologias de ensino. A contação de histórias é um recurso inesgotável de possibilidades. Ou seja, o professor pode usar a contação em diversas disciplinas e conteúdo, rompendo com o paradigma do currículo fechado nas escolas.

Para a formação de professores esta pesquisa apresenta o encantamento que este ofício pode proporcionar, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Somos levados a acreditar que toda paixão que o contador de histórias tem ao exercer seu ofício, seja o mesmo que o professor precisa ter ao lecionar. Cujos alunos sejam vistos como as histórias e os contos, cada um com suas especificidades. E que a relação professor-aluno se torne semelhante à relação contador-público, onde sempre haja respeito, carinho e dedicação, mútuos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** Imagens e auto-imagens. 6ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e traços populares. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 5, n. 27, p.21-27, maio/jun. 1999. Bimestral.

BEDRAN, Bia. Impressões de uma contadora de histórias- meu encontro com a arte narrativa. In: PRIETO, Benita (org): **Contadores de histórias:** Um exercício de muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011. p.58-65

CAJUEIRO, Roberta L. P.. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos:** Guia prático do estudante. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. Das Lendas orientais a literatura atual. **D.o. Leitura,** São Paulo, v. 20, n. 12, p.30-43, dez./jan. 2002-2003. Bimestral.

_____. Os contos de fadas e a memória popular. In: _____. **O conto de fadas:** Simbolos-Mitos-Arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. Cap. 2. p. 25-32.

_____. A literatura infantil: abertura para a formação de uma nova mentalidade. In: _____.**Literatura Infantil:** Teoria-Analise-Didática. São Paulo: Moderna, 2000. p. 13-45.

FERREIRA, Ana Paula. **Oficina de contação de histórias**. São João del-Rei, MG. 2015 (apostila)

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil:** Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editores Melhoramentos, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, Alberto; FARIA, Luciano Mendes; FERNANDES, Rogério (Org.). **Para a compreensão da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2. p. 19-37.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas (reimpressão). São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** 3ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

MENDES, Cristiano Mota. O Ofício de viver contando histórias. In: PRIETO, Benita (org): **Contadores de histórias:** Um exercício de muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011. P.202-206

MONT'ALVERNE, Rosana; MYRRHA, Beatriz. **A arte de contar histórias.** Belo Horizonte: Aletria, 2008. 55 p.

PESSÔA, Augusto. Contando na telinha. In: PRIETO, Benita (org): **Contadores de histórias:** Um exercício de muitas vozes. Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas, 2011.p.78-83

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos:** sobre a arte de contar histórias. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

1.11 A VERSÃO DAS CRIANÇAS: (RE)CONTANDO LEITURAS DE MUNDO E LEITURAS DA PALAVRA

Franciane Sousa Ladeira Aires
Núcleo de Educação da Infância/UFLA,
franciane.aires@ufla.br
Bárbara Marta Silva
Rede Municipal de Ensino de Prados,
bmsprados@gmail.com

(Re)contar

> *A experiência da leitura do mundo que o toma como um texto a ser "lido" e "reescrito" não é na verdade uma perda de tempo, um blá-blá-blá ideológico, sacrificador do tempo que se deve usar, sofregamente, na transparência ou na transmissão dos conteúdos, como dizem educadores ou educadoras reacionariamente "pragmáticos". Pelo contrário, feito com rigor metódico, a leitura do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da longa história criaram de inteligir a concretude e de comunicar o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem. PAULO FREIRE*

Para (re)contarmos nossa experiência docente diante de um trabalho com a leitura literária com crianças, recorremos ao nosso patrono da Educação. Buscamos refletir "freireanamente" sobre a importância da leitura do mundo e da leitura da palavra, as quais possibilitam que um texto literário seja lido, sonhado, questionado, reescrito e recontado, independentemente do tempo que isto demanda. Nessa contextura, as leituras de mundo aprimoram a linguagem, proporcionando que a criatividade e a criticidade de meninos e meninas sejam construídas através de um trabalho literário que não seja pragmático e mecanicista.

A leitura do mundo, não é uma perda de tempo. Ela é grávida de saber, pois a partir dela que podemos "escrever" ou "reescrever" o mundo, "quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 2001, p. 20). Por isso, leitura do mundo e leitura da palavra não são momentos fragmentados no trabalho com a literatura, afinal Freire já nos diz que "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela" (2001, p. 20).

Aprender a ler as palavras é um modo de a língua existir, contudo os signos linguísticos não podem ser tratados como aparatos puramente mecânicos. Não é apenas a descoberta da palavra escrita, mas a palavra da própria realidade. É preciso ler fábulas, contos, crônicas, romances, sonetos, comédias em concretude e de forma responsável para agir em criação e recriação, unindo vidas e histórias, a fim de sentir e compreender o que estas dizem.

Aprender a ler a própria experiência existencial nas relações com os outros, leva-nos à dinamicidade das coisas, dos objetos, dos sinais, da realidade. Por isso, é preciso ler, indagar, refletir o mundo, em diálogo, de modo que possamos interpretá-lo criticamente e com engajamento na luta por sua transformação.

Daí que ler, escrever, dizer e (re)contar a palavra e o mundo são atos rigorosos do processo de produção da linguagem. Por serem rigorosos não significa que não haja liberdade, criação, autenticidade e alegria. Há muita alegria, muita criatividade e muita autonomia que se renovam a cada leitura literária.

Com essa perspectiva, como professoras sempre buscamos novas leituras de mundo para subsidiarem nossa prática pedagógica e enriquecerem nossas reflexões. Por isso, participamos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[19]. Apesar do PNAIC ser destinado a professores até o 3º ano do Ensino Fundamental, trabalhando com turmas de 5º ano em 2018, decidimos continuar[20] participando das formações oferecidas por considerarmos importantes para todas as etapas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que atuamos com o ciclo inicial da alfabetização e com o ciclo complementar de alfabetização[21]. Afinal, o que dialogamos no módulo "Literatura e leitura literária na formação escolar" de formação do PNAIC nos fez (re)vermos nossos entendimentos, adaptarmos algumas atividades sugeridas e modificarmos nossas ações com os estudantes.

Dessa forma, pretendemos por meio deste trabalho (re)contar nossa experiência como professoras de duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Prados/MG. Para isso objetivamos apresentar duas atividades que envolvem a literatura e a leitura literária na formação escolar, ambas inspiradas pelas propostas do PNAIC, bem como destacar as contribuições do reconto e da criatividade das crianças, fundamentadas pela pedagogia crítica de Paulo Freire.

A primeira atividade realizada constituiu-se pela análise da fábula "A cigarra e a formiga" e suas diversificadas versões, para que as crianças pudessem posicionar-se criticamente, além de proporcionar uma reflexão sobre a própria contextura. Por conseguinte, o texto literário "João e o pé de feijão" foi escolhido, democraticamente, pelas crianças a fim de que, em grupos, pudessem produzir o reconto da obra. Sendo assim, pela dinâmica de um ambiente de interação e de liberdade, os educandos fizeram as modificações que desejaram, tais como, a criação de novos personagens, o acréscimo de novos fatos, além da confecção do cenário e/ou dos fantoches e, por fim, a encenação do reconto.

Literatura e leitura literária na formação escolar

O módulo "Literatura e leitura literária na formação escolar" da formação do PNAIC iniciou-se em abril de 2018. Com encontros semanais, reuniu grande número de professores municipais para o diálogo reflexivo. O caderno do professor referente ao módulo (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006), propõe que a leitura literária no contexto escolar seja mediada por objetivos que formem leitores que vão além da busca de informações e que possam utilizar tais ações desenvolvidas na dimensão pragmática da vida. Sendo assim, por meio de desafios, atividades teóricas e práticas, o trabalho com o texto literário deve proporcionar e consolidar um letramento literário na formação escolar e principalmente na vida do educando; tal trabalho também não deve ser ignorado nem distorcido pelos sistemas de avaliações.

---

[19] O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. As estratégias são: a formação dos professores alfabetizadores; fornecimento de materiais didáticos; avaliação da alfabetização e também gestão e mobilização.

[20] No ano anterior, em 2017, nós atuamos com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, por isso estávamos participando da formação do PNAIC.

[21] O ciclo inicial de alfabetização engloba turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Já o ciclo complementar de alfabetização se refere a turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Dentre as propostas de atividades práticas a serem realizadas com as crianças estava a análise da fábula "A cigarra e a formiga" e o Clube da Leitura que não indicava um livro literário específico, do qual utilizamos o clássico "João e o pé de feijão".

O módulo em questão do PNAIC sugeria que com a fábula "A cigarra e a formiga" fosse realizada uma análise das várias versões desse texto. Depois recomendava a escolha de um deles para uma leitura crítica que seria relatado contando como foi a estratégia de leitura usada com os estudantes; descrevendo também como foi a contextualização da obra, como foi realizada a análise dos textos e como foi proposto o diálogo do texto trabalhado com outras obras.

Para o Clube da leitura, o módulo sugeria uma parceria com o professor da biblioteca para adaptação da proposta do material "Estratégias de incentivo à leitura" da SEE/MG[22] ao perfil/idade das crianças. Para isso, seria definido um livro literário a ser lido com/pela turma e detalhando a forma como o professor atuou como mediador dessa atividade do "Clube de leitura". Era preciso dizer quais estratégias de leitura foram utilizadas durante essa mediação. Depois do trabalho com o livro dentro de sala, deveria iniciar os ensaios de uma apresentação sobre a história do mesmo: encenação, contação de história, etc., conforme preferência para convidar todos os alunos do turno para assistirem. Então, após a apresentação, dentro da sala de aula, deveria perguntar a cada estudante como foi tal experiência e anotar a fala de cada criança para redigir um relatório.

Dessa maneira, utilizamos as orientações do módulo do PNAIC para realizarmos tais atividades, contudo não ficamos presas apenas às orientações disponibilizadas. Planejamos e colocamos em ação atividades adaptadas e significativas para as crianças do 5º ano expandirem suas leituras de mundo e de palavra. E as atividades foram pensadas para privilegiar a criatividade e a criticidade das crianças das duas turmas.

"A cigarra e a formiga": diversificadas versões e opiniões

A importância do ato de ler é apontada, por Paulo Freire, não como uma repetição mecanicista de letras, sílabas, palavras, frases e textos. Para o autor, a leitura é uma ação que implica sempre o pensar crítico, a interpretação e "reescrita" do que foi lido. O conhecimento efetivamente será construído pela apreensão da leitura crítica, que fará com que o educando se posicione politicamente diante da sua realidade, se reconheça e se constitua como sujeito no mundo, sendo responsável pela construção desse mundo. Dessa forma, pode-se dizer que o texto, ao ser lido, não deve ser tomado como um pretexto para estudos linguísticos apenas. Ao ler um texto, devemos analisar o contexto, uma vez que "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2003, p. 11).

Nesse sentido, a Literatura exerce um papel fundamental na vida escolar do educando e em suas vivências, pois possibilita a leitura do mundo e a leitura da palavra, a apropriação de um bem cultural e experiências marcantes que desenvolvem diversos quesitos, como a criticidade, a cognição, a autonomia e a transformação social.

Com essa perspectiva, os textos literários, "A cigarra e a formiga", trabalhados em sala de aula proporcionaram diversos momentos de reflexões e análises, além da

[22] A Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais distribuiu no ano de 2017, às Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de todo o estado, o caderno "Estratégias de Incentivo à Leitura", elaborado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE, com a contribuição de assessores pedagógicos das SREs. O caderno traz indicações e estratégias objetivando fortalecer a formação de estudantes, professores e leitores da rede estadual de ensino, em todas as etapas de aprendizagem. O documento traça diretrizes e aponta propostas de organização e mobilização de agentes e equipamentos públicos no processo de incentivo à leitura. proposta inicial seria a criação de clubes de leitura.

intertextualidade com outras obras, com outros autores, com outros contextos. A estratégia de leitura usada com os educandos se estabeleceu de forma oral e escrita, propiciando o exercício de uma leitura crítica a partir de indagações e diálogos.

As crianças realizaram a prática da leitura literária de várias versões da fábula mediadas por questionamentos, leitura compartilhada, comentários e observações pertinentes ao contexto da obra.

As versões utilizadas foram as fábulas clássicas, a de La Fontaine e a de Esopo, e os recontos feitos em período mais recentemente, a de Monteiro Lobato, a de José Paulo Paes, além da leitura de uma diferente versão de Eduardo Starke.

Figura 01: Versões da fábula “A cigarra e a formiga”.
Fonte: Arquivo pessoal.

Para contextualizar as versões clássicas, foi lido para as crianças um pequeno trecho sobre a vida dos autores. Nesse momento, os educandos ficaram curiosos para “localizar” no mapa-múndi, o país Grécia, onde nasceu Esopo, e prontamente foram até o mapa-múndi, que fica afixado na parede da sala de aula, enquanto outras pegaram o livro didático de Geografia e abriram na página em que consta o planisfério da Terra.

Após a “localização” do país de Esopo, houve uma roda de conversa para que as crianças apresentassem suas opiniões. E posteriormente, foi escrito, no quadro, algumas questões reflexivas sobre a fábula. Depois de todo um diálogo, sobre determinadas questões, as crianças escreveram seus posicionamentos acerca da fábula e de sua caraterística moralizante.

Diante das leituras das fábulas serem realizadas na primeira semana do mês de maio e devido à comemoração do dia do trabalho, houve questionamentos e reflexões sobre as relações humanas, as suas ações e as suas formas de trabalho em sociedade. Levamos para a sala de aula, uma carteira de trabalho, algumas charges sobre trabalho e algumas problematizações que instigaram os educandos a pensarem nas mais diversas formas de trabalho e na valorização e na importância de todos os trabalhadores.

As crianças fizeram excelentes observações a respeito das obras, sobre as características das personagens; verificaram diferenças e semelhanças entre as versões das fábulas; perceberam as estruturas dos textos (narrativas, poemas narrativos, fábulas) e as suas funções comunicativas; discutiram e colocaram suas opiniões sobre a parte da moral, relacionando-as com os finais presentes em cada fábula; argumentaram sobre as diversas formas de expressar os sentimentos, sobre a cultura e, dialogaram a temática da importância do trabalho e as suas consequências, pensando nas formas de trabalho que já existiram e quais são recorrentes atualmente. Além disso, alguns enfatizaram que a personagem Cigarra ao cantar também exercia uma profissão, por isso deveria ser ajudada pela personagem Formiga. Outros educandos mostraram que seus pensamentos

condiziam com a moral das fábulas clássicas. Contudo, foram divergências que proporcionaram o exercício da leitura crítica, para além do ato mecânico de ler textos literários.

O trabalho com a oralidade, o registro das atividades de interpretação textual, e a interdisciplinaridade presente em todas as etapas da leitura da fábula permitiram às crianças compartilharem seus diferentes pontos de vistas e a criarem vários posicionamentos sobre o assunto do texto literário. Logo, ao realizarem a leitura silenciosa e depois em voz alta e coletivamente, os educandos se expressaram de várias formas e contribuíram para a produção e construção do conhecimento.

Todo esse trabalho compartilhado com as crianças despertou-nos para refletir ainda mais sobre o que Freire diz sobre suas práxis mais significativas:

> No Brasil e fora do Brasil, com a leitura, eu citaria as que realizei coordenando o grupo de leitura em torno do texto. O que tenho observado é que a timidez em face da leitura ou do próprio medo tendem a ser superados e as tentativas de invenção do sentido do texto e não só de sua descoberta são liberadas [...] O processo de criação da compreensão do que se vai lendo vai sendo construído no diálogo entre os diferentes pontos de vista em torno do desafio [...] (FREIRE, 2016, p. 79).

Assim, podemos refletir que a leitura de um texto deve valorizar todas as formas de compreensão e invenção de sentidos, respeitando o pensamento de cada educando, para que o mundo possa ser refletido e que possam criar outras leituras do mundo e das palavras.

Clube da Leitura: As versões das crianças sobre “João e o pé de feijão”

A leitura é a base para formação do sujeito crítico, já que promove a libertação do pensamento. Assim, sabemos que quem realmente lê sabe mais e pode ser mais. Por isso, o papel da alfabetização e também da linguagem é primordial nas relações sociais e na formação da consciência social do homem (FERREIRA, 2016). É preciso que o sujeito leia além da palavra, mas saiba ler o texto, tanto o oral quanto o escrito, e seu contexto, para recriá-lo e poder expandir suas leituras do mundo.

Com essa perspectiva é que se desenvolveu o trabalho da proposta do “Clube da leitura”. Iniciamos com a escolha do livro, democraticamente, pelas crianças: “João e o pé de feijão”.

Figura 02 - Livro escolhido para a proposta do "Clube da Leitura"
Fonte: arquivo pessoal.

Assim, os alunos foram organizados em grupos para fazerem a leitura inicial do livro. Cada grupo leu o livro, e iniciou-se o diálogo sobre o mesmo. Em seguida, com uma versão mais longa da história, foi feita uma interrogação oral sobre o texto que seria lido para propor novas dúvidas, questionar ideias prévias e levar a pensar sobre óticas diferentes. Assim, iniciou-se a leitura protocolada[23] dessa versão mais longa. Posteriormente, auxiliamos os grupos de estudantes a utilizarem o conhecimento prévio, a realizarem inferências, a identificarem as coisas que não entenderam, esclarecendo-as para que pudessem retrabalhar a informação encontrada, uma vez que eles escreveriam o reconto da história. Essas estratégias de leitura foram essenciais para motivar os alunos para o ato de ler e também escrever. Afinal, a conexão intrínseca entre leitura e escrita é fundamental e importante para o processo ensino-aprendizagem.

Foi proposto que os alunos poderiam escrever o reconto de forma criativa, incorporando elementos que não existissem nas duas versões lidas por eles, ou mesmo recriar o contexto e o fim da história. Depois do trabalho de correção dos textos recriados, iniciou-se a preparação para a apresentação. Cada grupo ficou livre para criar o cenário, os personagens e organizarem a forma de apresentação. Esse ponto demonstrou toda a autonomia e a criatividade das crianças.

Dessa forma, organizamos a apresentação para outras turmas, no pátio da escola. Cada grupo apresentou de uma forma diferente. Alguns tiveram apenas o narrador em que as crianças apresentavam desenhos de personagens em palitoches, já em outros grupos cada aluno ficou responsável por uma parte do texto. Foi um momento bem valioso para valorizar as leituras, releituras e os (re)contos.

Figuras 03 e 04: Crianças apresentando o reconto.
Fonte: arquivo pessoal.

Posteriormente a todo esse movimento, em sala de aula, as crianças foram questionadas como foi a vivência delas em lerem, recontar e apresentar a história do livro selecionado. E as respostas, em sua maioria foram positivas, como podemos observar nos trechos que se seguem:

> "Eu achei legal, porque todos trabalharam em grupo. Foi bom que dividimos o trabalho e as turmas foram todas boas, trabalharam muito".
> "Eu gostei de apresentar a história".
> "A experiência foi boa, mas cansativa porque teve que fazer o cenário, os bonecos. A parte que eu mais gostei foi pintar o cenário e a que menos gostei foi encenar".
> "A parte que eu mais gostei foi a parte que a gente estava desenhando e colorindo, e eu gostei da experiência porque perdi a vergonha".

[23] Atividade que envolve a produção de inferências, fazendo com que haja uma interação entre estudante, texto e autor. O professor lê uma parte do texto e faz várias perguntas para os estudantes com o intuito que façam previsões sobre o que vai acontecer.

> "Eu gostei bastante da experiência pois a gente trabalhou em grupo e foi bem divertido, e também porque é a mesma história com vários tipos para ser contada, por isso eu gostei".
> "Nós recriamos a história do João e o pé de feijão. Nossa opinião é que algumas pessoas deveriam ler mais alto. Tudo foi bem criativo, parabéns!".
> "Eu achei legal essa experiência, porque nós não fizemos um final ruim e também os personagens tinham características nossas. O que eu não gostei foi que tinha uns meninos e meninas que atrapalhavam a ver, porque ficava falando que estava ruim e ria à toa, mas tirando isso eu amei fazer" (Falas de alguns educandos).

Tais falas representam que o trabalho com a leitura quando feito de forma diferente do convencional traz contribuições importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Observa-se que o trabalho em grupo é essencial, posto que o outro nos complementa. A oralidade deve ser trabalhada para incrementar o ato de ler, uma vez que pode quebrar barreiras importantes como a vergonha, o medo de falar o que pensa e o que sente para os outros. Acreditamos, que essa vivência de ler, escrever e encenar um texto expande o interesse dos alunos para a leitura, estimulando-os a serem mais.

Assim, podemos perceber que o trabalho desenvolvido através do "Clube da Leitura" foi algo valioso para estimular as leituras e as reescritas do mundo e da palavra. Não foi um trabalho fácil, porém foi um trabalho enriquecedor que nos mostra as potencialidades das estratégias de leituras para a formação crítica do leitor.

> [...] não se deve apresentar para o aluno uma leitura parnasiana, a arte pela arte, ou que se centre no sentido único das palavras, mas sim uma leitura que abra espaço para o questionamento, o debate, que dê oportunidade ao leitor de, a partir do que foi lido, criar e recriar o seu próprio texto. Ao trabalhar com a leitura crítica, o professor se torna um verdadeiro educador, pois a partir da sua leitura de mundo distancia-se e aproxima-se criticamente da realidade, oportunizando a seus alunos de, assim, fazerem o mesmo, dando a eles condições de compreensão e transformação de sua sociedade (FERREIRA, 2016, p. 21).

Nossa versão da experiência: algumas considerações

A literatura promove autopercepção e apropriações que refletem aprendizados antes não detectados, sendo assim ela é necessária para a construção de um processo de linguagens e de comunicação, pois permite a compreensão da palavra, da leitura, da escrita e principalmente conduz a compreensão de mundo. Proença Filho ressalta que:

> O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais (PROENÇA FILHO,1997, p.7 e p.8).

Ler transforma porque possibilita ver, compreender e entender coisas nunca antes imagináveis ou pensadas, então cria-se um elo de inquietações e de superações do ato de conhecer algo novo. É preciso haver alfabetização e letramento no mundo, e introduzir leituras que propiciem um senso crítico para além da dominação da própria língua, pois em cada viés de conhecimento existe uma transformação que liberta.

Reconhecer a seriedade do ato de ler e de provocar sérias transformações, tanto cognitivas quanto sociais, é fundamental para reavaliar a prática pedagógica e desenvolvê-la com foco para o sucesso do processo de educar. E pensando na

responsabilidade de orientar o ato de ler, sob uma perspectiva freireana, e assim aguçar a curiosidade pelos livros e fazer com que os estudantes leiam por prazer e ao mesmo tempo com objetivos propostos, tal prática não se baseia em indicações e extensas bibliografias, muito menos em descrições do objeto lido.

Segundo Freire (2001), no corpo do texto o objeto há de ser desvelado como um conhecimento vivo e dinâmico que desperte a curiosidade o real sentido da leitura que é transformar o aprender em algo de tamanha significação profunda. O autor acrescenta que:

> A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado por pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 2001, p. 26).

Freire (2001, p.27) analisa que a visão mágica da palavra escrita deve ser superada, com base no devido adentramento nos textos que serão interpretados, sendo assim fica incoerente, por exemplo, uma prática que preserve a quantidade de leituras e uma mecanização do ato de memorizar e não privilegie este adentrar no texto e de se criar uma responsabilidade do hábito de ler com seriedade.

Nesse sentido, Magda Soares (2017, p. 26) justifica que as várias "facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) da alfabetização e todos os seus "condicionantes (sociais, culturais, políticos) permite e exige do professor uma preparação, bem como dos métodos e procedimentos utilizados que devem se adequar não apenas as classes dominantes, mas também a todas as classes que participam da alfabetização. Logo, a autora argumenta que uma alfabetização coerente, juntamente com estes fatores citados acima, é iluminada "por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado" e salienta que:

> A questão da postura política em relação ao significado da alfabetização afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever. A diferença entre uma postura pretensamente "neutra" e uma explícita postura política fica clara quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvido, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política. (SOARES, 2017, p.26).

Para Freire (2017), a escola e as práticas educativas devem conduzir a uma experiência de educação vinculada a vida, como um ato político, e não em uma palavra esvaziada da realidade, fato que corresponde a superação e ao rumo de uma prática da liberdade, da mudança global e social. É necessário debater as ideias e não as ditar como um ato mecânico e propiciar o esforço do pensar crítico, da procura e da recriação do conhecimento, a fim de se criar uma mentalidade democrática. Assim Freire (2017) enfatiza que: "A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (p.127).

Nesse sentido, é pertinente pensar que, a narração de histórias feita através das palavras, das imagens, de sons e de dramatizações é capaz de transformar o conhecimento e a realidade do educando, que não só absorve o aprendizado, mas o adquire para a vida; tal prática de imaginar, recontar e ouvir histórias produz a reflexão e o embelezamento da

vida; é um fato que registra diferentes percepções do ser humano e possibilidades de compartilhamento com o outro.

Os educandos fizeram excelentes observações através da fábula “A cigarra e a formiga”, como: a análise das obras, das características dos personagens, das diferenças e semelhanças entre as versões das fábulas. Também perceberam as distintas estruturas dos textos (narrativas, poemas narrativos, fábulas) e as suas funções comunicativas. Além de discutirem e opinarem sobre a moral das histórias, relacionando-as com os finais presentes em cada fábula. E naturalmente, argumentaram sobre a temática da importância do trabalho e as suas consequências, pensando nas formas de trabalho que já existiram e quais são as recorrentes atualmente.

A partir da partilha do saber e da intertextualidade das obras trabalhadas em sala de aula, observa-se que o texto “A cigarra e a formiga” e suas versões contribuíram para as crianças pensarem e refletirem sobre: as condições de trabalho e suas origens, a questão do empregado e do empregador, as várias formas de trabalho existentes, as classes sociais e as suas relações econômicas e culturais, os pontos negativos e positivos do trabalho para a sociedade.

Verifica-se que as crianças manifestaram com criticidade, com conscientização e debateram questões históricas, sociais e culturais, relacionando a temática trabalho presente nas obras literárias com o passado, o presente e o futuro, de modo a fazerem conexões com suas próprias realidades. Nesse sentido, os educandos ultrapassaram os limites de uma aprendizagem voltada apenas para as técnicas de ler e escrever, nutriram-se de responsabilidade social e política, justamente porque coletivamente indagaram, ouviram, dialogaram problemáticas do homem e o seu trabalho no e com o mundo.

Sendo assim, ao avaliar as circunstâncias presentes nos textos, nas suas vidas e no mundo, os educandos incorporaram uma consciência crítica fundamental para tratar os problemas de forma não ingênua, discutindo assuntos de modo não superficial e precisamente assumiram posturas que preocupem com a realidade.

A vivência da leitura da história, desde a escolha do livro “João e o pé de feijão” até a apresentação, proporcionou gratificantes conhecimentos, pois houve diversos momentos de aprendizados. A partir da coletividade, puderam interagir com os demais colegas, explicitando suas ideias, debatendo-as; e ao passo que também puderam resolver situações em que pensavam de modo diferente e assim conciliaram suas diversas opiniões sobre a tessitura do texto e da encenação.

A leitura e a escrita foram desenvolvidas, na medida em que incorporaram seus pensamentos, sentimentos e visões de mundo sobre a história do “João e o pé de feijão”. Logo, o processo de toda a atividade realizada permitiu aos alunos alcançarem muitas habilidades e competências da aprendizagem, que foram além do ato de ler e de escrever. Pois, houve o interesse dos educandos, interações pessoais, improvisação, planejamento das ações, conflitos e diálogos de ideias, superações de diversas circunstâncias e uma multiplicidade de saberes maravilhosos, como: produção de desenhos, de músicas, confecção de cenários e de textos diversos.

Através do texto literário, do reconto e do teatro, os educandos expressaram as suas emoções e aprendizados que comunicaram um entrelaçamento de ideias significativas. Sendo assim, os educandos relataram de forma positiva e crítica sobre a experiência da leitura do livro, da contação histórias e das apresentações teatrais realizadas para os outros alunos assistirem.

Há de se fazer necessário, no campo do saber, movimentos literários, como este do clube da leitura, a fim de se conhecer os textos clássicos e outros e principalmente de motivar uma compreensão profunda, que represente não apenas uma investigação ou

memorização das palavras, mas também uma produção que desperte uma dinamicidade de significados importantes nas vivências dos educandos.

A condição da arte literária, em manifestar e provocar no leitor um convívio tão íntimo com o livro e com o texto, legitima que o "prazer de ver e de descobrir o mundo através da leitura" (MIGUEZ, 2009, p.8) conduz a caminhos da criação, do imaginário, do questionamento, do prazer de aprender. Logo, a autora também ressalta que a leitura como ato individual, coletivo e social, em uma prática democrática de interpretar a vida e as pessoas, é capaz de assegurar a plenitude do diálogo com o outro, o encontro consigo mesmo e inúmeras possibilidades de aprendizado. Portanto, evidencia que:

> A construção da leitura na sala de aula merece cuidados especiais por parte do professor. O livro de literatura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora. Enquanto arte da palavra, o texto literário semeia diversos sentidos na busca de um cultivo plural de leituras. Cabe a cada leitor a cultura desse solo criativo de descampado feitio. O ato de ler atualiza esse processo revelador da arte da palavra desenvolvendo a expressão do sujeito leitor numa dimensão crítico-reflexiva. É com esta perspectiva, então, que a prática leitora do livro infantil deve se manifestar no convívio da sala de aula. O professor é o intérprete dessa fala reveladora da literatura ao desvelar os múltiplos caminhos da leitura. Dessa forma, a literatura assume o seu verdadeiro lugar na leitura da escola. (MIGUEZ, 2009, p.15).

Contudo, verificamos que incentivar a leitura e a escrita por meio de oficinas e eventos, que tornem a realização das atividades mais dinâmicas e interessantes, para os educandos também promove o trabalho com a literatura de forma prazerosa e criativa. E o resultado destas práticas lúdicas e conscientes permite aos educandos interpretarem as diversas funções do texto literário, ampliando assim suas visões de mundo e tornando-os independentes para agirem em suas práticas sociais.

Referências

FERREIRA, Magda Aparecida Lombardi. **Nas páginas do mundo, a formação do leitor crítico.** São João del-Rei: UFSJ, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 41.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora; sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz &Terra. 2016.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** O lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

1.12 FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Aline Iracy Rodrigues Silva
Universidade Federal de Lavras
familiacja@hotmail.com
Cláudia Roquini Nascimento
Universidade Federal de Lavras
claudiaroquini@gmail.com

Introdução

Nosso intuito é relatar a experiência de uma regência de contação de história durante a formação docente de uma aluna do curso de graduação em Pedagogia, durante o estágio no 7º Período na disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento e com crianças de cinco e seis anos, alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de uma cidade do Sul de Minas Gerais com a intensão de proporcionar as crianças um momento de contação de histórias significativo.

A experiência de estar em sala de aula podendo introduzir nossos conhecimentos possibilita um preparo maior para o exercício de nossa prática, nos traz um olhar mais amplo e revelador, as atividades desenvolvidas e os aspectos pedagógicos- educacional que a envolve, a fim de nos preparar também criticamente para a prática profissional.

Partimos do pressuposto de que a formação docente é um importante caminho para a busca da qualidade educacional nos oportunizando a compreensão da ação da prática literária de forma lúdica e imaginária, abrindo a discussão sobre como são usadas as contações de histórias como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos para estes futuros profissionais tornando-se uma fonte de orientação para a atividade educativa, além de uma forma significativa para docentes e discentes.

Para isso, faremos uma pesquisa qualitativa, bibliográfica articulada a um relato de experiência. Neste sentido, é de fundamental importância dizer que a pesquisa será orientada pela Base Nacional Comum curricular, os Parâmetros Curriculares, além de contar com arcabouços teóricos de autores que falam sobre a formação docente e as leituras literárias, pois segundo Libâneo (2001), a sala de aula é o lugar de compartilhamento e de troca de significados entre os próprios alunos e entre professores e alunos.

Diante disso, podemos encontrar como resultados parciais, as leituras literárias e a cotação de histórias como um importante instrumento para a formação de discentes e docentes, pois, permitem repensar o papel do educador na mediação, ao mesmo tempo em que possibilita para a criança um repensar sobre as coisas e situações que as cercam, criando uma interlocução entre crianças, adultos, imaginação e formação de conceitos.

Referencial Teórico

De acordo com as nossas pesquisas para a realização deste artigo, utilizamos de vários autores, um deles foi Libâneo, 2001 que nos diz aos professores, cabem desenvolverem competências e habilidades de observarem a realidade e ter a sensibilidade para perceber e estabelecer relações entre um conhecimento e outro para aplicá-lo no dia-a-dia.

> Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das

> práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 55)

Por isso que propomos a atividade de contação de história, fantasiar, imaginar, inventar é coisa do mundo infantil, e sabemos que o lúdico e as histórias infantis fazem parte do universo das crianças e seria fácil relacioná-la em seu dia-a-dia.

Segundo os parâmetros curriculares, a prática de leitura pode envolver a todos, até mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente envolvendo toda a turma por um trabalho organizado de diversidade de textos e atrativo para as crianças.

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 2011, p. 41).

Sabendo disso, no livro de GOMES e MORAES, 2012 as autoras deixam claro o quanto contar histórias é um exercício de memória e um reencontro com as nossas tradições além de contribuir para reavivar a memória social e a oralidade. Para elas:

> A arte de contar histórias é também uma arte da memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte, de contar histórias apresenta-se como um exercício social de oralidade que reaviva e atualiza a memória social. Em minha prática como educadora, foi nos acordais da tradição oral com os alunos que percebi a importância destes exercícios poéticos da turma. (GOMES; MORAES, 2012, p.23)

A contação de histórias contribui também para a alfabetização quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97). Isto pode acontecer ao trabalhar o texto literário as práticas cotidianas da sala de aula como diz os parâmetros curriculares:

> É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 2011, p.29).

Na perspectiva histórico-social, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si

próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. (LIBÂNEO, 2001, p. 02)

Martins e Lucas (2015), contam com a ajuda da didática como um instrumento apreendido durante as graduações, (mesmo que superficialmente, pois o tempo dedicado a essa matéria no currículo é muito pouco levando em conta a sua importância), para assim solucionar as diversidades encontradas no dia a dia escolar, desenvolvendo um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem contando com as orientações e conversas durante as pesquisas que são de suma importância para o desenvolvimento profissional.

> A formação é entendida como uma via de mão dupla que tanto pode favorecer as escolas formadoras na organização das ações curriculares, principalmente no que se refere à prática profissional, como as escolas de educação básica que, cada vez mais, necessitam se tornar um espaço de aprendizagem, de reflexão sobre a prática, de construção de conhecimentos e, portanto, de formação permanente dos profissionais. (MARTINS e LUCAS, 2015; p. 32551).

Os docentes empregam a didática como instrumento facilitador da aprendizagem dos seus alunos, sendo ela o modo de ensinar determinado conteúdo com utilização de estratégias, para juntos construírem o conhecimento, por isso utilizamos da contação de história que é um recurso didático capaz de ajudar a alcançar nosso objetivo especifico de ensinar a literatura de forma lúdica e prazerosa.

Metodologia

Este presente trabalho se trata de um relato de experiência sobre um plano de aula que foi realizado no estágio de Alfabetização e Letramento, em uma escola estadual do sul de Minas. A Escola escolhida como campo de estágio foi uma escola estadual do sul de Minas Gerais. Um colégio brasileiro de ensino fundamental I, II e ensino médio, com mais de 50 anos de fundação, situado no município mineiro de Lavras.

A proposta de atividade é a contação de história: “A Joaninha que perdeu as pintinhas”, para alunos de 5 a 6 anos do 1º ano do Ensino Fundamental I. Nosso intuito com este trabalho é que as crianças sejam instigadas a observar e explicar variados conteúdos e com isso elas possam compreendê-los e representá-los. Nossa justificativa é que o trabalho com contos infantis torna a aula mais atrativa, dinâmica, próxima da realidade das crianças, valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

Com esta atividade pretendemos despertar nas crianças a capacidade de compreensão das histórias, pois a leitura para crianças na educação infantil, segundo o RCNEI (1998, p. 144) diz que: Ler não é decifrar palavras. “A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”.

Nossa regência teve a duração de 50 minutos e com ela pretendemos alcançar como objetivo geral preparar a criança para a aprendizagem da leitura, de maneira lúdica e criativa, além de inserir as crianças no munda da leitura significativa proporcionando situações diversificadas de leitura e escrita, na busca de sanar dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Como objetivos específicos pretenderam citar o letramento, pois elas podem fazer parte de situações de leitura e escrita, mesmo que ainda não saiba ler e

escrever possibilita a criança desenvolver o raciocínio e criatividade, além de desenvolver a escrita por meio da prática de leitura.

Para desenvolver nossa atividade utilizamos os seguintes materiais: A história: “A Joaninha que perdeu as pintinhas”, os Deboches feitos em material de feltro com os personagens da história, giz de cera, lápis de cor, canetinhas e finalmente uma atividade impressa em folha A4.

Para esta regência desenvolveremos por intermédio do diálogo noções de quantidade, o apreço pela leitura, noções de interpretação e compreensão de textos por meio da contação de histórias utilizamos deboches confeccionados por nós, para despertar a atenção das crianças com a ajuda da ludicidade, estimulamos a memória das crianças por meio de uma atividade que os afetaram.

Para iniciar, as crianças foram convidadas a se sentarem em uma roda para a contação de história do livro **“**A Joaninha que perdeu as pintinhas”, toda a história foi interpretada com a devida entonação de voz para torna-la ainda mais interessante (interpretação oral).

Dando sequência, no segundo momento ao fazer a leitura também começamos com indagações com as crianças, a fim de despertar a curiosidade delas em relação à temática, identificando os conhecimentos já adquiridos por elas. Com as seguintes perguntas: “Porque vocês acham que a Joaninha perdeu as pintinhas? - Quem a Joaninha encontrou pelo caminho pra perguntar sobre suas pintinhas? - Quem ajudou a Joaninha?”.

Depois de contar a história, em um terceiro momento foram distribuídas as crianças uma atividade em A4, atividade essa elaborada por alunas do curso de Pedagogia com auxílio da coordenadora pedagógica da escola. Essas atividades se encontram em anexo.

Desenvolvimento

A Regência no estágio tem sido essencial para a nossa formação docente. Poder pensar, elaborar uma prática em que possa ser útil para professora regente e que as crianças sejam agraciadas também. A escolha partiu a partir das observações realizadas na prática da professora, descobrindo que as crianças adoravam a contação de histórias realizadas pela mesma. Decidimos que deveria proporcionar um momento divertido para elas, por isso o tema foi “A Joaninha que perdeu as pintinhas”, baseado na história de autoria de Ducarmo Paes, e por fazer parte do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) posteriormente havia confeccionado dedoches com os personagens dessa história.

O trabalho com contos infantis torna a aula mais atrativa, dinâmica, próxima da realidade das crianças, valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita. É importante que as crianças sejam instigadas a observar e explicar variados conteúdos e com isso elas possam compreendê-los e representá-los. São nos primeiros anos de vida que as crianças estabelecem um contato com o mundo através de experimentações. O brincar de faz de conta possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo, e por meio de algumas perguntas e a colocação de algumas dúvidas as crianças poderão aprender e observar o mundo e a contação de história possibilita isso.

Em um primeiro momento, foi realizado a contação da história com os dedoches, e nós nos caracterizamos de joaninha, o que foi o maior sucesso. Logo após, no segundo momento, foram feitas perguntas sobre a história a fim de despertar a curiosidade delas em relação à temática, identificando os conhecimentos já adquiridos por elas. Com as seguintes perguntas:

- “Porque vocês acham que a Joaninha perdeu as pintinhas?” As crianças responderam que ela perdeu as pintinhas por que mergulhou no mar, outras responderam que foi por que ela desobedeceu a mamãe.

- “Quem a Joaninha encontrou pelo caminho pra perguntar sobre suas pintinhas?” Todas prestaram a atenção na história e iam falando o nome dos personagens da história.

- “Quem ajudou a Joaninha?” Responderam que foi o pintor, por que ele pintou de novo as pintinhas da joaninha.

Partindo das falas de Paulo Freire em Pedagogia da autonomia. As perguntas são muito importantes, pois:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2001, p.25).

> A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL, 2011, p. 29).

Levando em consideração o que traz em sua redação nos parâmetros curriculares nacionais, onde diz que o plano real pode ser apropriado e transgredido por este plano imaginário chegamos ao terceiro momento ao qual foi realizada uma atividade contendo um ditado com os personagens da história e uma ilustração da história no final (essa atividade se encontra no anexo), a supervisora pedagógica da instituição nos auxiliou pensando na necessidade das turmas de primeiro ano; o nosso objetivo foi fazer uma junção onde foi utilizada uma atividade de usar os personagens da contação da história, para que as crianças demonstrassem um interesse pela atividade. O período de duração da regência foi de 50 minutos,

Resultados

Durante a atividade realizada, foi possível perceber que as crianças ficaram com medo de errar e pediam a todo o momento que eu escrevesse o nome das personagens da história no quadro, porém, indaguei com elas que não se tratava de uma avaliação, que apenas gostaria de saber se elas se lembravam das personagens e como elas achavam que era escrito o nome delas.

Depois dessa explicação as crianças se tranquilizaram e ficaram levantando hipóteses de como escrever cada uma das palavras e muita coisa interessante apareceu nas folhas de atividade.

Ao recolher a atividade conclui que como eu já imaginava o que realmente contava durante esta atividade foi todo o processo e não somente saber se elas escreveram ou não

as palavras corretamente, pois acredito em uma avaliação processual, por isso, durante as atividades observei as crianças e percebi como foi a apropriação da história e o reconto a partir da história contada em sala.

Segundo Gadotti (2003, p.27) **"**A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos "lecionar" – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender conviver e viverem melhor." Por isso, buscamos respeitar a infância, proporcionando uma prática em que a criança se sinta à vontade para realizar, e que de alguma forma faça parte do seu desenvolvimento. A atividade proporcionou uma experiência muito válida, fazendo pensar e repensar a prática pedagógica, tornando bem clara a contribuição que essa prática proporciona, pois por meio dela, o discente de pedagogia pode refletir e identificar novas estratégias de ensino pensando na criança e suas especificidades.

> (...) cada criança é única e é protagonista de seu próprio conhecimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com ao outros e comunicar-se. As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade. (FILIPPINI, 1999, p.118)

Durante a experiência no estágio, pudemos vivenciar essa fala da autora, onde as crianças a todo o momento buscavam entender o que estavam vivenciando por meio das atividades, assim como o relacionamento que elas estabeleceram desde o momento que cheguei à sala, buscando sempre me ajudar, estar próximo, conversarem.

Paulo Freire (2015, p.34) argumenta que:

> Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão.

Isso nos mostra o quanto precisamos repensar nossa prática, nossas ações, e sempre pensar em algo que afetem as crianças. Sendo a didática um valioso instrumento utilizado pelos professores como estratégia em prol da aprendizagem.

As possibilidades de compreensão da ação docente nos permitem oportunizar uma formação situada no contexto da sala de aula e nas práticas reais que nela se dão. Abre espaço para a discussão e ressignificação, do ponto de vista da Didática, das práticas pedagógicas desempenhadas e oportuniza a aquisição de novos conhecimentos profissionais.

Neste sentido, a Didática revela-se um instrumento de orientação para a atividade educativa tornando-a eficiente na busca de uma formação que vai à contramão de uma formação de professores que reproduz modelos mal sucedidos, que ao invés de questioná-las, as repliquem.

Compreende-se que a imersão no campo do estágio, pode contribuir com a ressignificação de conhecimentos profissionais de alunos ainda em formação no Curso de Pedagogia. Assim, este relato objetiva também estabelecer as contribuições do Estágio e da Didática para a formação do professor reflexivo, no período de formação inicial.

Considerações Finais

Buscando respeitar a infância, proporcionando uma prática em que a criança se sinta à vontade para realizar, e que de alguma forma faça parte do seu desenvolvimento.

Fiquei muito feliz com o resultado desta atividade porque percebi que ela proporcionou uma experiência muito válida, fazendo pensar e repensar a prática pedagógica, tornando bem clara a contribuição que essa prática proporciona, pois por meio dela, o discente de pedagogia pode refletir e identificar novas estratégias de ensino considerando a criança e suas especificidades, pois segundo Gadotti (2003).

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é "incompleto e inacabado" como diz Paulo Freire, em formação permanente. (GADOTTI, 2003, p.27)

> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p.57)

As dificuldades encontradas foram poucas, porém poder preparar uma atividade que buscasse auxiliar a prática da professora regente e que também a supervisora pedagógica da instituição também "aceitasse", nós elaboramos e a supervisora pedagógica sugeriu a atividade final que no caso o ditado, porém mesmo que eu não concordasse com aquela atividade foi interessante ver a escrita das crianças e identificar a fase da escrita de cada uma delas.

Ao tentarmos refletir sobre as palavras de Gadotti quando ele diz que:

> A educação do futuro deverá se aproximar mais dos "aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos". Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc. (GADOTTI, 2003, p.25)

Levamos em consideração que para se ter uma educação que abranja todos esses aspectos: "éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, e emocionais é trabalhoso e para que isso aconteça, é preciso que como profissionais saibamos planejar e desenvolver estratégias. Por isso este Relato de Experiência é importante, pois ao elaborá-lo somos capazes de refletir sobre a nossa atividade e a nossa formação.

Referência Bibliográfica

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/ uploads/2018/12/ BNCC19 dez 2018 _site.pdf. Disponível em: Acesso 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d]. _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos. Brasília, DF: INEP, 1997.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Edições Câmera, 2011. (Série Ação Parlamentar, 436).

_____. **Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 1988**. Aprova o Plano Nacional de Educação [proposta da sociedade brasileira]. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, v. 53, n. 42, 12 mar. 1998 a.

_____. **Projeto de Lei nº 4.173, de 11 de fevereiro de 1998**. Institui o Plano Nacional de Educação [Proposta do Poder Executivo ao Congresso Nacional apensada ao PL 4.155/1998]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 13 fev. 1998b.

BRASIL. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 2003. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 1998 a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997,144p.

FILIPPINI, Tiziana. **O Papel do Pedagogista**. In: EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. In: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2016, p.117-121

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. **Cortez editora**, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ºed - Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: **Feevale**, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho de professor–em busca de novos caminhos. **PUC-GO: Goiânia**, 2001.

MARTINS, F. P. LUCAS, M. A. O Projeto Bolsa Alfabetização: contribuições para a iniciação à docência na visão de alunas pesquisadoras e professoras orientadoras. In: **EDUCERE,** 2015, Curitiba. Anais EDUCERE, 2015.

MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). A arte de encantar**:** o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. 1. ed. São Paulo, **SP: Cortez,** c2012. 352 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

1.13 ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS SUGERIDOS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Fabricia Fátima de Sousa
Universidade Federal de Minas Gerais
fabriciafatima@gmail.com

Introdução

Artigo resultante da pesquisa "Análise dos livros literários sugeridos no livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Atualmente podemos perceber que, os professores estão preocupados em ensinar o aluno a ler e escrever apenas decodificando os códigos porem há um grande déficit no formar leitores literários letrados. A formação de leitores literários é essencial para desenvolvimento pleno da alfabetização e do letramento.

Temos como objetivos identificar como a contação de histórias literárias contribuem para o processo de alfabetização e do letramento e descrever a finalidade da contação de história no processo de alfabetização, indicando os aspectos que auxiliam e possibilitam o hábito e o gosto pela leitura. Apresentar os caminhos percorridos durante a pesquisa que nos levaram aos livros literários sugeridos no livro didático do 3º ano da Coleção Quatro Cantos.

As reflexões inicias nos levaram a buscar respostas para alguns questionamentos como: é possível encontrar elementos de letramento literário nos livros didáticos? A literatura é apontada somente como recurso e apoio para alfabetização? Os livros literários sugeridos nos livros didáticos se articulam com o processo de alfabetização dos estudantes ou são sugeridos por auxiliarem no desenvolvimento da formação de leitores literários?

Buscando a melhor compreensão para esses questionamentos, ponderamos sobre a importância de desenvolver revisão bibliográfica sobre alfabetização, letramento literário, literatura, literatura infantil, letramento, letramento literário e leitura literária.

Literatura de literatura infantil

Eagleton (2006) considera a literatura como uma escrita imaginativa, uma escrita textual que não é verídica, sem nenhuma finalidade prática imediata, referindo se apenas a um estado geral das coisas, não podendo de fato ser definida objetivamente, assumindo diferentes características e concepções para seus diversos leitores. Os juízos de valores que a constituem são historicamente variáveis, tendo relação com as ideologias sociais e temporais. Nesta perspectiva, a literatura é um tipo de escrita altamente valorizada, mas não é uma categoria objetiva, eterna e imutável.

Assim, os critérios e os valores para considerarem se uma obra é considerada literatura podem se modificar ao longo do tempo, de acordo com alguns fatores, como tempo e público. (EAGLETON, 2006). A partir dessa observação surgiu a seguinte questão: o que é a literatura infantil? Tendo como base os dos estudos de Cademartori (2010), Belmiro (2000), Paulino e Cosson (2009) buscamos desenvolver reflexões acerca da literatura infantil.

Em linhas gerais, a literatura infantil é definida por textos considerados próprios para leitura de crianças, e está diretamente interligado com a concepção de crianças e de infâncias que cada sociedade tem em sua determinada época. (CADEMARTORI, 2010). Hunt (2010) conceituava a literatura infantil como livros adequados às competências linguísticas das crianças, de maneira que essas fossem capazes de realizar a leitura dos signos, ou seja, a competência textual.

Em "Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento", Cosson 2016 reescreve a trajetória da literatura infantil no Brasil, ressaltando que seu uso escolar estava relacionado com ensinamentos de valores e bons costumes. (COSSON, 2016). Os textos do repertório da literatura infantil na escola eram gêneros como parlendas, adivinhações, lendas, mitos, contos populares, contos de fadas, fábulas, cantigas de roda, trava-línguas, quadras e cantigas. Gêneros que antecederam a forma artística, frutos de uma criação coletiva que são guardados na memória e na tradição oral.

Quando esses textos passaram a ser material de uso escolar, eles ganharam registro escrito, deixando de ser matéria somente de memória, para ser matéria de leitura. Os textos orais seriam importantes porque são expressões propícias aos jogos e as brincadeiras com a língua, ressaltando aqui, a importância da contação e do reconto de histórias ouvidas pelas crianças.

Para Cosson (2016), esse ponto de vista sobre a literatura infantil permite que

> certas obras que, por serem endereçadas às crianças e se destinarem a facilitar o processo de alfabetização, a exemplo de livros conceitos [*concept books*] e abecedários, terminam sendo adjudicadas ao sistema literário infantil pela escola, sem distinção e discussão de seu estatuto genérico e discursivo. (COSSON, 2016, p.56).

A associação da literatura infantil a escrita se faz com consequências para o sistema literário infantil e para as práticas que estão ligadas na escola. Uma delas é a limitação da literatura à escrita ou tomar à escrita como único meio de expressão da literatura e o livro como sua materialização por excelência, assim os paradidáticos que se apoiam no ficcional para tratar das várias lições, "como meio ambiente, alimentação e comportamento social, integram o sistema literário infantil na escola apenas por serem textos impressos com palavras e ilustrações, semelhantes aos textos literários, mas não os são" (COSSON, 2016, 56).

No polissistema literário, a literatura infantil assume algumas marcas próprias, como seu uso para ensinamentos de educação moral, do civismo e da socialização, porém é esse favorecimento do acesso da escrita que permeia os textos literários e seus usos pedagógicos, principalmente quando associados ao processo de alfabetização. A importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil e de histórias através da contação, desde os primórdios da escolarização é de suma importância para seu desenvolvimento.

Retomando Cademartori (2014) a literatura infantil deve corresponder às expectativas das crianças, superando as e mostrando algo novo. As melhores obras são aquelas que respeitam seu público e permitem às crianças possibilidades múltiplas de dar sentido ao que leu ou ouviu, para que este processo de significação de sentidos ocorra, as histórias devem apresentar modalidades verbais e visuais. (CADEMARTORI, 2014).

A literatura infantil estimula as crianças viverem aventuras com a linguagem e com seus efeitos, não podendo ser limitada pela intenção do autor; assim, não se deve priorizar o interesse pedagógico ao literário. As histórias devem despertar alguma forma de surpresa, de encantamento, de fantasia ou de emoção, para que a criança se mobilize

na busca de literaturas que atendam as expectativas de cada momento. As crianças, querem satisfazer seu interesse por determinadas temáticas ou simplesmente uma história prazerosa que naquele momento se relacione com o que estão sentindo. Essas surpresas e encantamentos que a literatura infantil é capaz de tecer estimulam as crianças no estabelecimento de novas conexões entre fenômenos diversos. (CADEMARTORI, 2014)

Destarte, a literatura quando compreendida como atividade produtora de sentidos, contribuirá para a criança agir sobre as histórias ouvidas, modificando-as em suas concepções e modos de vê-los, mantendo com os textos uma inter-relação de conhecimento e apropriação (COSSON 2006; COSSON, 2014); despertando emoções e afetos, auxiliando no estabelecimento das relações. (CADEMARTORI, 2010; COSSON, 2014).

Alfabetização e/ou letramento literário na escola

Os três anos iniciais do ensino fundamental são organizados em um ciclo, que chamamos de ciclo de alfabetização, nestes três primeiros anos as crianças se desenvolvem enquanto leitoras, mas antes desse desenvolvimento, elas podem se desenvolver enquanto ouvintes assíduas de histórias e consequentemente "contadoras", desde a mais tenra idade. Em nossa pesquisa buscamos a inter-relação entre literatura e letramento literário apontando se ela existe e como está demonstrada nos livros literários (PAIVA; RODRIGUES, 2008).

Considerando essa importância, a pesquisa analisou em cada livro literário a presença de elementos que contribuem para que dimensões das etapas de desenvolvimento das crianças fossem consolidadas.

> A alfabetização passou a ser denominada como a aprendizagem de um sistema que converte fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível, do escrever e do ler, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético e letramento, o desenvolvimento de habilidades do uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2014, p.1).

Compreendendo a materialidade utilizada por professores, a saber, livros didáticos e livros literários fazem parte processo de letramento literário; a alfabetização e o letramento literário se tornaram processos indissociáveis; surge a necessidade de análises cuidadosas dos materiais usados pelos professores em sala de aula. Ao analisarmos os livros didáticos e consequentemente os livros literários que aparecem sugeridos neles, buscarmos elementos facilitadores do processo de letramento literário.

Com a concepção de alfabetização para além do saber ler e escrever inicia-se uma preocupação com o letramento e formação de leitores literários (PAULINO, 2004). Essa preocupação com o letramento justifica a pesquisa. A formação de leitores literários se inicia com momentos de escuta e contação de histórias literárias.

Compreendendo a alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, a aprendizagem de um sistema notacional que representa por grafemas os fonemas da fala e compreendendo a importância de sua interação com os letramentos (SOARES, 2014) nossa pesquisa ao analisar o conteúdo dos livros literários, seus enredos e suas forma de interação com os estudantes, como na oralização de histórias lidas por outros, buscaremos elementos importantes para alfabetização, mas sempre associado com o letramento literário, aquele aonde o leitor vai além do processo mecânico de alfabetização de aprender o "bê-á-bá".

Ao encontro da concepção teórica e na linha de pensamento de Soares e Batista (2005), Belmiro (2000) faz um paralelo ao movimento que a sociabilidade entre alfabetização e os letramentos fazem em direção ao conhecimento a aprendizagem das crianças.

> Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua" propriedade (SOARES, 2012, p.39).

A ampliação do conceito de alfabetização revela-se em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais, onde essa terminologia já indica uma nova concepção, que acrescenta ao termo alfabetizado como critério nível de escolaridade atingido ou a conclusão de determinados números de anos de estudo ou determinada série. Tomando como base os estudos e até mesmo as aferições do censo, que posteriormente se transforma em políticas públicas, nossa pesquisa selecionou o livro didático do terceiro ano do ensino fundamental para analisar os livros literários indicados, interpretando o terceiro ano como um ano onde as crianças de acordo com políticas públicas e regulamentações do governo estariam com o processo de alfabetização consolidado (SOARES, 1996).

Destas literaturas sugeridas nos livros literários do 3º ano, é possível verificar a importância da Contação de histórias, momento em que o professor interage com o livro lido e sensibiliza as crianças com as histórias, para que elas possam vivenciar os momentos dos livros. Transportando-as para um mundo imaginário e totalmente lúdico.

> a leitura de história tornando um hábito permite a formação de um leitor atento, sensível e capaz de compreender e interpretar textos, além de enriquecer o vocabulário e auxiliar o desenvolvimento da correta ortografia. (KRAEMER, 2008)

A definição de alfabetização simplesmente como saber codificar e decodificar, ou como o domínio das "primeiras letras", não é mais suficiente em nossa sociedade grafocêntrica que é centrada na escrita. A alfabetização exige mais, exige o saber utilizar a linguagem escrita em diversas situações, lendo textos com competência, para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que evidenciou uma nova concepção, a do letramento; ou seja, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos nos usos da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Desse modo, na pesquisa faremos uma análise dos livros literários sugeridos nos livros didáticos e se aqueles favorecem o letramento literário. Se neles há elementos que chamamos de "para além do texto", incentivando as crianças que o lerem a extrapolar os limites do texto escrito, fazendo relações com as imagens deles e com o mundo além do livro. A ampliação do conceito de alfabetização não manifestou somente no âmbito dos Censos, mas também na escola, que é nosso interesse para esta pesquisa.

Se alfabetizar não é somente aprender a ler escrever, como a literatura e a oralização de histórias promove o letramento literário e a formação de leitores? Nas contações, no momento em que as crianças ouvem as histórias, elas passam a interagir com o mundo ali apresentado a elas e começam a valorizar a leitura.

> a arte de contar história é um valioso instrumento no processo educativo. Além de favorecer a socialização, quando s alunos sentam em roda, eles ouvem a história, comentam, opinam. Aprendem a falar expressar-se. (KRAEMER, 2008)

O letramento literário pode ser compreendido como um processo, dinâmico e contínuo, de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos pelo leitor (COSSON e PAULINO, 2009) A cada novo contato com o universo literário esse processo é transformado pelo leitor, sem se ater ao seu ensino formal. Essa construção literária de sentidos é resultante de experiências interligadas entre a interação verbal e o reconhecimento do outro e do movimento de desconstrução/construção do mundo, levando-o às crianças leitoras dialogarem com a experiência das outras e suas. A construção literária assim descrita é livre e libertaria (PAULINO; COSSON, 2009).

No ambiente escolar a construção do repertório literário que acontece nas escolas necessita de atividades sistemáticas e sistematizadas que envolvem a escrita, mas que não se pautem única e exclusivamente nelas, quando o objetivo é o desenvolvimento efetivo da competência literária. (COSSON, 2014).

Na concepção de letramento literário de Cosson e Paulino (2009), a relação do sistema literário infantil com a educação será mais perceptível se fizer parte do conjunto teórico metodológico que se complete dentro dos processos pedagógicos que aconteçam no âmbito formal do ensino escolar. É indispensável que a literatura infantil permeie os processos pedagógicos que se ocorram nos espaços escolares das crianças, facilitando a promoção do letramento literário.

O letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem literária:

> Neste caso, não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2014, p.1).

O letramento literário somente é possível com a interação do leitor com a obra, fazendo-se importante desde o início da escolarização que as crianças leitoras interajam com os livros literários. Contudo não podemos negar que este contato já ocorra antes mesmo da escolarização. Para promover o letramento literário a escola deve oferecer atividades direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo seu papel de formar o leitor literário, contribuindo na propiciação do letramento literário para as crianças através da literatura infantil.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental são considerados como a primeira etapa do Letramento e da Alfabetização inicial; e os critérios e princípios que orientam os livros didáticos dessa etapa consideram a demanda de comunicação próprias da vida em sociedade de forma que sua organização garanta ao estudante o desenvolvimento da linguagens e ao acesso ao mundo da escrita e das práticas de letramento associadas a deferentes formas de participação social.

A oralidade é um dos eixos abordados nos critérios do PNLD para os livros didáticos, considerando-a como um papel estratégico no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa desde os anos iniciais de escolarização, assim os livros didáticos e literários devem favorecer essa interação em sala de aula.

Uma das maneiras de desenvolver a oralidade dos estudantes é no conto e reconto de histórias. Quando as histórias literárias são contadas e pelos professores e recontadas pelas crianças auxiliam no desenvolvimento do eixo oralidade.

Considerações finais

Desde a antiguidade e atualmente hoje existe a necessidade de manifestar os vários sentidos da vida, as emoções, as inquietações e de transmitir o conhecimento adquirido pelas gerações anteriores através dos atos de contar, ouvir e recontar as histórias.

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A contação de histórias é uma das formas de transmitir os conhecimentos e os valores da sociedade. Consideramos importante e decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. As histórias contadas e transmitidas ao longo dos anos são maneiras significativas que a sociedade encontrou para expressar experiencias verdadeiras ou ficcionais. A contação de histórias está diretamente ligada ao imaginário infantil.

A contação de histórias incentiva a imaginação, o gosto e o hábito da leitura, a ampliação do vocabulário, da narrativa e da cultura, a formação de personalidade, seus valores e suas crenças.

A contação de histórias precisa estar presente nas atividades de sala de aula e fora dela, como atividade educacional e comunicativa. Por meio dela, a sociedade repassou seus costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação crítica e de leitores literários.

As histórias nos manifestam informações e abarcam nossas emoções. As histórias contadas têm um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, criando novos caminhos à imaginação, podendo ser positivas ou negativas.

> Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

As ações de contar histórias são próprias do ser humano, o professor mediador de leitura deve apropriar se dessa característica e transformar a contação em um importante recursos de formação do leitor literário. (PENNAC, 1993 p.124)

São muitas as possibilidades que a contação de histórias em sala de aula propicia. As histórias divertem, educam, instruem, socializam e desenvolvem a inteligência e sensibilidade. A literatura infantil não está recebendo a valorização necessária para fomentar nos estudantes a sua formação literária.

Para formar grandes leitores literários, 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. (VILLARDI, 1997, p.2)

Com contação de histórias todos saem ganhando, a criança que será instigada a criar, o professor mediador que através das histórias alcança o objetivo pretendido do ensino e aprendizagem significativa.

As histórias ampliam o contato com o livro para que os estudantes possam aumentar seu universo cultural e imaginário, interagindo fazendo descobertas. Afinal contar histórias é revelar segredos, emoções, fascínios e paixões.

A contação de histórias influencia positivamente no processo da alfabetização e contribui no processo de letramento literário. Ela é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores de formação de leitores literários.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação e Sociedade,** Ano XXI, n. 72, ago., 2000

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense 2010 (Coleção primeiros passos).

COELHO, Beth. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições,** v. 27, n. 2, 2016, pp. 47-66.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura:** Uma Introdução. 6. ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias e o lúdico encantam crianças**. São Paulo. Autores associados LTDA, 2008.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento Literário na Sala de Aula: desafios e possibilidades. In: **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica; Editora Ceale, p. 103-119, 2008.

PAULINO, G. **Formação de leitores:** a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-81, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, 2014. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossario ceale/verbetes/letramento. Acesso em: 07 mar. 2019.

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

1.14 A LITERATURA LITERÁRIA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Rosana Ferreira
Universidade Federal de Lavras

Introdução

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento de projetos de leitura literária nas séries iniciais do ensino fundamental, em que partimos do pressuposto de que a literatura é de fundamental importância na formação do sujeito leitor e no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, portanto, percebemos tais projetos como ações mediadoras no processo ensino aprendizagem.

Ao trazermos como foco de discussão os projetos de leitura, este trabalho pretende compreender não apenas quais atividades de leitura são desenvolvidas nas escolas, mas o como tais atividades se estruturam em forma de projetos. Deste modo questionamos: Quais os objetivos são propostos nos projetos de leitura? Qual metodologia embasa o desenvolvimento de atividades de leitura? Quais autores e obras são privilegiadas nos projetos de leitura? O que caracteriza os projetos de leitura organizados pelas escolas públicas?

Pensar em projeto de leitura é também pensar na compreensão de leitura, o que nos coloca em proximidade com a concepção defendida por Freire (2001, p.1) ao descrever que "[...] a leitura do mundo precede a da leitura da palavra", que nos introduz sobre a importância do ato de ler como um ato que perpassa a simples decodificação das palavras, mas, que possibilita o processo emancipatório do indivíduo, que pode assumir uma postura crítica e reflexiva perante seu contexto social. Portanto, destacamos como ferramenta de aprendizagem a contextualização da leitura com os diversos saberes que o sujeito traz consigo, o que acreditamos ser um importante entrecruzamento que é proporcionado nos projetos de leitura literária nas escolas.

Acrescentamos, ainda, que depois do primeiro movimento da leitura que é o da decodificação das palavras passamos ao momento seguinte que é o do estabelecimento da relação de significação com código já decifrado, de acordo com Manguel (1997) "[...] nossa sensação de leitura está relacionada com a continuidade do texto sobre a página [...] e não com o movimento real dos olhos [...]", é afirmado no texto Leitura das Sombras, em que fala sobre o sentido desenvolvido nesse momento de diálogo com a leitura.

Ainda sobre o sentido, Goulemot (2001, p.116) afirma que "A cada leitura, o que foi lido muda de sentido, torna-se outro", o nos remete a pensar que a leitura não é estática estando sempre em movimento, ainda que seja o mesmo texto.

Finalmente trazemos Koch e Elias (2007, p.9) que concordam ao afirmarem que "[...] a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, sobre o papel da escola na formação de leitores competentes [...]", e ainda questionam: "o que é ler? Para que ler? Como ler?", cujas respostas variam de acordo com o sujeito, a língua, texto e sentido adotado.

Neste sentido, ao percebemos a importância da organização dos projetos de leitura literária, este estudo tem por objetivo realizar um levantamento dos projetos de leitura literária desenvolvidos nas escolas públicas de Lavras, com a finalidade de analisar as características predominantes nesses projetos em relação à formação do leitor. Para a realização desta investigação optamos, então, por fazer uma pesquisa de campo, em que utilizamos entrevistas com as supervisoras de quatro escolas públicas, com a finalidade

de analisar as características predominantes nesses projetos em relação à formação do leitor literário.

Metodologia escolhida para a pesquisa

Assumimos uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimento metodológico a pesquisa de campo. Sobre a pesquisa com foco qualitativo, Mynayo e Sanches (1993) afirmam que "[...] realiza uma abordagem fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores[...] e as relações tornam-se significativas". Deste modo, ao nos aproximarmos das escolas, tivemos uma visão da realidade sociocultural do contexto escolar, o que pode contribuir para a compreensão de como foram pensados, organizados e concretizados tais projetos e se não ocorreram quais seriam as causas dessa ausência.

Outra afirmação de Mynayo e Sanches (1993) é a de que o "[...] material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnica, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos", afirmação essa que foi utilizada na observação da fala das supervisoras entrevistadas nas pesquisas.

Existem variadas técnicas e métodos de análises do material qualitativo, mas para Ramognino (1982) três dimensões são essenciais para um trabalho epistemiológico social "A dimensão simbólica que contempla os significados dos sujeitos; a histórica que privilegia o tempo consolidado no espaço real e analítico; e a concreta que refere-se às estruturas e aos atores sociais da relação", dimensões essas que podem ser percebidas na pesquisa, uma vez que, observamos quais os significados dos projetos de leitura literária para os sujeitos envolvidos, o tempo em que ocorreram os eventos correspondente aos últimos cinco anos e a descrição da estrutura e contexto social sob o qual se organizam as atividade dos projetos.

Definindo agora a pesquisa de campo o que segundo Fuzzi (2010) é a "[...] observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e [...] à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica [...], objetivando compreender e explicar o problema pesquisado" e a luz dessa definição nos embasamos para a aplicação dessa metodologia em nosso trabalho. Dentro dessa pesquisa de campo, optamos por realizar um levantamento, que Fonseca (2002) define ser um procedimento metodológico em estudos exploratórios e descritivos, como foi o caso de nossa procura por projetos de leitura literária dentro das escolas públicas de ensino fundamental. Nossa pesquisa foi previamente aprovada pelo COEP e a ferramenta utilizada foi a de entrevista, feita com as supervisoras das escolas.

A leitura literária estabelecendo relações

Durante a realização de uma ação investigativa segundo Goulart (2009, p.2), "o que ocorre é uma pluralidade de ações, que envolvem um pesquisador e sua pesquisa". Certos disso, compreendemos as várias ações que envolvem os procedimentos metodológicos e teóricos deste estudo.

Diferentes autores apresentam definições sobre leitura, segundo Queirós (2012, p.90), a ação "fundamental, ao promover a leitura é convocar o sujeito a tomar conta de sua palavra", o que nos leva a crer que o indivíduo estimulado ao ato de ler se apropria de um empoderamento da voz, que lhe trará autonomia e o retirará do isolamento que caracteriza quem não é alfabetizado.

Portanto, quando o indivíduo se apropria da leitura, inicia sua caminhada em direção aos saberes e consequentes reflexões que o levaram a consciência de seu potencial. Outro apontamento do autor é sobre a leitura como um desvendamento que perpassa o que já foi escrito "A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que já estão escritas. É mais para promover o leitor à decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende [...] consumi-lo". (QUEIRÓS, 2012, p.92)

Um aspecto importante que o autor evidencia é sobre a relação da criança com livro. Relação essa em que o livro é pensado como objeto e manipulado como fonte de aprendizagem, já que a leitura desvenda para o mundo e seus fenômenos, se apropriando de letras e ilustrações. Deste modo, Queirós (2012, p.92) afirma que "Toda criança faz do livro, [...], um objeto de felicidade. Ela desconfia, [...], o que o livro tem a dizer, e toda a infância quer também decifrar o mundo, entender seus fenômenos", sendo que essas possibilidades somente são possíveis devido a liberdade que é apropriada pelo indivíduo através do livro.

Diante disso, o autor anda aponta que somos uma sociedade em que o livro não é considerado essencial, e é nesse contexto as escolas utilizam o livro somente para ensinar, e não para possibilitar o conhecimento de mundo. Para Queirós (2012, p. 93) "Cada dia mais a escola se distancia da autonomia do aluno e menos confia em sua capacidade de reflexão", portanto, os alunos não são considerados sujeitos capazes de reflexão e consequente autonomia.

Ainda em se falando de liberdade, na visão do autor, é ela que nos possibilita inventarmos e reinventarmos o mudo, e nos conduz leitura afora, e assim percebemos a leitura literária como agente possibilitador de discussões acerca do mundo e a leitura didática como modelo para aprendizagem tão somente, "O livro didático "ensina", enquanto o livro literário possibilita discutir o destino. A criança é que elege a sua leitura e atribui ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer". (QUEIRÓS,2012, p. 93)

São várias as funções atribuídas à leitura feita para uma criança, e entre elas podemos destacar o encantamento pela leitura, o diálogo com a fantasia, o deslumbramento com o som e o ritmo das palavras, criando e aproximando de situações de uso da imaginação e do afeto entre as pessoas. Conforme Queirós (2012, p. 93) "Muitas são as funções que podem ser atribuídas ao ato de ler história[...]. Desde seduzi-los pela leitura e para a leitura[...], até a relação que se estabelece entre as pessoas".

Outro aspecto importante da formação do leitor é o lugar que a mídia ocupa no cotidiano da criança, dentro da família e fora dela, afirma Queirós (2012, p.94) "[...] todos da família diante da televisão. Por que ler se na minha casa ninguém lê? Por que ler se a televisão não me demanda esforços?", e ainda reflete sobre a relevância do texto literário, pois, através desse podemos dialogar com a realidade, "Trazemos para o pensamento e a ação coisas que jamais mencionamos, jamais pronunciamos. Nossas fantasias [...]". (QUEIRÓS, 2012).

Queirós (2012, p.95) relata também sobre o papel do professor na construção de sujeitos leitores "Se o professor é leitor, [...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores". Por isso, esta reflexão nos traz a percepção da importância das ações de leitura que ocorrem nas escolas e nos aproxima das atividades que possibilitam a formação do leitor. Entretanto, é necessário o cuidado com a leitura apresentada, pois, a criança não terá interesse pelo que já conhece, porque "Ler é um trabalho que exige entendimento, descoberta e confronto". (QUEIRÓS, 2012, p.95).

Complementando a reflexão sobre leitura Alberto Manguel (1997) ao descrever um pouco de sua biografia, apresenta sua relação com a leitura a partir de experiências advindas de sua história de vida. Manguel (1997), morou em vários lugares do mundo e

de acordo com as mudanças de sua família e sentia-se solitário adotando a leitura como companhia, sempre observando os vários contextos dos vários países em que viveu.

Manguel (1997) revela suas percepções sobre a transformação do texto, que uma vez absorvido pela mente por meio do campo visual, as palavras são processadas por cada indivíduo de acordo com suas vivências, ao que chamamos de leitura, "De que forma as coisas vistas, as substâncias [...] que chegam através dos nossos olhos ao laboratório interno, [...] letras se tornam legíveis?" (MANGUEL,1997).

Esse repositório relaciona-se com as sensações que temos ao absorver o texto, que nos leva a internalização do sentido percebido após a decodificação das palavras, porém, sob o prisma da corporeidade relacionada à leitura, entendemos que essa não precisa necessariamente ser realizada através dos olhos, como por exemplo no caso da contação de histórias para crianças ou a leitura para uma pessoa cega, tanto a crianças quanto a pessoa cega conseguem captar o que foi lido e completam o processo , mesmo sem o auxílio da visão como ferramenta.

Enfim, muitas foram as pesquisas ao longo da história, nas quais intencionou-se descobrir qual é o mecanismo de funcionamento do processo de leitura desde a decodificação do texto, até a interpretação e significados atribuídos por cada indivíduo, nesse prisma colocamos a reflexão de Manguel (1997) "O que é, na verdade o ato de ler?".

Paulo Freire (2001) nos esclarece sobre a importância desse ato de ler ao afirmar que a leitura é constituída pelos sujeitos a partir de suas experiências, afetos e imaginação, portanto, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele." (FREIRE, 2001, p.1)

O autor acredita que a significação de um texto pelos indivíduos leitores é imprescindível para seu entendimento, para a memorização e, consequente, para o processo de aprendizagem. Segundo Freire (2001, p. 4) "Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la", o que nos permite dizer que os projetos de leitura são ferramentas importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Freire (2001, p.6) posiciona-se sobre o empoderamento que sujeitos adquirem nos atos de leitura "[...] a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas [...] políticas de mobilização e organização [...]", enfatizando o poderio da leitura contada ou lida.

Com relação aos sentidos desenvolvidos no ato de leitura Goulemot (2011, p.108) afirma "Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências". Percebendo a leitura como um processo contínuo, em que o sentido não será o desejado pelo autor, mas, será o sentido construído pelo leitor "Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido". (GOULEMOT, 2001, p.108)

Um importante apontamento do autor é o da biblioteca que cada indivíduo leitor traz consigo, comparando um livro lido com o outro que está lendo "Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e dados culturais" (GOULEMOT, 2001, p. 113)

Um dos aspectos considerados importantes pelo autor no texto é a presença de uma cultura coletiva, que são os valores presentes na obra, o que nomina como biblioteca cultural "[...] serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, [...], a condição de possibilidade de construção do sentido". (GOULEMOT, 2001, p.115)

Outra concepção a respeito da leitura é trazida pela Linguística em que Koch (2002, p.9) questiona: "O que é ler? Para que ler? Como ler?", questões essas que poderão ser respondidas de diferentes modos à partir da concepção de quem é o sujeito leitor, qual

a língua em que se apresenta a leitura, qual o texto e o sentido que serão adotados de acordo com essas informações.

O foco demonstrado está na interação autor-texto-leitor que, segundo Koch (2007, p.10), "na concepção interacional [...]da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais/ sujeitos ativos que- dialogicamente- se constroem e são construídos no texto", em que, o contexto sociocognitivo permeia a comunicação entre os participantes do processo de interação.

E sob essa ótica Koch e Elias (2007, p.11) "[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos[...]", afirma que deve-se levar em conta os elementos linguísticos, forma de organização e a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos no interior do texto.

Ainda sobre a interação autor-texto-leitor, percebemos o papel do leitor que enquanto construtor de sentidos, utiliza, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, culminando em um processo de leitura crítico e avaliativo como o escrito no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998) "Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua" como também "consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade". (BRASIL, 1998; p. 15). O papel do leitor enquanto construtor de sentidos, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, culminando em um processo de leitura crítico e avaliativo.

Segundo Koch e Elias (2007, p.13) "Essa concepção de leitura põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para construção de sentido, vem[...]alimentando muitas pesquisas[...] sobre a importância para o ensino da leitura", sendo necessário o estudo de estratégias que sirvam de ferramentas no desenvolvimento das práticas literárias.

Para Koch e Elias (2007, p.18) "[...] estabelecemos relações entre nossos conhecimentos[...] constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, [...] perguntas relacionadas com seu conteúdo". Além de criticarmos, processarmos, assim, dirigimos e autorregulamos nosso processo de leitura.

Quanto a ativação de conhecimento percebe-se que o indivíduo ao acessar o texto acessa também os valores internalizados durante sua vivência.

Ainda sobre os sentidos Koch e Elias (2007, p.21) afirma "Considerar o leitor e seus conhecimento e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto". Assim, cada sentido é próprio de cada leitor.

A partir do momento em que o texto foi escrito, esse ganha existência própria, independente do autor, interferindo assim nos vários sentidos que serão constituídos pelos sujeitos leitores, "[...] as circunstâncias da escrita (contexto da produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso) [...]". (KOCH; ELIAS, 2007, p.32)

Após todos esses conceitos sobre leitura, podemos definir o ato de ler como um testemunho oral da palavra escrita que é fundamental para a civilização e ainda atende a diversas finalidades. A leitura é parte essencial no processo educacional, resultando no desenvolvimento e na construção do indivíduo.

Considerações finais

De posse dos argumentos e teorias que comprovam a eficácia da literatura no processo ensino-aprendizagem e na formação do leitor, refletimos sobre a implementação dos projetos de literatura, se são construídos e como se dá esta construção.

Entendemos que a transformação das crianças em sujeitos leitores só é possível quando a comunidade escolar e seus atores possibilitam projetos através de ações, em que, entrecruzem a escola, os alunos e o contexto em vivem.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Primeiro e segundo ciclo: Língua Portuguesa: Brasília: MEC; SEE, 1998.

CHARTIER, ger.(org.) **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

FUZZI, Ludmila Pena. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOULEMONT, Jean Marie. **Práticas de Leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. 5ª edição- São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Entre o olhar do Pesquizador e as ações que envolvem a pesquisa: uma constante interação.** Linha Mestra – Revista Virtual nº 15. 2009.

KOCH, Igedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S.**;** SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementariedade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), jul/set. 1993.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu de Campos. **Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos**. Belo Horizonte: Hortência, 2012.

1.15 SOBRE LEITURA E CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A PLENITUDE DA FORMAÇÃO HUMANA NA INFÂNCIA

Mariana Sampaio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp
sampaiom84@gmail.com
Elieuza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp
aelislima2013@gmail.com
Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG,
amanda.valiengo@ufsj.edu.br

Introdução

Este texto baseia-se em resultados de pesquisa de mestrado finalizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP, com a denominação "Leitura e contação de histórias: um estudo sobre práticas educativas na Educação Infantil sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural".

Uma das ideias centrais para embasamento do processo investigativo é que a criança não nasce com propriedades psíquicas especialmente humanas (formas sofisticadas de percepção e de pensamento, atenção voluntária, memória lógica, controle da própria conduta, linguagem, dentre outras), mas possui condições para aprender por meio da relação com outras crianças e os adultos do seu entorno, e com os objetos materiais e não-materiais da cultura humana, por meio da atividade, a partir de práticas educativas e de condições de vida oferecidas a ela.

Com essa defesa, a formação da inteligência e da personalidade dá-se, como ensinam Vigotski e colaboradores, pela apropriação dos signos, sejam eles a linguagem, o cálculo, o sistema de numeração, a escrita, a leitura, os mapas, desenhos, etc; utilizados como instrumentos de comunicação nas relações sociais (VYGOTSKI, 1995). Daí o valor das atividades de leitura e de contação de histórias de Literatura Infantil como possibilidades de contribuição efetiva para essa formação do humano nas crianças na infância.

Objetivos

A pesquisa teve como objetivo geral compreender se há indícios de que os momentos de leitura e de contação de histórias se constituem como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano, em turmas de crianças da Educação Infantil, a partir de princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural.

Metodologia

Como já apontado, trata-se de pesquisa já finalizada. Nos percursos iniciais da investigação, realizamos levantamento e estudos bibliográficos para ampliação das fontes bibliográficas a serem consultadas, lidas e sistematizadas em fontes de informações digitais, como Dédalus, catálogos de acervo de livros e teses da Universidade de São

Paulo (USP); Acervus, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Athena, da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Scielo.

Após essa revisão bibliográfica, iniciamos a produção de dados em campo, por meio de entrevista semiestruturada com quatro (4) professoras de quatro (4) escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Marília, SP. Além disso, estamos no processo de realização de quatro (4) sessões de observação de cada sujeito da pesquisa, totalizando dezesseis (16) horas de observação com a turma e sua professora.

Posteriormente as entrevistas, a ideia foi de participar da rotina em sala para perceber se os momentos de leitura da criança, do professor e a contação de histórias são aspectos indicadores que os aproximam daquilo que denominamos como atividades capazes de promover aprendizagens propulsoras de um pleno desenvolvimento cultural da criança.

Desenvolvimento da pesquisa e Resultados

De acordo com os levantamentos realizados no período de março a junho de 2015, há um vasto repertório de trabalhos produzidos referentes ao tema 'leitura', o que não acontece com o tema 'contação de histórias', por ser, ainda, pouco explorado. Em relação à Teoria Histórico-Cultural, foram localizados estudos de autores notáveis que discutem sobre a atividade da criança, com destaque para o soviético Alexandre Romanovich Leontiev (1902-1977).

Para a escolha de produções referentes ao tema "leitura", utilizamos como critério a expressão "leitura na Educação Infantil", no título dos trabalhos. Já, em relação ao tema "contação de histórias", reunimos as produções que falassem sobre a temática, utilizando a expressão "Contar histórias na Educação Infantil". Para atividade e desenvolvimento humano, utilizamos a palavra-chave "atividade da criança na perspectiva Histórico – Cultural".

No acervo da USP, por exemplo, localizamos 25 diferentes textos sobre a temática estudada, especialmente *leitura na Educação Infantil*, dentre os quais, 4 referentes ao tema do presente trabalho. Já no acervo digital da Unesp, pelo catálogo Athena, há 182 trabalhos, porém a maioria refere-se a trabalhos na área da saúde, além de texto sobre alfabetização na Educação Infantil, que não foi o foco da discussão pretendida no trabalho investigativo ora apresentado. Ainda, no acervo da Unesp, pelo catálogo p@rthenon, encontramos 21 arquivos referentes à temática.

No que se refere à expressão C*ontar histórias na Educação Infantil*, foram localizados, no acervo da USP, 3 registros, dos quais 2 sobre o tema. No acervo da Unesp, mais especificamente o catálogo Athena, encontramos 20 itens e 74 no p@rthenon, mas referentes ao tema da pesquisa reunimos apenas 9 itens. Em sua maioria, os trabalhos localizados na Unicamp, por exemplo, são trabalhos de conclusão de curso, ou teses e dissertações referentes à importância do trabalho com a literatura infantil e a participação das crianças ao narrarem histórias. O mesmo ocorre nos acervos da USP e Unesp.

Notamos que o tema de contação de histórias ainda é pouco explorado, principalmente, quando associado à Educação Infantil. Algumas teses e dissertações encontradas exploram a temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando a participação da criança na atividade de contar a história. A partir do levantamento bibliográfico efetuado e dos excertos das entrevistas, apresentamos algumas considerações. Os trabalhos escolhidos para essa discussão são referentes à temática de leitura e contação de história e que tem como pressupostos os estudos de Vigotski.

De acordo com estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (MUKHINA, 1995; VYGOTSKI, 1995; LIMA, 2001; LEONTIEV, 2010; VIGOTSKI, 2010; LIMA;

VALIENGO, 2011), enfatizamos que, conforme as condições de vida e educação oferecidas às crianças, há a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos e, consequentemente, do desenvolvimento de qualidades humanas na infância.

Desse modo, ler e o contar histórias de literatura infantil podem contribuir para o desenvolvimento cultural infantil, por serem atividades essenciais à humanização na infância, mediante o acesso a histórias e, portanto, à cultura (LIMA; VALIENGO, 2011). Como ratificamos, histórias da literatura infantil ativam uma série de capacidades psicológicas, dentre elas a imaginação, inserindo a criança no mundo letrado e estético e impulsionando o aperfeiçoamento de sua inteligência e de sua personalidade.

Em consonância com essas ideias, da ótica da Teoria Histórico-Cultural, a leitura tem um papel fundamental como produção e herança cultural e, também, habilidade típica de conduta superior do desenvolvimento humano, tornando-se essencial para a formação da personalidade e da inteligência infantis.

Sob essa ótica, ler é dialogar com o texto, é responder perguntas não do professor, mas aquelas que a criança se questionou ao ler o texto. O que ensinamos a criança é o ato de ler, que segundo Foucambert (1997), ler é o questionamento da escrita, é compreender as ideias de outrem e se apropriar, atribuindo um sentido ao código escrito. Ler não é extrair sentido, mas atribuir sentido ao texto, isto é constituí-lo.

Outra prática que pode promover aprendizagens dirigidas ao desenvolvimento humano das crianças é a contação de histórias. O contador de história surge da transmissão oral dos povos antigos, sem escrita, que utilizavam da contação para passar seus conhecimentos, crenças e valores para as gerações seguintes. Camponeses, navegantes e comerciantes eram os principais responsáveis por essa prática (COENTRO, 2008).

Na Europa, a figura feminina representava o contador de histórias. Eram governantas, fiandeiras e tecelãs, de baixa escolaridade e condição social, que faziam da contação de histórias um momento de socialização de sua sabedoria, em uma época que eram proibidas de participar da vida social e política.

Nesse contexto, a figura do contador de histórias era conhecida como aquele que dava conselhos já que, por meio das histórias que contava, possibilitava aos ouvintes uma reflexão sobre suas vidas.

Com o passar dos anos, a tradição oral se perdeu e deu lugar às novas tecnologias. Porém na década de 1970, em países industrializados da Europa e América, surgiram os contadores urbanos como reação às tecnologias. Com esse cenário, Coentro (2008) assevera que as pesquisas sobre o assunto passaram a ser alvo de teses, dissertações, artigos, livros e eventos nacionais e internacionais.

Há aproximadamente duas décadas, o Brasil viveu o *boom* dos contadores de história, associado às políticas de incentivo à leitura (SISTO, 2012). Nesse mesmo contexto, a prática de contar histórias ganhou repercussão em outras áreas, tais como o teatro, a música, e entre escritores e estudiosos de literatura.

Ressaltamos, no entanto, que com o levantamento bibliográfico foi possível constatar que, mesmo com essa recente repercussão, ainda há uma escassez de trabalhos sobre contação de histórias referentes aos estudos na área da Educação.

A prática de contação de histórias, no contexto escolar, quando planejada pelo professor, permite que a criança exerça o papel de ouvinte e, a partir dos materiais de leitura ofertados a ela, crie a necessidade e a curiosidade pelo livro e por outras histórias.

Além desses recursos, há os fantoches, caixas que contam histórias (LIMA; VALIENGO, 2011), dedoches, gravuras, desenhos e tantos outros elementos para a contação de histórias. Essa prática resistiu ao tempo e desperta em crianças e adultos emoções, fantasia e imaginação.

> [...] ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível de pensamento e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério, [...] formamos leitores, valorizando etnias, mantemos a história viva e nos sentimos vivos, encantamos e sensibilizamos o ouvinte ao estimular o imaginário, a articular o sensível, a tocar o coração, a alimentar o espírito e resgatar significados para a nossa existência [...]. (BUSATTO, 2008, p. 45-46).

Ainda hoje, como nas comunidades antigas, contar histórias é um encontro, uma conversa entre narrador e ouvinte. Nesse sentido, a memória, como elemento central dessa prática, é traduzida no corpo do contador, nas suas experiências e nos elementos ouvidos de outros e incorporados à sua expressão.

Cada particularidade da história é representada pela voz e pelo corpo do narrador, dois elementos indissociáveis nos momentos de contação de histórias. Para tanto, "suscitada pela memória e ligada pela respiração, narrar, para os povos orais não concebe a divisão entre corpo e voz. No momento da performance, gesto e palavra têm igual importância, fazendo, ambos, parte do texto." (COENTRO, 2008, p. 66).

Quando se conta uma história, voz e corpo caminham juntos, manifestando intenções e provocando emoções e sensações. Mais que memorizar a história, o professor lê, para se preparar, estuda os elementos do texto, as personagens, os momentos de conflito – que merecem maior entonação de voz – e os movimentos corporais. É um momento em que o professor é leitor e, posteriormente, o contador.

Coelho (1986) enfatiza que a prática de contar histórias, como uma manifestação artística, provoca uma catarse[24] nos ouvintes. Desse modo, esses momentos podem motivar, dentre outras capacidades psíquicas, a imaginação e a memória.

Diante disso, a literatura infantil tem papel fundamental na formação humana em suas máximas potencialidades, a partir das atividades de leitura e contação de histórias, por exemplo. São situações oportunas para a criança e para o professor, como profissional que assume o papel consciente de criar condições para a efetivação desses momentos.

Durante o período de observações, da pesquisa, apenas uma vez nos deparamos com a prática de contação de histórias, apresentada na situação a seguir:

> **13h30** - Após meia hora, as crianças estão agitadas e a P4, incomodada com o barulho, solicita à outra professora que pegue a "Televisão de histórias" - projeto que ela realizou com a turma de Infantil I do ano passado - conforme descrito por ela na entrevista concedida a essa pesquisadora, a P4 anuncia que irá contar a história da Dona Baratinha às crianças. Algumas crianças conhecem e até participaram do projeto, outras aguardam ansiosas. Quando a outra professora adentra à sala com a televisão confeccionada com caixa de papelão, papel colorido e E.V.A., as crianças fazem barulho. A P4 pede silêncio e pede que todas "chamem" a história, indagando se elas lembram a música. Então, começam a cantar:
> "Eu quero ouvir o som dos passarinhos
> E as batidas do meu coraçãozinho
> Tenho a chave para fechar a minha boquinha
> Para ouvir a historinha!

[24] Cartarse vem do grego *catharsis*. Segundo Aristóteles, a definição do termo remete à purificação das emoções, por meio de uma descarga emocional provocada pela arte da representação, como a tragédia grega, por exemplo.

> Hum hum hum”
>
> Em seguida, a professora explica para as crianças e para essa pesquisadora, qual foi a proposta da história e como escolheu a narrativa. Segundo a P4, a versão escolhida foi retirada de um livro de projetos da escola. Procurou para mostrar, mas não encontrou. A narrativa conta a história de Dona Baratinha que quer se casar. Durante a história, surgem diversos pretendentes, cavalo, boi, cachorro, gato e, finalmente, o rato, seu escolhido. Cada personagem que aparece é chamado por uma música. As crianças conhecem e cantam as melodias. Apesar de conhecerem bem a narrativa e até anteciparem alguns acontecimentos, ficam atentas à professora e à televisão no colo dela, como se fosse a primeira vez que ouvissem. Nesse momento, as crianças vivenciam a contação de histórias por parte da professora, utilizando a televisão como recurso, apenas com as ilustrações, pintadas à mão. Elas participam do momento, e a professora as questiona e chama todas as crianças para participarem. **(Situação 14, P4, 23 crianças de 5 anos, 10/09/2015).**

A história conhecida por algumas crianças, que fizeram teatro com base nela no ano anterior, junto com a P4, foi contada com o recurso da televisão, confeccionada pela professora com papelão, tampas de garrafas, papel cartão, tinta, caneta hidrocor e xerox de imagens do livro recortadas. As figuras 1 e 2 mostram o recurso confeccionado.

Para contar a história, ela posicionou a televisão no colo e conforme rodava uma manivela, ao lado da caixa, as ilustrações do livro eram apresentadas, uma a uma, sem qualquer texto escrito. A história era narrada por ela, em parceria com as crianças, pois toda vez que a personagem cantava uma música, as crianças, em coro, participavam efetivamente do momento. Conforme um novo personagem aparecia a entonação de voz da professora se modificava, algumas crianças que já conheciam a narrativa pareciam estar ouvindo pela primeira vez, pois se assustavam e se surpreendiam com os acontecimentos.

Mesmo de maneira inesperada e sem aparente planejamento – no dia de realização dessa proposição ficou evidente que a professora utilizou a televisão para contar a história, para que as crianças ficassem em silêncio até a próxima proposta –, a situação relatada revela o valor dos momentos de contação para a formação leitora da criança, como mostra o trecho da situação: “Cada personagem que aparece é chamado por uma música. As crianças conhecem e cantam as melodias. Apesar de conhecerem bem a narrativa e até anteciparem alguns acontecimentos, ficam atentas à professora e à televisão no colo dela, como se fosse a primeira vez que ouvissem.” O fato de já conhecerem a história e terem participado de diversas propostas, incluindo a dramatização da história, no ano anterior, foi um aspecto aparentemente potencializador do envolvimento das crianças com a narrativa. A história já havia sido apresentada mediante a leitura do professor, pela contação com um recurso confeccionado por ela, pelo teatro elaborado pelas próprias crianças e pela disponibilização do livro na sala da turma.

Ao repetir a história, por meio da contação, a professora cria condições para o envolvimento das crianças e para que elas apreciem esteticamente a literatura. Como ressalta Leontiev (1978), a atividade só será motivadora de aprendizagens se a criança atribuir sentido a ela.

Para tanto, contar histórias exige o conhecimento e a leitura prévia da história por parte de quem a conta, o que é perceptível pelas crianças. O encantamento impresso na expressão corporal e entonação de voz do contador inspira os pequenos a buscar outras histórias.

Contar histórias não se resume a técnicas ou receitas. Essa atividade, na sua essência, pressupõe um autoconhecimento do narrador, um olhar atento a cada gesto e

movimento. Além disso, o profissional tem a difícil tarefa de não somente decorar o texto, mas, conhecê-lo e apreciá-lo esteticamente. O contador, na preparação do momento, tem que considerar para quem contar, como contar e o que contar (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; COENTRO, 2008).

Tais assertivas permitem argumentar que contar histórias abarca diversos elementos, desde a escolha do livro até a preparação do contador. Planejados e organizados com intenção de promover aprendizagens às crianças, esses elementos envolvem escolhas teórico-metodológicas por parte do professor. Assim, contar histórias passa de uma prática de transmissão oral ao *status* de arte, de atividade.

Em consonância com as discussões propostas, o trecho da observação, revela indícios[25] do valor da contação de histórias, na escola de Educação Infantil, como possibilidade de se constituir como atividade essencial ao desenvolvimento infantil, no que tange ao papel da criança como ouvinte e apreciadora estética da literatura. No entanto, esses momentos quase não aparecem na organização das propostas diárias das turmas de infantil II. A prática, não ocasionalmente realizada por meio da dramatização, é mais frequente para as crianças de até três anos.

Desse modo, podemos afirmar que a leitura permite à criança entrar em contato com o objeto da cultura humana (livro) e se apropriar de atos leitores. Já a contação de histórias pode proporcionar a necessidade de se apropriar da leitura, com a história e seus personagens, escutando aquele que conta (profere), reproduzir o sentido de algo que já foi lido pelo contador. O ato de contar pode motivar, assim, a criança a conhecer a história e revivê-la a partir da sua própria leitura (SISTO, 2012).

Na entrevista, as professoras foram questionadas quanto aos momentos de leitura e de audição de histórias. Em relação à questão: *E de contação de histórias?,* elas expressam suas percepções sobre essa prática:

> **P1**: sei...ah::...sei...ah eu não tenho ( ) sem ser o livro...( ) contar histórias...eu não tenho muito...com o infantil II eu nunca fiz... com o maternal acho mais interessante de fazer... pra... a história dos Três Porquinhos... a história do Chapeuzinho Vermelho... tudo que envolva lobo... o ano passado a minha turma adorava... então eu sempre contava... para eles... a gente fazia a encenação com eles... sem a utilização do livro assim...eu contava com eles... com o infantil II... eu não fiz ainda.
> **P2**: Que eles contam?
> **ENTREVISTADORA**: Pode ser...como pode ser você também...
> **P2**: Tem sim...considero um momento de grande troca sim... eu acho interessante...sempre no momento da hora social ali ...nos momentos de leitura, conto e ouço histórias... esses dias, fiz a leitura do livro O Grúfalo... em seguida... fizemos uma atividade sobre o livro... foi muito interessante... minha aluna C1[26] ((risos))... que se destaca muitos nesses momentos... pediu para ir à frente da sala contar como entendeu a história.... ela contou a história à sua maneira...antes de apresentar as imagens do livro às crianças... pedi que ilustrassem no caderno de artes... como imaginavam ser O Grúfalo... ao final da contação... apresentei as imagens do livro.... foi interessante ver que desenharam O Grúfalo somente com

[25] No objetivo da pesquisa discutida na dissertação, utilizamos o termo *indícios*, para compreender se os momentos de leitura e de contação de histórias se constituíam como atividades capazes de motivar aprendizagens promotoras de desenvolvimento humano. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), *indício* significa: "o que indica, com probabilidade, a existência de (algo), indicação, sinal, traço". Com base nessa significação e nos pressupostos do referencial que fundamenta este trabalho, essa expressão caracteriza, assim, os sinais, traços, os atos leitores que as crianças apresentam, ao vivenciarem propostas de leitura e contação de histórias.

[26] C1: criança 1

> as informações e características ouvidas durante a contação...foi muito interessante
> **P3**: você diz assim é::: o método... os recursos que a gente tem?
> **ENTREVISTADORA**: sim... também...
> **P3**: É::: eu acho que a contação de histórias dá para ser feita...dá para ser feita de diversas maneiras ...eu acho que o mais importante é a gente usar o lúdico... é::: ((pausa)) você quer que eu fale dos meus recursos usados?
> **ENTREVISTADORA**: por favor...
> **P3**: eu uso muito fantoche nas contações de histórias...eu acho que chama bastante a atenção...é::: a interpretação...a forma de interpretar uma história também é muito importante...então na maioria das vezes eu...é::: eu enceno a história que eu estou contando...eu acho que isso chama a atenção...só o contar por contar talvez não prenda a atenção...e eu não consigo ... o meu objetivo... ((pausa)) mas... o rádio também é um recurso bastante usado mas... eu acho que o visual é::: mais é::: eu alcanço mais... meu objetivo... do que essas outras.
> **ENTREVISTADORA**:E de contação de histórias?
> **P3**: é a forma de interpretação mesmo...é::: a gente tem que chamar a criança...tem que cativar a criança...é o que eu falei é::: as histórias infantis elas são cheias de magia... principalmente esses contos...esses clássicos... então...o contar por contar eu acho que não é muito válido então... eu acho que a interpretação é::: as vezes a gente até modifica um pouquinho ali para chamar a atenção...é::: a fantasia...até... eu mesmo já me fantasiei de...de personagens para chamar atenção... para usar (...) é::: eu acho é o visual... é o visual.
> **ENTREVISTADORA**:E de audição de histórias?
> **P4**: Audição? Da contagem em si...?
> **ENTREVISTADORA**: Também.
> **P4:** Bom a nossa é::: nós temos uma estratégia de leitura que...foi feita o ano passado ...eu fiz com uma outra turma o ano passado...sobre a história da <u>Dona Baratinha</u> e:: a gente fez a tv ...que aí... eu usei o apoio do rádio...com a música...para eles conhecerem a história...e apresenta a história com a música para depois tá contando nas páginas...na tv que vai passando a história...aí essa é uma estratégia que eu gosto de trabalhar com eles...isso na parte da contagem
> **ENTREVISTADORA**: E de contação de histórias da literatura infantil?
> **P4**: Eles gostam bastante da <u>Chapeuzinho Vermelho</u>...que tem vários títulos diferenciados hoje em dia ...várias formas de se contar...esse ano eu trabalhei com aquele livro que tem várias cores da Chapeuzinho...Chapeuzinho laranja...Chapeuzinho lilás...aí cada dia eu contei uma história e::: eles já sabiam o que tinha antes... qual a história que seria contada...a gente revisava a história que foi contada no dia anterior...e o que chamou muita atenção foi o trecho de cada música da Chapeuzinho...cada cor tem uma estrutura... é::: um foco ...ou era por causa de dinheiro...ou era... ( ) então eles decoraram os trechos e cada vez que era uma nova...eles pediam para cantar duas ou três vezes para eles aprenderem...foi uma experiência muito boa... assim... diferenciada com eles...esse ano.

A resposta da P1 revela que a prática de contar histórias (sem utilizar o livro) parece ser feita apenas para crianças pequenas, de até três anos, como é caso do maternal, citado no trecho da entrevista.

Na Educação Infantil, há uma escassez desses momentos e quando ocorrem, em sua maioria, são dramatizações, destinadas às turmas de crianças de até 3 anos de idade, reafirmando a fala da P1. Durante os três meses de observações nas escolas, apenas uma situação de contação ocorreu, na escola E4, conforme ressaltamos anteriormente.

O dado apresentado vai ao encontro das respostas das professoras, na entrevista, e revela, aparentemente, os entendimentos insuficientes delas sobre a prática de contação

de histórias, como ampliadora dos conhecimentos literários da criança. Essa proposta pode ser planejada e desenvolvida em turmas de qualquer faixa etária. Trata-se de atividade com características próprias e, sendo assim, também essencial à formação da humanidade na infância, porque possibilita à criança exercer o papel de ouvinte e potencialmente mobilizadora do exercício de capacidades psíquicas tais como a memória, a atenção e a percepção voluntárias, por exemplo. Para essa atividade, o professor tem a complexa tarefa de ser primeiramente o leitor da história a ser contada, a fim de planejar a contação, a partir da memorização dos elementos essenciais da história, bem como a organização do espaço, do tempo e dos materiais destinados a esse momento. Assim: "Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvir e ler histórias é também desenvolver o potencial crítico da criança." (COSTA, 2012, p. 20).

Além disso, as histórias escolhidas, pelos sujeitos da pesquisa, parecem ser versões simplificadas de clássicos da literatura infantil, recorrentes na organização das propostas educativas infantis, tanto nas propostas de leitura quanto nas de contação. Essa repetição parece indicar a necessidade de ampliação de repertório literário por parte das professoras, para que possam enriquecer as possibilidades de aprendizagens das crianças.

A contação pode ser um caminho para a apresentação da literatura infantil, como arte, preservando suas características estéticas. A prática de contar histórias tem características singulares tanto de quem conta como de quem escuta. A relação entre contador, história e ouvintes exige preparo do narrador, sendo este antes um leitor da história escolhida (COSTA, 2012). Nesse processo, o contador atribui sentido à narrativa, preparando a voz, expressões faciais que compõe os personagens na narrativa, provocando diferentes reações nos ouvintes.

Os sons, gestos, palavras e olhares compõem essa prática que contribui na formação de ouvintes e provocam o desenvolvimento de capacidades psicológicas distintas na criança. Por meio desses elementos, as crianças bem pequenas e as maiores, ao ouvirem as histórias, podem vivenciar medos, fantasias, alegrias e tristezas, revelando o efeito catártico dessa prática. Como ensina Coelho (1986), contar histórias é uma arte sem idade.

A fala da P2 evidencia a prática de contar, feita pela criança, o reconto. Após a leitura proferida pela professora, as crianças oralizam, à sua maneira, a história contada. A ação de contar histórias, aparentemente, se confunde com a leitura da professora (proferir a história às crianças) e com o momento em que as crianças oralizam seus entendimentos sobre a narrativa lida.

Como já ressaltamos, contar histórias requer do professor preparo e organização. Ao considerar o que contar, para quem e como, o professor tem a tarefa de ler a história e transmitir o sentido, já atribuído, oralmente por meio da contação. O professor torna-se um locutor da história. Para tanto,

> Embora aparente na manifestação oral, a distinção se dá pelo modo como o locutor faz a locução, nos detalhes de sua voz, de seu olhar, de sua entonação, como se o sentido atribuísse tons sonoros e plásticos a cada conjunto de palavras lançado no espaço. Como a locução pode ser uma manifestação reconhecida por sua estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade derivada do ato de ler, em vez de ocupar o lugar central, na tradição escolar, como ensino da leitura. (ARENA, 2015, p. 143).

A proposta de contar histórias ultrapassa os limites do recurso visual. Nesses momentos, o professor aproxima a criança do livro, motivando a apreciação estética da

literatura como arte, características essencialmente humanas que constituem a espécie humana social e culturalmente.

Na entrevista, a professora P3 ressalta o valor dos recursos utilizados para essa prática, tais como fantoches e aparelho de som, priorizando os efeitos visuais e sonoros em detrimento dos outros elementos que compõe a atividade de contação de histórias.

A fala da P4 deixa dúvida se a proposta a que se refere foi leitura ou contação da história *Chapeuzinhos coloridos.* As histórias do livro são compostas por personagens que se diferenciam pela cor de seus chapeuzinhos. As seis histórias retomam alguns elementos da versão original do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, escrita por Charles Perrault e acrescentam outros novos, (re)criando a narrativa. A contação de uma das histórias do livro *Chapeuzinhos coloridos* exige, primeiramente, a leitura prévia do professor, para preparar expressões, entonação de voz, considerando a frequência de expressões que reproduzem os efeitos sonoros, presentes no texto.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo destinado à contação, podendo variar de acordo com a participação das crianças na proposta. O livro, dividido em seis histórias, pode ser planejado para dias diferenciados de contação de uma das histórias. Desse modo, a escolha da história: "[...] funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo. Falei chave, não falei "varinha". Chave requer habilidade para ser manejada – habilidade que se conquista com empenho e estudo." (COELHO, 1986, p. 20).

A escolha das histórias, em consonância com os diversos materiais que podem ser usados como suporte para esses momentos, desde o próprio livro, até as caixas que contam histórias (LIMA; VALIENGO, 2011), são elementos que compõem a ação de contar. Além disso, são escolhas teórico-metodológicas que podem promover a inserção das crianças, nas aventuras e fantasias, formando bases para o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas, como a imaginação.

Para Vigotski (2009), a imaginação se apoia em momentos de criação, tendo início na infância. É parte das experiências vivenciadas pelas crianças em contato como mundo que a cerca. Desse modo, a literatura infantil contribui para a ampliação das referências literárias e estéticas da criança e enriquecimento de sua imaginação.

É nesse processo de aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento infantil, que ocorre as vivências da criança com os objetos da cultura humana, por meio do auxílio de um adulto ou parceiro mais experiente. Desse modo, as atividades de leitura e de contação de história configuram-se como alguns dos diversos momentos em que o professor pode propor situações motivadoras de aprendizagens que promovam o desenvolvimento de capacidades psíquicas.

Conclusões

Por meio das ações desenvolvidas durante a pesquisa, destacamos alguns apontamentos como considerações finais desta breve exposição. São eles:

- O lugar da criança na escola, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e como leitor em formação;
- Possibilitar às crianças o acesso aos livros de literatura infantil;
- Superação de práticas de contação de histórias sem planejamento e escuta sensível à atividade e ao tempo da criança na rotina da Educação Infantil;
- Criar nas crianças necessidades humanizadoras, apresentando a elas o que ainda não conhecem, o não-cotidiano, a cultura historicamente acumulada;
- Pensar em especificidades no trabalho com crianças pequenas;
- O papel e o valor da formação inicial e da formação continuada.

Esses estudos contribuem para avançarmos a compreensão acerca de conceitos essenciais, tais como, leitura e contação de histórias na Educação Infantil, atividade da criança e papel do professor. Sobretudo, aprendemos com esses estudos realizados que, como professores, ensinamos às crianças os atos de leitura, com a tarefa essencial de lhe darmos acesso aos bens culturais, dentre eles, os livros e outros portadores de textos.

Referências

ARENA, D. B. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: Anped, 2009a. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf. Acesso em: 1 de jul. 2015.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário**: possíveis caminhos. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COSTA, M. S. A Arte de contar e encantar. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de.; FERRAREZE, S. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos de intervenções pedagógicas. Maringá: Eduem, 2012.

FOUCAMBERT, J. O ângulo da teoria. In: FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1997. p.89-130.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, Ícone: Edusp, 2010. p. 59-83.

LIMA, E. A. de. **Re-conceituazando o papel do educador**: o ponto de vista da escola de Vigotski. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimentos. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: ARGOS, 2012.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Tradução José María Bravo. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone: Edusp, 2010.

1.16 QUANDO O LIVRO CONTA O LIVRO: A MEDIAÇÃO INERENTE AOS LIVROS DE ARTISTAS E AOS LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS

Milene Brizeno Chalfum
GPELL, Faculdade de Educação – UFMG
milenechalfum@hotmail.com
Celia Abicalil Belmiro
GPELL, CEALE, Faculdade de Educação – UFMG
celiaabicalil@gmail.com

O objeto livro

A origem da palavra livro vem de liber, termo latino que designa o tecido vegetal existente nos troncos das árvores, principal fonte da matéria prima que o constitui e da qual se extrai a celulose para a fabricação do papel. Nesse sentido, pode-se pensar na designação do livro pela sua natureza original, elementar e orgânica.

Além dessa referência material, os dicionários, de maneira geral, o definem também pelo seu formato e utilidade. Por esta concepção e em poucas palavras, o livro é descrito como uma reunião de folhas de papel, impressas ou manuscritas, encadernadas em um volume utilizado para registros visuais e textuais, de qualquer natureza. Mais minunciosamente, como o local ideal para o registro e disseminação do conhecimento e abrigo da literatura.

Para o ilustrador Odilon Moraes é "exatamente essa condição de suporte que gera seu ofuscamento como objeto que, por sua vez, se dá para a compreensão do que nele é registrado." (MORAES, 2013, p. 160). Ele refere-se ao desaparecimento do objeto livro quando lembrado apenas pelo seu sentido utilitário, como uma ferramenta comum e funcional. Nesta condição de invisibilidade, a sua apreciação se daria apenas pela leitura de seus registros. No entanto, Moraes ressalva que "todo suporte traz em si qualidades análogas ao tipo de registro que sustenta" (MORAES, 2013, p. 160), indicando existir no livro uma inter-relação estabelecida entre o conteúdo e o meio que precisa ser considerada e que lhe é intrínseca, mesmo quando ofuscada por seu uso.

O autor considera o livro, antes de tudo, um objeto dinâmico e vivo, capaz de provocar interações com o leitor pelas linguagens artística e literária, e a presença de muitos outros elementos físicos, conceituais e culturais que o constituem e o completam para sua plenitude.

Os recursos morfológicos como dimensão, espessura, textura e gramatura do papel, as técnicas de impressão, entre outros, podem comunicar o livro tanto quanto o fazem as palavras e imagens. Para Ulises Carrión "se dois sujeitos se comunicam no espaço, então o espaço é um elemento da comunicação. O espaço modifica a comunicação. O espaço impõe suas próprias leis na comunicação" (CARRIÓN, 2011, p. 32). Seguindo esse raciocínio, pode- se pensar no livro não apenas como o recipiente do texto, mas como um espaço que, além de envolver, determina e participa da sua própria tessitura.

Também o título, as citações, notas, ilustrações, o prefácio, entre outros paratextos, envolvem o conteúdo do livro adjetivando-o, contextualizando-o e, sobretudo, integrando-o ao seu espaço. Eles são definidos por Turrer como o "conjunto de elementos verbais e não- verbais que cerca o texto impresso, e o amarra para transformá-lo em livro" (TURRER, 2012, p. 74).

Ademais, o livro evoca outros sentidos e significados que se incorporam ao objeto quando ele, de certa forma, deixa de ser apenas o portador e funde-se com a sua mensagem, provocando no leitor reações marcadas pelas dimensões afetiva e existencial.

Logo, misturam-se no livro a sua natureza física e imaterial, os seus elementos objetivos e subjetivos, sob inúmeras formas de manifestação e combinações das mais diversas ordens: social, histórica, cultural, afetiva, prática, comercial, formal, conceitual e material. Todos eles essenciais para qualificá-lo, estruturá-lo e significá-lo em uma obra.

Seria então possível não ver/ler o objeto livro e apenas absorver as informações nele contidas? Há como separá-las da sua estrutura?

O livro de artista

Há uma categoria nas artes visuais - o livro de artista – em que esta aparente neutralidade é denunciada, em que o objeto livro é iluminado em todos os seus aspectos e sentidos, através da plasticidade e do uso da metalinguagem.

São obras que se constituem através de uma composição interartes, em que a literatura, especialmente representada pelo objeto livro, além de inspiração, atuaria também como matéria-prima, argumento e forma. Segundo Derdyk,

> aquele livro que por sua natureza involuntária aciona a forma-livro como potência em si mesma para o exercício das outridades; aquele livro que se liberta de uma função pragmática para alcançar, com suas folhas aladas e não com suas duplas de páginas numeradas, sobrevoos poéticos inusuais. (DERDYK, 2013, p. 14)

Assim como ela, Carrión, Moraes, Silveira e Turrer, artistas, produtores e pesquisadores do livro de artista, dialogam com o livro através da perspectiva das artes visuais.

Inicialmente e de forma geral, pode-se se pensar no livro de artista correspondendo á arte do livro, como uma vasta categoria que, além de abraçá-lo em toda a sua multiplicidade, o recria pela diversidade de mídias, modalidades, ideias e técnicas. Trata-se de obras pensadas por artistas visuais sobre o livro, para o livro e através do livro, em que ele é praticado, mencionado e realçado como objeto plástico, conceitual, simbólico e cultural, indo muito além do seu sentido usual e formas tradicionais.

Mais especificamente, pode-se também pensar na arte em forma de livro. Nesse caso, entre todas, entrariam apenas as obras que, além da apropriação do livro como linguagem, o utilizariam também como estrutura, evidenciando-o em seu formato canônico, o códice.

É nesse segundo grupo que se enquadra o livro de artista de edição. Talvez o representante de maior legitimidade da sua categoria, não só pela grande carga simbólica, formal e conceitual que carrega, mas pela representatividade que oferece do livro no próprio livro. Em formato de códice ou nas suas aproximações, como impressos, folhetos, livretos, entre outros, de tiragem múltipla e acessível ao público em geral, é também reconhecido por Paulo da Silveira (2008) como o “livro de artista por excelência” (p.15).

Essa concepção mais estrita de livro de artista de edição exclui as formas expandidas de manifestação do livro de artista e, ao mesmo tempo, permite configurar fronteiras um pouco mais precisas, essenciais para delinear uma investigação comparativa com os livros ilustrados infantis, por já instituir entre eles uma primeira correspondência: a edição sob sua forma tradicional, o códice.

Observa- se, portanto, que o livro de artista é uma categoria dinâmica e flexível que, para abrigar a sua própria diversidade, nunca se fecha; ao contrário, se abre para receber, a cada vez, um novo livro-obra, instituindo através deles novos paradigmas de leitura e fruição.

O livro ilustrado para crianças

Além de pertencer ao campo literário, o livro ilustrado infantil tem na imagem a sua origem e distinção. Talvez, por essa razão, ele siga unido às artes visuais e aos seus movimentos, acompanhando seus avanços técnicos, conceituais e a sua pluralidade, sendo apontado, simultaneamente, como um objeto híbrido.

A expressão por vários elementos artísticos - gráficos, conceituais, poéticos e materiais – também reforça a sua distinção de outros livros literários e tradicionais e o aproxima de obras das artes visuais, especialmente, das pertencentes à categoria do livro de artista.

Dentre eles, destaca-se a associação entre o livro como objeto/estrutura e o seu conteúdo e ideia. Segundo Sophie Van Der Linden, o livro ilustrado deve apresentar "um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes" (LINDEN, 2001, p. 9) que se inter-relacionam na sua composição e funcionalidade, resultando em um complexo objeto de fruição e leitura.

Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra... (LINDEN, 2011, p. 8 e 9)

De maneira semelhante, Derdyk estabelece para o livro de artista um território de experimentação, no qual o livro é convertido em obra das artes visuais pelo "entrelaçamento" das linguagens visual e literária, da sua reinvenção formal, material, poética e conceitual, e da combinação inusitada de seus elementos.

O território do livro de artista se abre para a ordem das experiências e experimentos no que diz respeito aos jogos combinatórios infindos de sua sintaxe, inaugurando outros paradigmas de espaço e de tempo que acontecem pelo manuseio, pelo avanço e recuo da leitura de sinais, dos fólios e das matérias que se colocam em movimento para o livro sonhar ser outro de si. (DERDYK, 2013, p. 13)

Tanto a materialidade da obra, como o uso da metalinguagem, que se faz por meio de "mensagens" visuais e/ ou verbais, evidenciam no livro a sua própria estrutura na qualidade de objeto.

"Abra este pequeno livro" (2013) (fig.1), ilustrado por Suzy Lee e escrito por Jesse Klausmeier, é um exemplo desse tipo de inclusão. Em uma entrevista ao jornal Estado de S. Paulo, a ilustradora assim o descreve: "Nesse livro, você abre a primeira página e encontra um pouco de história e outro livro. Que você abre, tem um pouco de história e outro livro. Há um livro dentro de um livro dentro de um livro... Como um sonho dentro de um sonho" (LEE, 2102, s.p.).

O livro é composto por uma sucessão de ilustrações de primeiras capas de livros, impressas sempre nas páginas ímpares, na parte frontal de cada folha (fig.2). Essas são cortadas em tamanhos diferentes, da maior para menor, permitindo ao leitor, durante o seu manuseio, o encontro sucessivo com um livro contido em outro livro. Nas páginas centrais, há uma pausa com a narração de uma pequena história (fig.3). Essa antecede o movimento contrário: o fechamento das páginas ilustradas com as contracapas referentes a cada livro aberto anteriormente (fig.4). As ilustrações apresentam e reforçam os paratextos capa e contracapa através da repetição.

Fig. 1 - Capa3

Fig. 2 – Pág. dupla

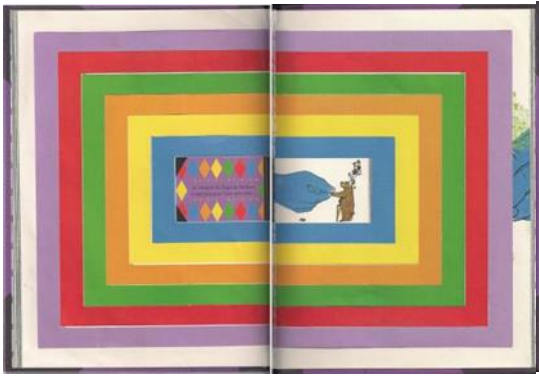


Fig. 3 - Págs do meio do livro

Fig. 4 – Pág. dupla

"Aperte aqui", de Hervé Tullet (2011) (fig.5), é outro convite para a interação e exploração do objeto livro. O autor cria uma espécie de jogo de causa e consequência. Ele determina, a cada página, ações a serem seguidas pela criança, como balançar, virar e soprar o livro, todas elas construindo resultados surpreendentes a serem vistos nas páginas subsequentes (figs. 6, 7 e 8). Isso traz para o leitor a sensação de interferência e participação na sua construção, como se o tempo de apreciar o livro, de certa forma, coincidisse com o tempo de se fazer um livro.

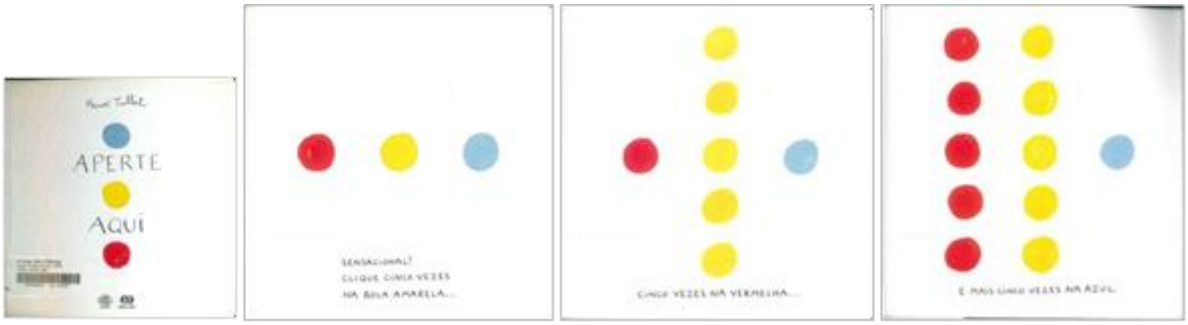


Fig. 5 – Capa/ Figs. 6, 7 e 8 - Sequência de páginas (fonte: Bebeteca, FAE/UFMG)

"Zig Zag" (2006) de Eva Furnari (fig.9) utiliza as páginas como um espaço aberto, a ser desfrutado pela criança. Elas atuam como o tabuleiro de um jogo entre palavras e imagens, substantivos e adjetivos. A margem é demarcada sempre em páginas duplas, convocando o olhar a passear por toda a sua superfície (fig.10).

Todas as imagens apresentadas nesse texto, sem indicação direta de fonte, fazem parte do arquivo pessoal da autora.

Fig. 9 - Capa Fig. 10 – Pág. dupla

A autora inicia o livro por uma única instrução, sugerindo interseções, zig zags, entre os adjetivos que acompanham os substantivos, e entre as imagens que acompanham esses pequenos textos (figs. 11 e 12).

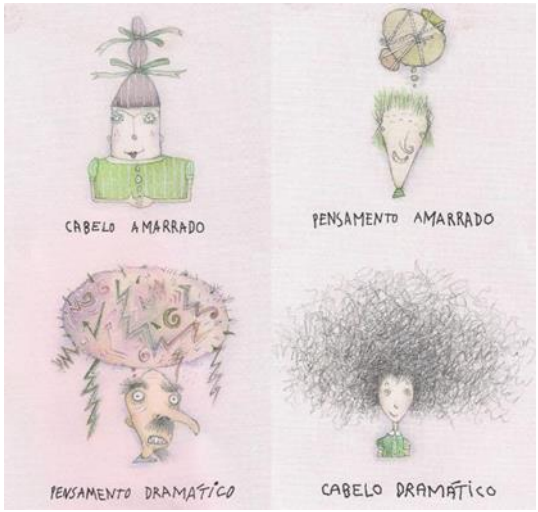
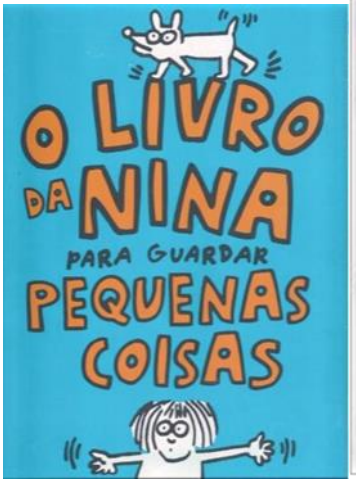


Fig. 11 – Pág. inicial Fig. 12 - Pág. Duplas (detalhe)

As imagens, à primeira vista, são como ilustrações de uma cartilha, com a diferença de terem a sua função ampliada para além da tradução literal e visual do texto. Elas adjetivam e reinventam o texto, dando-lhe novos sentidos e significados. Há o desmonte do óbvio, tanto no texto quanto nas imagens, em uma relação de parceria e reciprocidade entre as linguagens, ampliando o número de elementos a serem recombinados.

O “Livro da Nina para Guardar Pequenas Coisas” (2010) de Keith Haring (fig.13), criado em peça única para uma criança de sete anos e, posteriormente, publicado como um livro ilustrado infantil propõe uma série de interferências à criança (fig.14), convocando-a a desenhar, rasgar, colar e escrever sobre suas páginas, a completar imagens, inventar conteúdos, guardar pequenas lembranças, autorizando-a até mesmo a grudar no livro um pedaço de chiclete. (figs. 15 e 16).



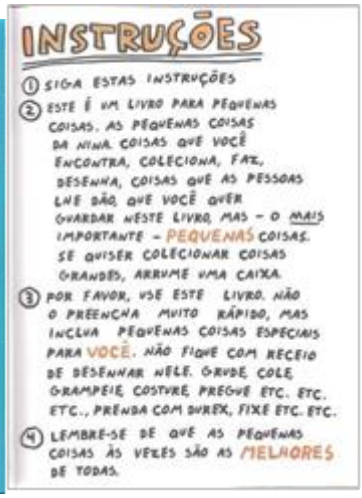


Fig. 13 - Capa Fig. 14 – Pág. inicial

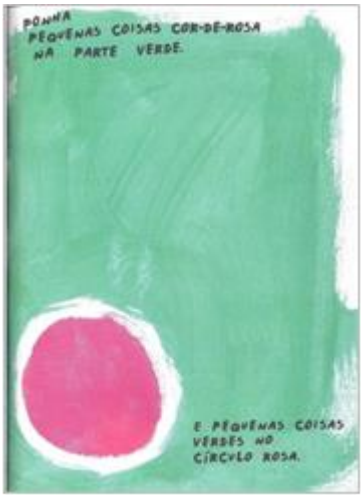


Fig. 15 – Pág. do livro Fig. 16 – Pág. do livro

Ao incitar a transgressão das regras convencionais de manuseio e conservação do livro e incentivar a participação da criança na sua elaboração, o autor transfigura a relação do leitor com o livro. Da passividade para a coautoria, da visão do livro como um instrumento funcional para a do objeto e espaço a ser desvendado e recriado.

Considerações finais

As obras apresentadas têm como prerrogativa a inclusão do leitor e da criança no seu acontecimento, sendo a interação com o livro condição obrigatória para a sua fruição e leitura. A singularidade desses livros deve-se ao seu vínculo com as artes visuais. O seu caráter híbrido possibilita a dissolução de fronteiras entre os campos artístico e literário. Ao situá-los dentro do território do livro de artista, eles podem ser vistos e percebidos por outros elementos e particularidades. Por outro lado, ao ser reconhecido como livro de literatura, esse objeto recupera a magia da linguagem literária, o encantamento do mundo do infantil e o jogo
de que tanto a linguagem verbal quanto a arte visual são capazes de criar.

Referências

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Tradução de Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/ Arte, 2011.
DERDYK, Edith (org.); MORAES, Odilon. **Entre ser um e ser mil:** o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.
LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado.** Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
SILVEIRA, Paulo. A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
SILVEIRA, Paulo. **As Existências da Narrativa no Livro de Artista.** Tese de doutorado, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
TURRER, Dayse. O livro de artista e o paratexto. **PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**. v. 2, n.3, mai. 2012. Livro de artista.

Livros ilustrados

FURNARI, Eva. **Zig Zag**. São Paulo: Moderna, 2015.
HARING, Keith. O livro da Nina para Guardar Pequenas Coisas. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
KLAUSMEIER, Jesse. **Abra este pequeno livro**. Ilustrações de Suzy Lee; Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
TULLET, Hervé. **Aperte aqui.** Tradução de Elza Mendes. São Paulo: Ática, 2011.

1.17 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO E RESPEITO COM A VOZ DA CRIANÇA

Âmali Pessôa
UFSJ
amalignpessoa@gmail.com
Guiomar Francisca Teixeira
UFSJ
guiomar.ft93@gmail.com
Orientadora: Amanda Valiengo
UFSJ
amanda.valiengo@ufsj.edu.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo a socialização e reflexão sobre a experiência vivida por estagiárias em uma Escola Municipal de Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, tendo como base o trabalho com a Filosofia para Crianças por meio da contação de histórias. Tal experiência foi proposta na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil no ano de 2017.

A partir da experiência vivenciada, o trabalho encontrou espaço de discussão no Grupo de Pesquisa CRIA- Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens, onde a busca da reflexão acerca das vozes das crianças e o lugar que esses sujeitos ocupam se fazem norte para o caminho de compreensão de seus processos e respeito em relação aos mesmos.

Dentro dos estudos foi possível a visualização dos diferentes espaços que as crianças já ocuparam e ocupam na sociedade em diferentes tempos. As correntes que tomou para si a análise dessa geração são diversas, cada qual com seu avanço e perspectiva, e mesmo diante de todo arcabouço que fora criado faz-se necessário questionar onde verdadeiramente podemos encontrar a presença da voz das crianças nos processos que dizem sobre elas. Hoje, enquanto sociedade, enquanto sistema educacional, consideramos essas vozes? Consideramos a produção cultural dessa geração? Estamos prontos e atentos à escuta do que elas nos trazem? Respeitamos suas linguagens e modos de ser?

Diante desses questionamentos, encontramos inicialmente algumas pistas na sociologia da infância, com trajetos possíveis de estudos a fim de compreender como tem se dado a relação entre crianças e delas com os adultos. Junto disso o intuito foi também nos aproximar do universo das infâncias, buscando meios de visualizar alguns abismos que se abriram nas relações entre adultos e crianças devido à forte hierarquização dos saberes constituída a partir de uma da visão adultocêntrica da sociedade.

A partir do fio condutor na sociologia da infância, elencamos autores como Corsaro e Sarmento para embasar teoricamente os pensamentos e as vivências das pessoas do grupo. Corsaro abriu leques sobre os caminhos de pesquisa com crianças e termos criados a partir de suas análises diante do universo em que se aproximou. Cultura de pares e a reprodução interpretativa nos direcionam a sinais de como as crianças constroem suas relações sociais, com os sujeitos que a cercam e com a sociedade que fazem parte. Em Sarmento nos debruçamos sobre o imaginário das crianças e suas culturas.

De acordo com Corsaro (2011), uma abordagem que valoriza o desenvolvimento da criança e da socialização é a reprodução interpretativa. O termo interpretativo engloba

os aspectos inovadores e alternativos da participação das crianças na sociedade. As crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do cotidiano do mundo adulto para lidar com suas próprias indagações. O termo reprodução, como afirma Corsaro, inclui a ideia de que as crianças não se limitam apenas a internalizar a sociedade e a cultura, mas que também contribuem criativamente para a mudança cultural. Portanto, entende-se que a criança é sujeito ativo, capaz, construtor e com voz para dizer sobre seus processos.

Entender a criança enquanto sujeito ativo é percebê-la capaz e com voz, é também adentrar em alguns aspectos de sua elaboração e de sua forma de produção do conhecimento. Sarmento nessa perspectiva nos direciona a importância de articular o imaginário com o conhecimento e da necessidade da presença das culturas infantis nos espaços de aprendizagens, onde a educação se torna o espaço de descoberta do mundo e de construção de saberes pelas crianças a partir desses véus que se descortinam diante delas e onde elas se entendam como protagonistas do que constroem.

Sarmento nos elucida que há então o encontro com o que:

> [...] pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventam a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo. (SARMENTO, 2002, p.16).

Com a compreensão desse espaço de protagonismo e formas específicas de ser das crianças, ocorreu a percepção de que o trabalho elaborado no estágio se constituiu de forma potente em relação ao espaço de existência e respeito da voz das crianças. Acionar o universo infantil a partir da contação de histórias de literaturas destinadas a essa geração e levantando reflexões com as crianças acerca de seus sentimentos e percepções foi um importante caminho que encontramos essa potencialidade. O diálogo ocorreu, as crianças participaram com suas inferências, questionamentos e concluíram seus processos com uma produção final dos momentos propostos pelas estagiárias.

Contação de história e sua importância

A contação de histórias acompanha a humanidade desde seu primórdio, partindo da cultura oral para se difundir. O ato de ensino dos povos tradicionais, da educação e construção dos saberes se constituiu através da fala pelos anciões ou pelas pessoas mais velhas que carregavam as histórias. A contação de histórias é uma das atividades mais antigas que se tem notícia. Essa arte remonta à época do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita (MATEUS at al., 2014, 55.).

Além de nos ajudar a refletir sobre a realidade, as histórias se constituíram também como meios de criação do mundo imaginário a fim de transcender o que já estava posto. Dentro dessas dinâmicas sociais, compreendemos a criança e seu universo como presentes na construção e nos desdobramentos que o ato de contar histórias e a própria literatura tiveram. O deslocamento social desse sujeito possibilitou a reflexão das produções e ações destinadas a ela (MATEUS at a.l,2014,55).

Atualmente podemos pensar o espaço escolar com o papel de construção social e intelectual dos sujeitos que a acessam. Dessa maneira, ela se desdobra como uma das facilitadoras do contato com as diferentes linguagens que a criança de conecta no ato de apreender o mundo. A contação de histórias e a literatura passam por essa perspectiva,

entendendo-as como produtos sociais das diversas gerações e na escola serão captadas pela intencionalidade no ato de mediar saberes.

O ato de contar histórias é visto como uma prática de extrema importância já que a partir do seu trabalho pode-se propiciar o encontro "com uma fonte intrínseca vinculada a uma dimensão subjetiva e emotiva, e emerge em todas as situações onde o sujeito busca compreender de modo simbólico, a realidade que o circunda" (BARBOSA, 2008, 27.).

A literatura com sentidos próprios da produção, pautada pelo artístico, constrói o contato com a imaginação, com diferentes linguagens, com a ampliação de conceitos, de aproximação de ideias, de formação intelectual e social.

O conjunto dessas ideias dialogam diretamente com a proposta do estágio, que se concretizou no espaço escolar, que ainda se encontra arraigada a dificuldade de lidar com a voz da criança. Fundamentado pela filosofia com crianças, nos textos literários infantis e na ação de contar história, encontrou-se a ponte para construção de espaço de diálogo com as crianças, partindo das concepções que esses instrumentos são construídos para facilitar as possibilidades de reflexão e expressões infantis.

Filosofia para crianças

Walter Omar Kohan é uma referência ao pensar sobre a Filosofia para crianças. Seu trabalho intitulado "Sugestões para implementar a filosofia com crianças em escolas", serve como um movimento de reformar o ensino escolar.

Como afirma Kohan (2011), a filosofia desenvolve a arte de pensar e para tanto as aulas devem estar inseridas nas práticas com as crianças, sendo conveniente fixar os tempos de filosofia na escola. Com as palavras de Kohan:

> Se achamos desejável que se trabalhe cooperativamente, isto é, que as crianças construam seu pensar e seus saberes a partir de e em colaboração com seus companheiros, que se escutem mutuamente, que dêem razões de seus juízos, que saibam autocorrigir-se, que problematizam os valores que subjazem uma prática, que sejam sensíveis ao contexto, não parece razoável nem proveitoso limitar essa prática à aula de filosofia. (KOHAN, 2011, p.87)

Portanto, seria desejável que as aulas de Filosofia integrassem o currículo escolar a fim de enriquecer a prática educativa, não apenas como atividade "extracurricular", como aponta Kohan (2011), pois ao estudar filosofia e incluindo-a uma ou duas vezes semanais, construirá cada vez mais nas crianças o pensamento crítico e ajudará todas as outras atividades escolares, pois o desenvolvimento e a problematização são habilidades que são discutidas e estudadas em outras áreas de aprendizagem.

No que se refere aos espaços da filosofia, é importante que a disposição dos alunos seja de tal forma que todos se enxerguem e que ocupem um espaço equidistante do chão, por exemplo, ao ser organizar em um círculo pois "em um círculo todos podemos ver e nenhum de seus integrantes está em vantagem ou desvantagem em relação ao resto". (KOHAN, 2011, p. 90)

Ao discutir o modo habitual da filosofia para crianças, o autor oferece uma série de sugestões para o desenvolvimento da disciplina. A proposta é dividida em cinco partes para a aula de filosofia.

A primeira parte, "Atividade prévia ao trabalho textual", o autor faz referência à Lipmam, a afirmar a importância de estabelecer um ponto de partida ao início do diálogo. Assim, garante que as crianças não se encontrem em posição de vantagem ou desvantagem em relação ao começo do diálogo filosófico.

“Apresentação de um texto” é a segunda parte e relata várias alternativas para a realização dessa atividade, como por exemplo, trabalhar com dramatização, marionetes e/ou leituras participativas, contações de história. O objetivo é garantir a compreensão dos alunos e ao mesmo tempo motivar o interesse e participação no ponto de partida da indagação filosófica.

A terceira etapa, “Problematização do texto”, trata-se de trabalhar as perguntas de forma significativa sobre o texto. O momento de problematização é uma ótima maneira para expandir a capacidade das crianças de perguntarem e pensarem o mundo em questão.

“A discussão filosófica” é a quarta parte e é entendida como o núcleo de uma aula de filosofia segundo Walter O. Kohan. Trata-se de uma prática dialógica no qual as crianças expõem suas opiniões acerca de ideias filosóficas.

O filósofo aponta para o preparo do planejamento cuidadoso antes das aulas de filosofia, para melhor debater as ideias principais do texto. É importante incluir a duração das aulas, o espaço e as atividades planejadas.

O lugar do docente é muito significativo, pois não deve demonstrar nem transmitir um saber em particular, pelo contrário, os melhores docentes de filosofia para Kohan (ano) são aqueles mais desejantes de saber, de reflexão e discussão conjunta.O filósofo aponta para o preparo do planejamento cuidadoso antes das aulas de filosofia, para melhor debater as ideias principais do texto.

É importante incluir a duração das aulas, o espaço, e as atividades planejadas. Como última etapa, a “Atividade posterior à discussão” trata-se de não um fechamento para as indagações filosóficas nas aulas, mas de um momento de sintetizar o que foi vivenciado. Pode ser realizado de diferentes modos: uma avaliação coletiva para ter um registro e ajustado do que aconteceu na aula, por exemplo.

O pensar filosófico é questionar, problematizar, indagar. Pensar de forma crítica e criativa. O texto oferece uma série de propostas para estudar e ensinar filosofia para as crianças, que serviu de inspiração e práticas para enriquecer a prática do estágio.

A experiência: unindo os saberes apresentados

Como já mencionado, o estágio teve como proposta de intervenção trabalhar com a filosofia com crianças através da contação de história, com o objetivo de instigar a reflexão filosófica com as crianças.

No entanto, as histórias escolhidas não deveriam ser as escritas por Lipman, mas sim literaturas disponíveis e nenhuma delas deveriam ser escolhida para ensinar um comportamento, conteúdos ou moral, deveriam ser selecionadas especialmente levando em consideração as especificidades da turma e a estética textual.

Através da observação da turma, foi feito o planejamento compreendendo a intencionalidade do projeto proposto. O planejamento é o processo de reflexão, é atitude e envolve todas as ações e situações no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2000, p.177)

Ao escolher as histórias, pensamos em conciliar contos clássicos como João e Maria, a História dos três porquinhos e histórias mais contemporâneas como o livro Qual o Sabor da Lua que relata a amizade e coletividade, o livro Chapeuzinho Amarelo e “Lineia no Jardim de Monet”. Foram realizados cinco encontros e em cada um foi contada uma história, de maneira diferentes.

PRIMEIRO DIA

A primeira história contada foi “Qual o Sabor da Lua?”, escrito por Michael Grejniec. A história inicia com a tartaruga, muito curiosa perguntando qual seria o sabor da lua. Ela queria alcançar, mas a lua estava tão distante... então ela pede ajuda a cada animalzinho, até chegar ao menor deles, o rato. Assim, com a ajuda de todos, o rato consegue um pedaço da lua, passando para cada amigo e diz que a lua tem o sabor daquilo que a gente mais gosta.

Apresentamos o título da história e perguntamos qual deveria ser o assunto. Mostramos as imagens da capa e os alunos estavam muito interessados. Terminada a história, perguntamos ‘’O que vocês entenderam da história? ’’ e ‘’Qual parte mais gostaram?’’. Muitas crianças levantaram a mão, mostrando o interesse em participar da atividade proposta.

Alguns fragmentos do diálogo com as crianças:

“A lua ficou pequenininha... achou que ninguém ia comer ela. ’’

‘’Eu gostei da parte que o rato mordeu a lua! ’’

“Tia, a lua tem sabor de queijo! ’’

“Para mim tem sabor de algodão doce! ’’

SEGUNDO DIA

No segundo dia, apresentamos a história ‘’Lineia no Jardim de Monet.’’ Antes de iniciar a história, foram feita algumas perguntas sobre artes plásticas. ‘’Quem gosta de arte? ’’ “Qual pintor vocês conhecem? ” “Vocês gostam de pintar? ” Entusiasmados, a maioria dos alunos responderam que gostavam de arte e que inclusive todo dia na semana eles pintam no azulejo da escola.

Brevemente falamos sobre Monet, pintor impressionista e de grande destaque por suas obras e de seu amor por flores e jardins, com o objetivo de estabelecer um ponto de partida ao diálogo.

Iniciamos a história, que conta a maravilhosa viagem de Lineia, junto a seu amigo e vizinho Seu Silvestre a Paris, para conhecer as obras de Monet nos museus e a casa onde o pintor morava, com um belo jardim, lago e a famosa ponte chinesa, onde ele pintava suas obras primas.

Terminada a história, perguntamos o que eles acharam do livro. Muitos alunos gostaram da obra de Monet, por ter muitas flores, cores e jardim. Alguns falaram que queria ser pintor, mas não sabiam desenhar tão bem. Outros falaram mais sobre Paris e começaram a contar sobre viagens pelo Brasil e até pelo exterior. Um aluno, empolgado disse “Eu já fui para os Estados Unidos 10 vezes.”

Terminamos a contextualização da história com pintura no azulejo da história.

TERCEIRO DIA

No terceiro dia, contamos a história “Chapeuzinho Amarelo”, escrita por Chico Buarque de Holanda. Iniciamos perguntando quem conhece a história da Chapeuzinho Vermelho e depois, contamos a história da Chapeuzinho Amarelo.

Ao refletir sobre a história, algumas crianças falaram que Chapeuzinho não tinha mais medo do lobo. Alguns alunos repetiram algumas cenas da história, como por exemplo “A chapeuzinho ficou de cara com o lobo!” Outro aluno que disse “O lobo virou bolo!” E a partir disso, começaram a contação de histórias das crianças...

“Eu não tenho medo de lagartixa, porque minha mãe fala para lagartixa que eu sou brava, aí ela vai embora”

“Eu durmo com a luz apagada porque eu não tenho medo do escuro”

“Eu tenho medo do mar.”

“Tia, eu não tenho medo de dar cambalhota, olha...”

QUARTO DIA

Contamos a história “Os três porquinhos”. Perguntamos o que eles conheciam sobre a história para introduzir e começamos a contação. No momento da problematização, fizemos perguntas sobre o que acharam, o que sentiram, o que mais chamou atenção e a conversa caminhou para a questão dos medos que eles tinham ou não. O que eles mais gostam é de falar sobre si mesmos e todos os comentários era sobre alguma experiência pessoal ou comparação da história com o que eles pensavam sobre o assunto. Por exemplo na fala de uma criança que disse: - “Tia, eu não tenho medo do lobo mau, nem do escuro...”

QUINTO DIA

No último dia de intervenção, começamos com o momento de Filosofia com a história “João e Maria”. Contamos a história e no momento da problematização o que mais chamou atenção das crianças foi a bruxa. Levantamos alguns pontos para serem discutidos com todos, como o porquê de as crianças terem sido abandonadas, o que elas acharam da bruxa querer comer o menino, o que João e Maria poderiam ter feito diferente, etc. No final, as crianças relataram que acharam a história triste e falaram sobre coisas que proporcionaram tristeza e alegria.

Relembramos todas as histórias e pedimos para que as crianças pintassem cada história que a marcou significativamente. A pintura foi feita em tecidos de TNT, acreditamos que foi uma autoavaliação, tanto das crianças, como das estagiárias. Como diz Walter Oman e Vera Waksman:

> [...] a autoavaliação coletiva é uma magnífica oportunidade para ter um registro mais completo e ajustado do que está acontecendo. (KOHAN, WAKSMAN, 1998, p. 110)

Encerramos nossa intervenção mostrando os panos, e as crianças ficaram admiradas com a produção. Foi uma experiência significativa de aprendizagem.

Considerações finais

O conjunto de todas as ideias apresentadas tem a intenção de ampliar visões sobre a criança no espaço social e nas relações que são estabelecidas com as mesmas, especialmente na escola.

Na Sociologia da Infância procuramos pistas para compreender o lugar que a criança ocupa e como ocorre sua construção como sujeito ativo e capaz a fim de ter bases para o entendimento de que há possibilidades de transcender perspectivas históricas de silenciamento e marginalização desse sujeito.

Apresentamos também a contação de história e a literatura para crianças como facilitadores da construção dialógica com a criança, atrelando essa ação a construção da filosofia com crianças e como fontes enriquecedoras de trabalho, comunicação e escuta, por pertencerem ao universo infantil e serem fios condutores de construções importantes para o sujeito na sociedade, como a imaginação, a interpretação entre tantos outros benefícios que essas práticas atribuem.

A Filosofia com crianças elucidou-se como caminho potente no estabelecimento do diálogo com as crianças, onde ela é considerada parte fundamental do processo de construção do diálogo, através da argumentação, questionamento e inferência na discussão proposta pelo texto que se apresenta.

Por fim, a participação da criança nas propostas de trabalho das estagiárias foi crucial para a concretização do que foi proposto na prática de Filosofia com crianças. Nesse contexto, houve possibilidade de diálogo, identificação, produção pessoal. Nesse espaço podemos também colocar a criança como participante da atividade proposta, buscando a afirmação dos pensamentos que nos pautaram e do respeito com esse sujeito que tem especificidades, voz, e ação na vida que constrói.

Referências

ALVES, Rubem. **A história dos três porquinhos.** São Paulo: Paulus, 1999.

BARBOSA, Ana Rita de Cássia Santos. Alfabetizando e desenvolvendo competências linguísticas a partir do conto de estórias. **R. Faced.** Salvador, n.14, p.27-37. jul-dez. 2008.

BJORK, Christia. **Linéia no jardim de Monet.** São Paulo: Salamandra, 2013.

BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. 34 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional,** Paraná, v. 14, nº 41, p.37-59, 2014.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre:Artmed, 2011.

GREJNIEC, Michael. **Qual o sabor da lua?** São Paulo: Brinque-book, 2007.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR

KOHAN, Walter Omar. WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar. WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças.** *A tentativa Pioneira de Matthew Limpan*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11- 24.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca; at al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Revista Pedagogia em Ação.** Belo Horizonte. v. 5, n.1, p.54-69.2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org). Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org), **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, Ruth. **Joãozinho e Maria.** São Paulo: FTD, 2004.

SARMENTO, ManueL; GOUVEA, Maria C. Soares de. Olhares sobre a infância e a criança. In: _____. **Estudos da Infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da Infância. In: **As marcas dos tempos:** a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/49186/2002.

2. EIXO 2 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LEITURA LITERÁRIA E EDUCAÇÃO INFANTIL"

2.1 "CONTOS DESENHADOS": LITERATURA ALIADA AO DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

Juliana Paula de Oliveira
Universidade Federal de Lavras
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras

Introdução

O livro "Contos desenhados" narra pequenos contos e a cada parágrafo propõe a realização de um traço que depois compõe uma figura/desenho completo aliando a literatura à ação do desenho infantil.

Favorecer experiências que proporcionem a aproximação das crianças com seus próprios sentimentos e que as relacione com o mundo entorno, é incentivar conhecimento e o desenvolvimento infantil. Derdyk (1994) afirma que as interações com "Objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias, são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se". (DERDYK, 1994, p.24). Neste sentido, existe a compreensão de que a criança se relaciona com o que está a sua volta para aprender.

O desenho existe como forma de linguagem desde a época das cavernas onde o homem deixava seus desenhos como forma de memória, comunicação e registo de existência.

> O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra. (DERDYK ,1993, p.10)

Como descrito por Derdyk (1993), o desenho acompanha nossa existência desde esta época tão remota como uma forma de expressão e interação. São memórias guardadas dos antepassados, as quais, interpretamos como histórias ou mensagens que nos contam. Um diálogo peculiar, mas de maneira nenhuma, menos interessante.

Da mesma maneira, as crianças utilizam desta ferramenta de diálogo para expressar os seus sentimentos, sua criatividade e imaginação. O momento do desenho em sala de aula, muitas vezes é um momento de interação entre os pares, onde podem viajar por seus mundos e levarem o amigo junto de si, dividindo conhecimento e apropriando-se das experiências do outro.

A imaginação da criança depende dos estímulos e de um ambiente em que se sinta segurança e confiança para deixar fluir os sentimentos. Lima (2001, p.22) diz que: "A imaginação depende do meio em que a criança se encontra e das possibilidades para experimentar, conhecer e explorar os elementos do meio".

Em sala de aula, é necessário incentivar a criança a se desenvolver por meio de experimentação e interações. Neste sentido o Livro "Contos desenhados" é um livro onde

o grande objetivo é construir um desenho de forma lúdica, explorando a multiconcentração da criança.

Ouvir uma história e realizar um desenho, que muitas vezes a criança só descobre do que se trata ao final da atividade, demanda atenção, concentração, interação, mediação e envolvimento do (a) professor (a) para construir um momento significativo e interessante. Neste caso, a utilização do livro como forma de jogo de significação entre a literatura e o ato de desenhar. Aliar duas atividades que as crianças gostam (contação de histórias e desenho) é promover o divertimento aliado ao desenvolvimento.

De acordo com Lowenfeld:

> Quando a criança se concentra em seu próprio trabalho, quando aprende a apreciar e compreender seu ambiente, envolvendo-se dele, desenvolvendo a atitude mental. O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade; o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. Viver cooperativamente, como seres bem-ajustados, e contribuir, de forma criadora, para a sociedade torna-se um dos mais importantes objetivos. (LOWENFELD, 1970, p. 28)

Ainda de acordo com a atividade em que a criança participa e coopera na criação Ferraz e Furasi apontam:

> A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias [...] importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e de seu mundo. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade. (FERRAZ; FURASI, 1993, p.56)

Unindo as atividades fabuladoras (de imaginação) e atividade expressiva (desenho) foi possível desenvolver o planejamento de pesquisa, ou seja, organizar atividades que favoreçam a observação do pesquisador participante (no caso a professora) e as interações dos alunos.

Atividade com o livro "Contos desenhados"

A atividade de observação foi realizada com crianças de 4/5 anos de idade, em sala de aula. Essas crianças já estavam habituadas à literatura e a atividades de criação imaginária livre e desenvolvidas a partir de livros de literatura infantil e histórias diversas.

A realização da atividade de pesquisa aconteceu em dois momentos principais. Primeiro pedi que os alunos desenhassem espontaneamente um rato. A maioria das crianças, quando pedi para desenharem, disseram *"não consigo desenhar um rato", "por onde eu começo", "rato é muito difícil" e "eu não sei desenhar o rato".* Em outro dia pedi que as crianças me acompanhassem na realização de outra atividade.

Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) "O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos." (BRASIL,1998, V.III, p. 92).

Segundo o RCNEI, o desenho mostra também o amadurecimento da criança e também de suas reações com o mundo exterior.

Mostrando sua tranquilidade no momento de criação imaginária "A criança incorpora suas manifestações expressivas: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto ouve histórias, representa enquanto fala." (DERDYK, 2003, p.13). Ao desenhar, a criança se sente livre e desinibida, pois é um momento de liberdade de expressão. Considerando o momento propicio para a criação, a criança externaliza o que estava guardado. Canta, fala, ri, brinca, fala sozinha, fantasia. A total liberdade da criança ao desenhar gera um barulho agradável à quem percebe o quão significativo é o momento.

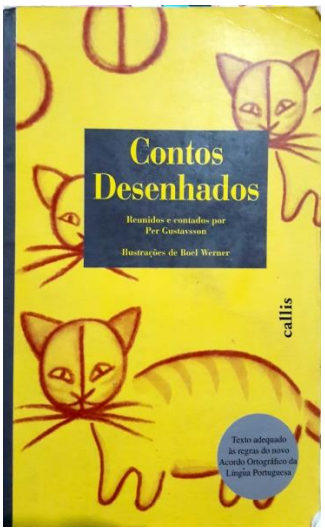
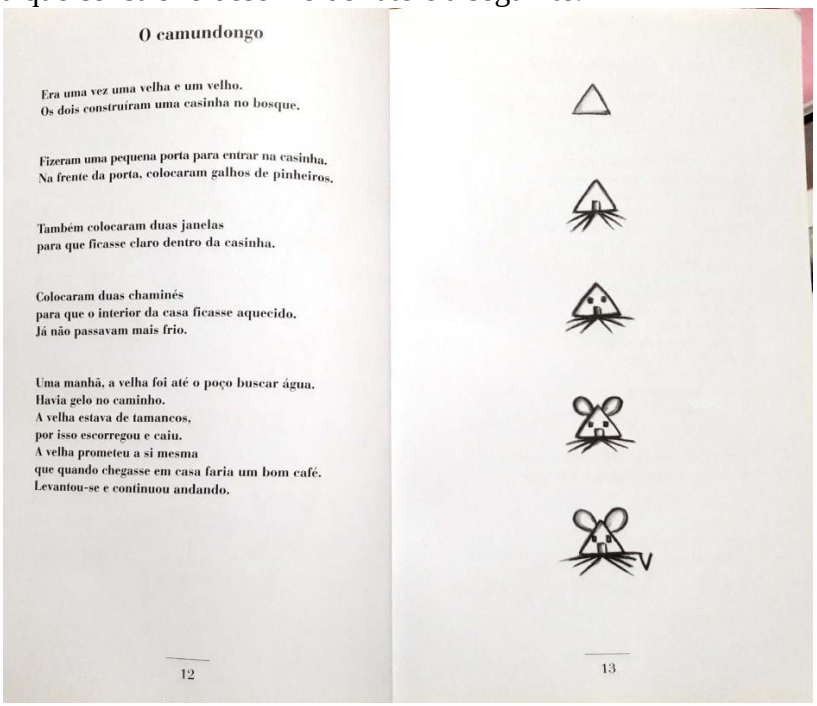


Imagem 1 – capa do livro Contos desenhados

A história que constrói o desenho do rato é a seguinte:



O camundongo

Era uma vez uma velha e um velho.
Os dois construíram uma casinha no bosque.

Fizeram uma pequena porta para entrar na casinha.
Na frente da porta, colocaram galhos de pinheiros.

Também colocaram duas janelas
para que ficasse claro dentro da casinha.

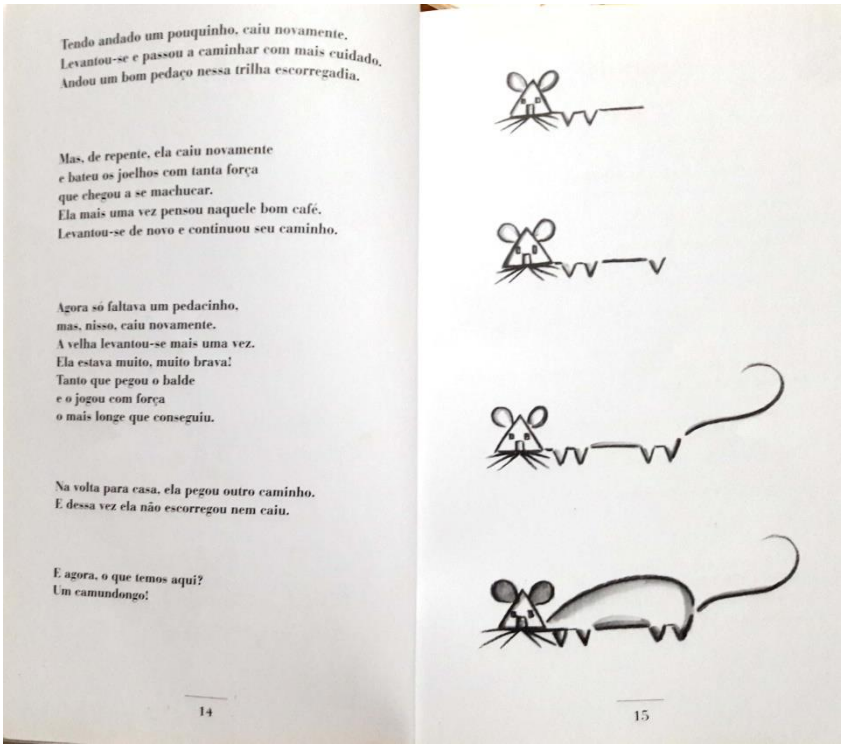
Colocaram duas chaminés
para que o interior da casa ficasse aquecido.
Já não passavam mais frio.

Uma manhã, a velha foi até o poço buscar água.
Havia gelo no caminho.
A velha estava de tamancos,
por isso escorregou e caiu.
A velha prometeu a si mesma
que quando chegasse em casa faria um bom café.
Levantou-se e continuou andando.

12

13

Imagem 2 – primeira parte da história do rato



Tendo andado um pouquinho, caiu novamente.
Levantou-se e passou a caminhar com mais cuidado.
Andou um bom pedaço nessa trilha escorregadia.

Mas, de repente, ela caiu novamente
e bateu os joelhos com tanta força
que chegou a se machucar.
Ela mais uma vez pensou naquele bom café.
Levantou-se de novo e continuou seu caminho.

Agora só faltava um pedacinho,
mas, nisso, caiu novamente.
A velha levantou-se mais uma vez.
Ela estava muito, muito brava!
Tanto que pegou o balde
e o jogou com força
o mais longe que conseguiu.

Na volta para casa, ela pegou outro caminho.
E dessa vez ela não escorregou nem caiu.

E agora, o que temos aqui?
Um camundongo!

14

15

Imagem 3 – segunda parte da história do rato

Por se tratar de uma história divertida, as crianças riam e comentavam a todo instante sobre os acontecimentos narrados no texto. Demonstram assim interação com algo que lhes chamou atenção. Para compreender esta interação oral, Vygotsky (2007, p. 21) afirma que "a fala da criança da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão."

Durante esse momento de interação, as crianças desenhavam sem ver o que estava desenhado no livro. A professora contava a história e desenhava no quadro. A partir deste desenho, cada criança realizava seu próprio traçado de acordo com sua compreensão e desenvolvimento da coordenação motora.

Imagem 4 – desenho 1

Esta imagem consiste em um desenho onde a criança parece estar passando da fase de garatujas para a melhor elaboração do desenho.

Imagem 5 – desenho 2 –

Imagem 6 – desenho 3

Nesta imagem, pode-se ver que se refere a um desenho melhor elaborado, onde a criança inclui elementos (flor) que não estavam presentes no conto narrado pela professora, mas que pode ter sido elaborado pela sua prórpia imaginação.

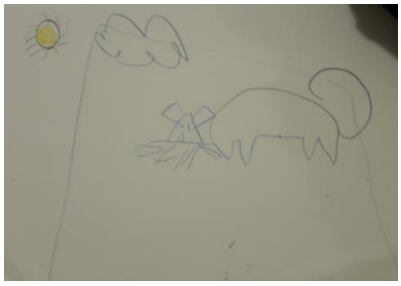


Imagem 7 – desenho 4

Também é um desenho melhor elaborado, onde a criança inclui elementos (sol e nuvens) que não estavam presentes no conto narrado pela professora, mas que podem ter sido elaborados pela sua prórpia imaginação e reflexão sobre o mundo que a cerca.

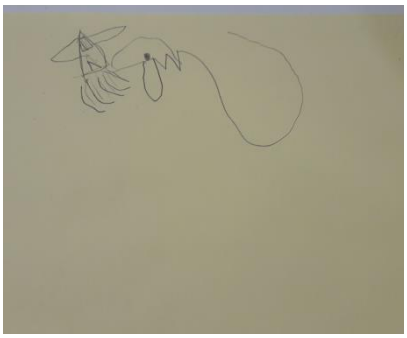


Imagem 8 – desenho 5 –

Esta imagem trata-se de um desenho que apresenta traços firmes e de acordo com a história e foi feito de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança.

Imagem 9 – desenho 6 –

Neste desenho pode-se ver traçados em que a criança parece ter misturado a narração com a ação de desenhar, pois onde a professora narra “janelas” e desenha os olhos, a criança desenhou janelas. É possivel notar também a maçaneta na porta, onde seria desenhado o nariz do rato.

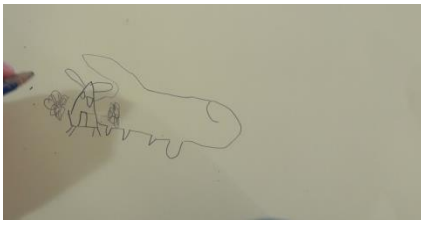


Imagem 10 – desenho 7

Esta atividade, pelo olhar da professora, aplica-se no que afirma Leite (1998):

> Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil. (LEITE, 1998, p.135).

Esta atividade propõe que, a partir do desenho que a criança fez e da literatura utilizada para chegar ao desenho final, a criança possa utilizar a imaginação, criação, comparação, seriação e interação entre o imaginário e o real.

Considerações finais

As imagens dos desenhos das crianças confirmam o que Leite (1998, p.131) sobre o desenho "O desenho é um diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade". Por mais que haja uma referência da narração da professora e de seu desenho no quadro da sala de aula, nenhum desenho foi terminado igual a outro desenho. Cada criança envolvida desenhou de acordo com o seu próprio olhar e de acordo com suas próprias experiências. Considerando o desenho como um diálogo, é possível compreender as diferenças dos desenhos das crianças, pois, cada um dialoga de uma maneira só sua. Maneira própria e singular.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Formação Pessoal e Social: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Formas de pensar o desenho:** O desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Formas de pensar o desenho?** Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção cultural:** Desenho infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1970.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes. 2007.

2.2 A LEITURA LITERÁRIA EM HISTÓRIAS NARRADAS

Cláudia Roquini Nascimento
Universidade Federal de Lavras
claudiaroquini@gmail.com

Introdução

Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler – descobrir – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato, sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler.
(MANGUEL,1997, p. 06).

A leitura é uma ação e o intuito do autor era compreender qual a relação à leitura estabelece com o leitor. "A leitura de mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2001, p.9), primeiro temos contato com o mundo que nos cerca, com as relações com os outros e a partir disso conseguimos fazer a "leitura da palavra". Como também as crianças em suas imaginações, contatos com histórias já ouvidas, auxiliam nessa leitura de "palavramundo".

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e características do gênero, do portador ou do sistema de escrita.

A leitura nos permite construir sentidos, Goulemot (2001, p.108) diz que "Ler é portando constituir e não reconstituir um sentido". A cada leitura o que foi lido antes é acionado e se atribui outros novos sentidos.

A leitura não pode ser entendida como um processo automático; o processo de ler é um processo que necessita não apenas de decifrar, mas antes se apropriar e tornar-se parte de uma linguagem já adquirida ao longo dos anos. "Eu olho as palavras, vejo as palavras, e o que vejo organiza-se de acordo com um código ou sistema que aprendi e que compartilho com outros leitores do meu tempo e lugar". (MANGUEL, 1997, p. 48)

A partir disso percebemos que o ato de ler para o outro nos permite buscar compreender o ato de ler como uma atividade social, em que existe ou que requer uma constante ação e interação do leitor com e sobre o texto, de modo dinâmico e fluído. “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (COSSON, 2007, p. 27).

Durante a leitura para as crianças elas são levadas a imaginar, sonhar, experimentar um novo mundo, onde permite as crianças recriarem e produzirem as suas próprias histórias em sua linguagem, com experiências que elas vão tendo em casa, na escola, conforme descreve Queirós (2012, p.93): “Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam".

A leitura se torna literária quando a atitude do leitor constitui, predominantemente, uma prática cultural estabelecendo com o texto lido uma relação encantadora. Segundo Cosson (2006, p.27), ao lermos estamos abrindo portas entre mundos distintos, e o sentido construído por nós só tem significado quando esse percurso acontece. Por meio da leitura podemos permitir que as crianças imaginem e adentre ao um mundo novo por meio da história contada a ela. No ambiente escolar,

> (...) a leitura literária tem função de nos ajudar a ler melhor, não apenas por que possibilita a criança do hábito de leitura ou por que seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, por nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p.30)

A literatura é essencial, pois age no imaginário da criança auxiliando no desenvolvimento cognitivo do ser humano, por isso é essencial que na educação infantil seja apresentada a elas livros de literatura infanto-juvenil, possibilitando assim a formação de um sujeito crítico, contribuindo para o seu processo de alfabetização.

> A linguagem e os enredos literários proporcionam à criança possibilidade de sucesso em duas dimensões. Uma, que é a subjetiva, a criança pode viver no livro aquilo que mais lhe atrai, sem receio de ser assistida, principalmente, por um adulto e pode lidar com seus problemas em tempos e espaços que são todos seus; por outro lado, mantém-se relacionada ao real, ela tem consciência de que não deixa de ser leitor. Essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais dando-lhe, portanto, auto-estima e identidade psicológica e social. (AMARILHA, 1997, p. 55).

De acordo com os PCNs, a concepção de leitura que direciona a perspectiva atual do trabalho em Língua Portuguesa deve ter o principal objetivo à formação de leitores e escritores, visto que a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura. Mostrando que o ato de ler não se trata simplesmente de tirar a informação do texto, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Para o primeiro ciclo do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.67):

> Desde o início do primeiro ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar sobre a linguagem (e sobre todas as coisas) e de obter respostas. Respostas que precisam ser adequadas e suficientes para que possam aprender com elas. Da mesma forma, é preciso que o professor investigue quais são as ideias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração.

A importância dos questionamentos pelas crianças é necessária para a aquisição da linguagem, de modo a instigar a imaginação e as possibilidades da criatividade, para a formação da subjetividade da criança.

Para Goulart (2015, p. 59) as atividades pedagógicas, na perspectiva dos letramentos, nas instituições de educação infantil, envolvem a criação de espaços interdependentes de articulação das linguagens, como:

> [...] o espaço de expressividade, de convivência e interatividade e de práticas de letramentos, em suas diversas formas de manifestação, que possibilitam a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo.

Portanto, o papel dos educadores está em promover uma leitura para entender além das letras, para compreender o texto e interpretá-lo também a partir da sua percepção de mundo. Segundo Souza e Cosson (2011, p.102), “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura não consegue sozinha efetivar”.

A importância da mediação na leitura literária

A experiência de vivenciar a leitura literária para crianças teve como procedimento metodológico um estudo de caso, priorizando como ação investigativa a observação, o acompanhamento e a análise de atividades de leitura de uma turma de educação infantil com crianças[27] de 3 a 4 anos em uma creche da cidade do Sul de Minas Gerais, utilizando-se de observações e de descrições em forma de registros em diário de campo, de diferentes enunciados.

Segundo Martins (2015) a pesquisa é qualitativa, com base em observações e registro de dados das atividades de contação de histórias, pois: "Atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, processos ou fenômenos e não podem ser reduzidas às variáveis numérica". (MARTINS, 2015, p.19).

Por meio da transcrição das falas selecionei um episódio onde apresenta a mediação da professora durante a leitura de uma história.

Episódio: Ciúmes

A professora convidou as crianças para fazerem a roda de conversa, onde as crianças foram convidadas a irem à frente da sala e se assentam ao chão com perninha de índio. A professora contou a história fazendo a leitura da mesma forma como estava no livro e mostrando as gravuras às crianças na medida em que fazia à leitura, e fazia provocações por meio de perguntas sobre as ilustrações da história. A leitura do livro é realizada após o período de recreação.

Figura 1- Capa do Livro "Cara de Bolacha-Eliana Martins"
Fonte: Site Editora Saraiva[28]

Quadro: Episódio Ciúmes

Nº 1	História: Cara de Bolacha – Eliana Martins
01	-Professora Ellen: A história de hoje é "Cara de bolacha" e a autora é Eliana Martins.
02	-Yasmin: Cara de borracha?
03	-Professora Ellen: Não, cara de bolacha!
04	- João Pedro: Borracha?
05	- Yasmin: Não, bolacha
06	-Professora Ellen: Tem ilustrações, o que é? São os desenhos, quem desenhou a história é a Elizabeth Teixeira. Olha a capa do livro (mostrando a capa do livro para as crianças).
07	-Professora Ellen: Era uma vez um menino chamado Bruno e fazia tempo que ele reinava na casa, era só pedir alguma coisa que a mãe logo fazia, tudo que ele dizia mesmo se fosse bem

[27] Os nomes que serão apresentados são fictícios. Essa decisão procura preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

[28] Imagem do livro "Cara de Bolacha-Eliana Martins" Disponível em: < https://www.saraiva.com.br/cara-de-bolacha-col-do-re-mi-fa176730.html?pac_id=123134&gclid=CjwKCAiAiJPkBRAuEiwAEDXZZSJr-hgVTksczTPuPNkxkH2sd0OAlvdSio8lvogcA0iwWS-31S-SvBoCp24QAvD_BwE> Acesso em: 10 março, 2019.

	sem graça o pai achava o máximo e ria até. O Bruno podia fazer todo barulho que quisesse quando ia a casa dos avós, e eles nem se importavam (mostrou as ilustrações para as crianças). Um dia porém a mãe e o pai contaram para Bruno que ia chegar um bebê na casa, ele ia ganhar um irmão ou uma irmã, ainda não sabiam, o Bruno não gostou nada da novidade mas a barriga da mãe começou a crescer assim mesmo, quando o bebê já estava a caminho, o Bruno decidiu que devia ser um menino, pelo menos um irmão ia servir para pegar a bola quando caísse no canteiro, para ir até o mar encher o baldinho quando tivesse construindo castelos na areia e outras coisas desse tipo. (Mostrou as imagens), mas uma tarde quando voltavam do médico os pais contaram que ia nascer uma menina, ai ele ficou muito bravo, pra lá de bravo...ficou uma fera, esperneou, tossiu, gritou e quase fez xixi na calça.
08	-Crianças: Riram
09	-Professora: Então... Resolveu declarar guerra contra a irmãzinha, o Bruno decidiu que não ia gostar dela nem com açúcar, não ia ter pena quando ela fechasse o dedo na porta, nem quando caísse sabonete no olho dela e nunca, nunquinha mesmo ia deixar a irmã tocar nos seus brinquedos (mostrou a ilustração para as crianças). E então chegou, a Isa, a irmã a arqui-inimiga, a chatonilda, a cara de bolacha, de tão redonda que era a cara dela, este foi o apelido que ele deu para ela. Quando Bruno pedia uma coisa, a mãe dizia que estava ocupada com a Isa, quando contava algo que era engraçado o pai olhava para Isa e achava graça da bochecha dela, e na casa dos avôs qualquer ruído que Bruno fazia falavam que ia acordar a Isa. (Mostrou a ilustração). Todos que olhavam para ele faziam sinal de silêncio, xiu ...
10	-Professora: Igual eu faço com vocês de vez em quando
11	-Crianças: Xiiiu!!!
12	-Professora: E quanto mais o tempo passava Bruno tinha raiva da irmãzinha e tramava vinganças... Quando Isa começasse a andar, ia amarrar os fios do sapato um no outro para ela se esborrachar no chão, ia pôr sal no suco dela, ia passar meleca de nariz no travesseiro dela.
13	-Caíque: ECA
14	-Professora Ellen: E outras coisas terríveis como essas... Até que certa tarde, quando estava jogando boliche seu amigo Daniel chegou para brincar com ele, o Bruna ajeitou bem as garrafas do boliche no corredor e pediu Daniel que ficasse lá para levantar as garrafas quando ele jogasse a bola depois seria a sua vez de fazer o mesmo, assim foi... Bruno foi do outro lado e se concentrou para jogar a bola (Professora mostrou as ilustrações) De repente a Isa apareceu engatinhando por trás do Daniel e quando ela passava ia derrubando todas as garrafas de boliche e se matando de rir, então Daniel gritou: “Bruno, tire essa cara de bolacha daqui”. Bruno arregalou os olhos e ficou vermelho feito um tomate de tanta raiva, largou a bola e foi avançando para o fundo do corredor onde estava Daniel, ela parou de rir e ficou olhando, sem pensar muito, Bruno agarrou os cabelos de Daniel e gritou: “Nunca mais chame minha irmãzinha de cara de bolacha, viu seu nariz de porco”
15	-Crianças: Sorriram
16	-Heitor: Eu pensei que ele ia bater na cabeça da irmã
17	-Professora Ellen: Bruno se abaixou e beijou a irmã, disse para Isa que ela podia mexer nas garrafas de boliche o quanto quisesse, o amigo foi embora chorando. Depois Bruno foi pedir desculpas a Daniel (mostrou as ilustrações) afinal foi por causa do amigo que ele descobriu o quanto gostava da irmã. Fim!
18	-Eliza: Eu tô chateado
19	-Professora Ellen: Por que vocês acham que ele ficou tão bravo quando a Isa nasceu?
20	- Valentina: Por que era menina!
21	- Luca : Ele ficou chateado
22	-Théo : Ele ficou bem bravo, ele queria que nascesse um menino
23	-Professora Ellen: Teve gente que achou que ele ia ficar bravo com a Isa?
24	-Crianças em coro: Sim!
25	-Professora Ellen: Ele tramava várias vinganças pra fazer com ela, por quê? Por que ela deixou o reinado dele, depois ele não podia fazer mais nada por causa da Isa, por que ela era um bebê. Ele também já foi um bebê e precisou de cuidados. Quem aqui tem irmão?
26	-Ohana: A Helena
27	-Professora Ellen: Perguntou para Helena se ela ficou com ciúmes.
28	- Ana (Helena): Sim
29	- Caio: Eu queria uma irmãzinha
30	-Professora Ellen: Você ainda está?
31	-Ivan: Não.

32	-Professora: Depois que nasce e cresce a gente vê que ama o irmão, não é verdade? (A professora menciona o Théo) e diz: você também vai ter um irmão né?
33	- Théo: É um menino, vai chamar Gustavo.
34	-Professora: Que nome bonito, você está com ciúmes?
35	- Théo: Sim, por que eu gosto do meu pai e da minha mãe e tenho medo de não dá atenção pra mim.
36	-Professora Ellen: Ela vai dar atenção sim, porque a mãe, ela pode ter 1, 2, 3 filhos que ela vai amar todos da mesma maneira, mãe é assim, a mãe ama muito mais você, ama vocês dois iguais. Quando você achar que sua mãe não tá dando atenção você precisa pensar que já foi bebê também.
37	- Paula: Eu senti muita raiva do meu e queria chutar na cabeça dele.
38	-Professora Ellen: Você já perdeu a raiva né?
39	-Paula: Sim
40	-Professora Ellen: Agora o que você acha? Ele não é um irmão apaixonado em você?
41	- Paula: Sim.

A história lida *Cara de Bolacha*, de Eliana Martins, fala sobre um menino que ganha uma irmã e fica com ciúmes, mas no final percebe que ama a irmã e a quer defender.

A professora é uma mediadora no diálogo mostrando situações para que a criança reconheça e entenda a situação na qual vivenciam, assim como Oliveira (1997, p.26) afirma que "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" A mediação é realizada neste caso pela professora, tornando esse momento mais prazeroso e significativo.

Por meio da interação com outro podemos perceber que cada fala pode produzir um sentindo e que segundo Augusto (2011, p. 54) "O sentindo é construído pela interação do sujeito com seu interlocutor e tantos outros cujas vozes que se nos apresentam diferentes discursos que nos cercam".

De acordo com os estudos de Vygotsky (1998, p.37) "A experiência da criança e a influência "não-mediada" dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena". A partir dessa afirmação vemos o quão importante é a mediação dos para o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (2000) nos diz que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento do comportamento da criança, onde o comportamento é conduzido pela percepção. Quando a professora evidencia os argumentos feitos pelas crianças, ela estabelece uma zona de desenvolvimento proximal.

Conclusão

Ter contato com a literatura infantil especificamente com a contação de história as crianças se familiarizam com a forma linguística mais elaborada, pois, essa relação com a linguagem deve ser uma meta pedagógica maior principalmente na educação infantil.

A leitura literária se mostra uma atividade importante para entendermos as expressões e modos de organização da linguagem de uma criança durante a leitura ou contação de uma história, cada uma com sua peculiaridade, alguns tímidos outros falantes, mas interagindo de sua maneira.

Na análise do episódio vemos que a mediação da professora mostra-se determinante para a construção do conhecimento das crianças. Durante o episódio vemos que ao decorrer da leitura da história as crianças juntamente com a professora estabelecem

uma sequência de raciocínio mediante ao assunto abordado na literatura escolhida pela professora.

A mediação do adulto com a criança possibilita um desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, pois sabemos que a criança aprende a falar antes mesmo de ir para o ambiente educacional e que ela interage a todo o momento com as pessoas que estão ao redor dela, é nesse momento que ela vai aprendendo novos signos.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

AUGUSTO, Silvana de O. **A linguagem oral e as crianças –** Possibilidades de trabalho na Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: ISE Vera Cruz Instituto Avisa lá, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Par além das palavras: espaços de inclusão a criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, ABAlf. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./ dez. 2015. Disponível em: http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf /issue/view/2/showToc Acesso em: 15 fev. 2018.

LAJOLO, Marisa**. Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa:** guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras UFLA, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** uma proposta para a sala de aula. Objetos Educacionais, UNESP, p.101-107, 15-Ago-2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> acessado em: 10/03/2019.

VYGOTSKY, L. S**. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

2.3 CLUBE DA LEITURA: A LEITURA LITERÁRIA COMO APARATO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Edineia Gonçalves do Nascimento
Escola Estadual Cinira Carvalho
edineianascimento26@hotmail.com.br

Introdução

O trabalho com a Literatura Infantil é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte. É na infância que se constroem as primeiras experiências de vida que subsidiarão a formação do caráter, da personalidade e da consciência.

Nesse sentido, a criança deve ser inserida em uma cultura que estimule o pensar, o sentir, o expressar e o experienciar, fatores que são componentes da contação de histórias e que despertam a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, na mesma medida em que a ensina, instrui e a prepara para a vida. Para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se inserem na cultura.

Partindo da trajetória histórica da contação de histórias ao longo dos tempos, é importante enfatizar a necessidade de sua utilização na escola, em casa, na vida. Dessa maneira, o objetivo desse projeto é contribuir para a iniciação e formação de leitores e incentivar a leitura e aprimorar as habilidades/competências relacionadas ao eixo Leitura.

Também evidenciamos neste trabalho a importância de se iniciar este hábito desde o berço e da educação infantil e como pais e professores podem estimular o hábito da escuta e leitura de textos em casa, na sala de aula, e na biblioteca da escola. O presente trabalho relata as experiências e reflexões obtidas a partir de um projeto de leitura intitulado “Clube da Leitura” realizado em uma turma de 2° ano.

Ao vivenciar o ato de ler, o leitor compreende e interpreta o mundo, podendo modificar ou ressignificar o contexto no qual está inserido. O trabalho com literatura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores competentes. Além disso, a literatura é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se inserem na cultura.

Como referencial teórico, buscou-se pautar em teorias que abordam a leitura e as estratégias metodológicas que contribuem para o ensino e aprendizagem do aluno por meio dos livros de histórias infantis. Para isso os principais autores foram Abramovich (1997), Carvalho (1982), Coelho (2000), Góes (2003), Kato (1986), Zilberman (2004) e entre outros que abordam a mesma temática.

Aspectos históricos da Literatura Infantil

Na primeira metade do século XVIII, na Europa, as primeiras obras para crianças foram publicadas. Mas, anteriormente, no século XVII, foram escritos alguns textos do escritor Charles Perrault, que são considerados os primeiros da literatura infantil.

> A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perraut, clássico dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não

> poderia prever, em sua época que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança. (CARVALHO, 1982, p. 77).

Perrault mostrava a sociedade da sua época em suas histórias, foi também o responsável em estabelecer embasamento para um novo modelo literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar aperfeiçoamento a esse tipo de Literatura. Ele escreveu obras consagradas na literatura infantil como Chapeuzinho Vermelho, a Bela Adormecida, o Gato de Botas, Cinderela, Barba Azul e o Pequeno Polegar.

Porém, nessa época, a ludicidade da leitura não se fazia presente nessas obras, ou seja, a literatura era direcionada para o público infantil e adulto. A contação de histórias eram feitas pelos camponeses, as histórias contadas por eles eram impactantes e sanguinárias, pois retratavam o universo em que viviam que era de extrema pobreza. Usualmente essas histórias não eram destinadas para crianças, e se eram, tinha a função de advertir ou assustar, sendo assim não existia um caráter pedagógico. Um ponto relevante nas histórias contadas pelos camponeses é a questão dos "felizes para sempre", porque isso não existia, pois devido à fome que eles passavam um dos conjugues sempre morriam. De acordo com Zilberman (1987),

> Todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada com interesses próprios e necessitando de uma formação especifica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, estimulando assim, o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1987, p. 13).

A partir do século XVIII, esses textos começaram a ter outra visão, pois essas histórias eram contadas para a burguesia por meio da classe inferior; eram as amas de leite que contavam essas histórias para os filhos dos burgueses, mas com o tempo elas foram sofrendo modificações. De forma geral não tinha uma preocupação histórica de falar sobre os menos privilegiados, e sim, contavam sobre a nobreza e a sua riqueza; essas histórias passaram do universo dos camponeses para o universo burguês, no qual originou o nome de aburguesamento.

No entanto o processo da narrativa oral não leva em consideração sua origem, na transposição do oral para o escrito, ocorre o deslocamento da pobreza (camponeses) para a nobreza (burguesia). Porém esses contos passam a despertar a imaginação da criança, já que escondia as diversidades, conflitos e a realidade que os contos inicialmente possuíam.

Mais a frente, no século XIX, surgem os Irmãos Grimm (Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm). Eles trouxeram um novo estilo para a literatura, sob o signo do romantismo, eles utilizavam a singeleza e os personagens populares para redigir seus contos. Como afirma Carvalho (1982),

> E são os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas estórias, "vivas", na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII. (CARVALHO, 1982, p. 104).

Os irmãos Grimms criaram várias fábulas infantis e no ano de 1812, editaram a coleção de contos de fada que se transformou em sinônimo de literatura para crianças. Com os irmãos Grimms, surgiu também, uma literatura capaz de encantar o público infantil de todo o mundo através de lendas e do folclore. Os Grimms utilizavam em suas

obras “personagens populares como: alfaiates, camponeses, entre outros, com a frequente presença de personagens mágicas, particularmente de anões”. (CARVALHO, 1982, p. 105). Entre suas obras mais importantes, destacaram-se: “A Gata Borralheira”, “Branca de Neve” “Os músicos de Bremen”, “João e Maria”, entre outros.

Com a descoberta da infância, surgem as preocupações iniciais com a educação delas, pois passam a serem merecedoras de uma educação sistematizada, nesse âmbito, a literatura infantil surge com a finalidade de prepará-la para o convívio social, retirando-as promiscuidade dos mais velhos; a fim de revelar, no espírito infantil os valores necessários para o bom desenvolvimento da criança. A criação literária destinada ao público infantil estabelece uma relação direta com a atividade educativa, já que os livros destinados a eles em seu maior número estão relacionados diretamente com o caráter educativo, da valorização e exaltação à moral humanística em torno da legitimidade de valores cristãos e da exemplaridade do homem instruído e bem adaptado.

Os contos populares, ao longo do tempo, foram conquistando leitores, seja pelo estilo do enredo ou pela vivência de experiências através da leitura. No início, esses contos eram destinados aos adultos, mas com o tempo eles foram conquistando o mundo infantil, com as novas versões. Alguns estudiosos recorrem aos contos para analisar a simbologia presente nos mesmos, mas é necessário ressaltar que os contos de hoje em dia são carregados de aspectos de ordem histórica e traduzem particularidades de determinadas sociedades, em determinados contextos.

No Brasil, a literatura infantil chegou somente no final do século XIX, devido ao aceleramento da urbanização que ocorreu entre o fim do século XIX e o começo do século XX. De início, essa literatura foi utilizada no campo escolar com o objetivo de ensinar conteúdos da língua portuguesa, ou seja, como um recurso especificamente didático, concedido para a população que possuía maior renda social. Sandroni (1998) afirma que,

> Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa. (SANDRONI, 1998, p. 11).

Mais a diante, após a década de 1970 houve um grande desenvolvimento da literatura voltada para o público infantil com a entrada de grandes editoras no mercado. A literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com a publicação da obra “A menina do narizinho arrebitado” (1921).

Nos anos 1980 percebeu-se um crescimento de publicações para o público infantil e alguns escritores revelavam interesses em criar obras de qualidade que representassem o universo da criança de forma atrativa e convidativa, motivando o senso crítico. A partir daí, os textos passaram a apresentar conflitos e questionamentos entre a criança e o mundo, o lúdico ganhou valor e as ilustrações adquiriram seu espaço tanto quanto à escrita. Nos dias contemporâneos, escritores consagrados como: Ana Maria Machado, Rute Rocha, Eva Furnary, Silvia Ortof e Ziraldo apresentam um livro diversificado e cheio de atrações para o público infantil, enfatizando o jogo, e destacando as imagens.

O livro infantil passou a ser cada vez mais valorizado e sua elaboração exige uma série de cuidados que caracterize boa percepção do leitor, isso inclui detalhes importantes que irão facilitar o manuseio e o entendimento das crianças. Esses detalhes não são apenas com o conteúdo, mais também com os aspectos materiais e ilustrativos.

A leitura na Educação Infantil

A criança pode potencializar seu desenvolvimento na medida que entra em contato com os livros na educação infantil. Esse desenvolvimento pode acontecer com o despertamento pelo gosto de ler, ampliando seus conhecimentos e estimulando suas habilidades orais e escritas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) mostra que esse contato com os livros, ainda na infância, contribui para o processo de escrita nos anos de alfabetização da criança:

> A presença da literatura infantil na Educação Infantil introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BRASIL, 2017, p. 38).

O gênero textual conto de fadas pode ser um determinante auxiliador nesse processo de contado da criança com o mundo da leitura. Segundo Faria et.al (2017), essas histórias ajudam as crianças a se reconhecerem e isto contribui para a superação de obstáculos presentes no dia a dia, “pois a realização dos personagens (rei, rainha, príncipe, princesa) passa a representar sua realização” (p. 44). Além dessa viés de superação, os contos de fadas despertam o prazer, a imaginação, a criatividade da criança, fazendo com que ela se conecta a um mundo mágico, de fantasias.

> Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2002, p. 06).

Na Educação Infantil não é diferente, mesmo que ela não tenha a função de alfabetizar a criança, ela possibilita o desenvolvimento da oralidade, cognição, desenvolvimento psicomotor, criatividade, imaginação, raciocínio, noção espacial, interação e socialização o que constituem em ferramentas primordiais para o processo de leitura e escrita que acontecerá nos anos posteriores (FARIA et.al, 2017). Rodrigues (2011) complementa que, mesmo que a criança nessa faixa etária não decodifica o código linguístico, ela se faz leitora e apropria da leitura por meio da mediação do professor.

De acordo com Ribeiro (2010), é necessário proporcionar à criança o contato com os livros, ainda na infância, que é a fase de desenvolvimento e descobertas, fazendo com que ela perceba que através deles ela pode aprender a escrever, a imaginar, a pensar e a descobrir o mundo.

> Com certeza, é o estímulo à leitura é que tornará a criança uma leitora para o resto da vida. Ter muitos livros não é obrigatoriedade para que a criança se vislumbre com eles, mas há necessidade de atraí-las para o mundo da leitura, contagiando a paixão da arte de contar histórias (FARIA, 2016, p. 8).

E é no ambiente escolar que a criança vai se formar enquanto leitora e, antes mesmo do ensino formal, ela pode ter contato com a leitura, sem compromisso, na forma de escuta de histórias e/ou manuseio dos livros (MENDES et al, 2017, p. 31).

> Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas (MENDES et al, 2017, p. 32).

Desse modo, através da contação de histórias, a leitura pode ser desenvolvida, ampliando assim, os aspectos afetivos e intelectuais nas crianças, onde também, seu desempenho escolar e melhorado. Diante disso, o estímulo é de suma importância desde pequeno. Sobre isso, os autores Rubim; Jordão, (2015) enfatizam a importância da leitura no desenvolvimento humano ainda quando criança. Segundo eles,

> A Academia Americana de Pediatria recomenda aos médicos que orientem os pais a lerem para os seus filhos. Desde o nascimento, a superestimulação tem se tornado uma constante em casa e invadido o espaço escolar. Livros no banho e e-books são elementos cuja proposta é desencadear o gosto pela leitura logo cedo. O equilíbrio entre inseri-los na cultura letrada e "forçar" funções para as quais ainda não estão preparados, defendem os especialistas, depende de bom senso (RUBIM; JORDÃO, 2015, p. 01).

Sendo assim, a aprendizagem da criança começa a partir do momento em que ela passa a ter contato com o objeto, nesse caso, os livros. É importante lembra que toda criança gosta de ouvir histórias. Segundo Rodrigues (2011, p. 22), ela associa a realidade à fantasia e geralmente se identifica com algum personagem". E essa característica própria da criança precisa ser estimulada. O PCN (1997, p.43) ainda complementa que "uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente". Quando se pratica a leitura para uma criança, é mostrado o mundo em sua plenitude, ajudando-as a olhar, pensar e entender essa imensidão a que todos nós pertencemos.

> Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. (CADEMARTORI, 1986, p.19-20).

Diante disso, os educadores da educação infantil devem incentivar as crianças a terem o hábito da leitura. É de grande importância contar ou ler histórias para elas desde pequenas, com isso, o gosto pela leitura é despertado contribuindo assim, para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Estratégias para o trabalho com a Literatura Infantil na Educação Infantil

Para aproximar as crianças do universo dos livros, preparando-as previamente para que se tornem futuros leitores, é importante transformar o espaço da sala de aula em um ambiente diferente, lúdico e atrativo para as crianças. As salas de aula precisam ter um ambiente estimulador da leitura, dedicado especialmente às crianças menores de três anos, ou seja, as crianças que estão em fase inicial de contato com o mundo dos livros.

Quanto a estrutura da sala de aula, o educador pode colocar almofadas espalhadas pelo chão, estante adequada feita com material de plástico resistente e adaptada na altura

das crianças, onde elas mesmas possam ter acesso aos livros infantis despertando assim a sua autonomia, livros de boa qualidade e de tamanhos variados, como os livros de tecido, de material plástico, também os cartonados, os de capa dura, e os livros jogos especialmente para a faixa etária correspondente.

Além disso, esse espaço pode contar com o apoio de outros objetos interessantes para esse momento lúdico como, os brinquedos educativos que estimulam a imaginação das crianças e os fantoches que são utilizados como objetos figurativos responsáveis por dar vida aos personagens presentes nas historietas contadas pelo educador. Outras atrações que também propiciam aos pequenos leitores momentos iniciais de contato e de manuseio do livro são, a apreciação e a escuta das histórias infantis.

Nesse espaço muito especial da sala de aula, a contação de histórias não é apenas uma das formas de trabalhar com os livros, o espaço também pode ser utilizado para trabalhar outras possibilidades, como por exemplo, exploração do teatro de fantoches ou de dedoches, além das marionetes que são considerados como verdadeiras atrações pelas as crianças.

No seu primeiro contato com a literatura infantil, o pré leitor revela um prazer singular pela leitura de imagens, manuseio fácil, possibilidades emotivas que o livro pode conter e a escuta de histórias, envolvendo-se no universo escondido onde o encontro da descoberta e do desconhecido se tornam pontos de partida para a capacidade de comunicação com o mundo.

> O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo (BRASIL, 1998, p. 18).

Segundo os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), a criança pequena vive em constante movimento e quanto menor ela for mais precisa de adultos que interpretem o significado de seus gestos suas expressões auxiliando na satisfação de suas necessidades. Através do convívio das crianças nesse espaço, elas podem se desenvolver em atividades recreativas como, bater palma, jogar, dançar brincar, entre outras. Essas atividades compreendem a aquisição da locomoção do corpo, ampliando assim, a possibilidade de laços de afetividade e socialização entre os educandos e o educador.

Portanto, trabalhar com a ideia de ter um cantinho apropriado para a leitura na pré-escola, pode proporcionar grande contribuição na introdução do habito de ler na criança, ampliando o seu universo cultural com a apresentação dos procedimentos de contato com a literatura infantil nos primeiros anos de vida. Como complementa os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura”. (BRASIL, 1998, p. 143).

Relato de experiências

A leitura é o modo que utilizamos para interagir com o ambiente em que estamos localizados e para o nosso entendimento de mundo e diante das dificuldades encontradas em sala de aula, onde temos alunos(as) em diferentes níveis de leitura e letramento é necessário desenvolver as habilidades e competências nos eixos da leitura e oralidade fazendo necessário a busca de novas abordagens metodológicas e revisão constante das estratégias que estão sendo utilizadas.

Para COELHO (2000, p. 32):

> Para que que o convívio do leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, o professor deve ser o mediador e facilitador entre a criança e o material escrito. O presente trabalho relata as experiências e reflexões obtidas a partir de um projeto de leitura intitulado "Clube da Leitura" realizado em uma turma de 2° ano.

Os objetivos previstos foram contribuir para a iniciação e formação de leitores; incentivar a leitura e aprimorar as habilidades/competências relacionadas ao eixo Leitura; criar hábitos de leitura autônoma; formar o hábito de recorrer aos livros para recreação ou busca de informação específica; desenvolver o espírito crítico e a capacidade de julgamento; aprimorar a habilidade de trabalhar em grupo; melhorar o nível de linguagem oral dos(as) alunos(as); elevar a autoestima e retomar os clássicos infantis como A Branca de Neve e os Sete Anões, Chapeuzinho Vermelho, Soldadinho de Chumbo, Cinderela, Rapunzel, etc.

O Projeto foi desenvolvido em rotina semanal, toda quarta-feira com duração de uma hora durante o período letivo de 2018. Além das atividades de leitura realizadas em sala de aula, os(as) alunos também levavam para casa um livro escolhido para realizar a leitura e fazer o registro através da escrita e desenhos. Abaixo foram listadas as estratégias utilizadas:

- Leitura Deleite;
- Leitura compartilhada;
- Registro relativos aos livros;
- Troca de livros;
- Confecção e distribuição de marcadores de páginas;
- Roda de conversa sobre os livros lidos em casa;
- Reconto oral e escrito;
- Exposição, leitura e troca de livros clássicos de literatura infantil resgatando as histórias antigas e ao mesmo tempo servindo como de ponto de partida para ampliação da competência leitora dos(as) alunos(as), pois por intermédio da prática literária diversificada e da troca de ideias na roda literária os(as) alunos(as) forma impulsionados(as) a repensar sobre as histórias e desenvolver o imaginário.

Ao final do período letivo notou-se mudança relevante no comportamento dos(as) alunos(as) envolvidos(as) no Projeto, uma vez que os(as) mesmo(as) passaram a demonstrar maior interesse pela leitura, além da busca autônoma por livros para aquisição de conhecimento e leitura por prazer.

Para além disso, passaram a compartilhar livros e impressões sobre os mesmos com menos dificuldade e receio fazendo levantamento de hipóteses, localização de informações explícitas e implícitas e também expondo ideias de forma oral sobre o livro, fazendo também recontos escritos.

Com atividades consideradas simples, o Projeto "Clube da Leitura" conseguiu incentivar e aprimorar as habilidades/competências relacionadas ao eixo de Leitura, Oralidade e consequentemente Escrita.

Figura 1: Portfólio e livros do "Clube da Leitura"
Fonte: a autora (2019)

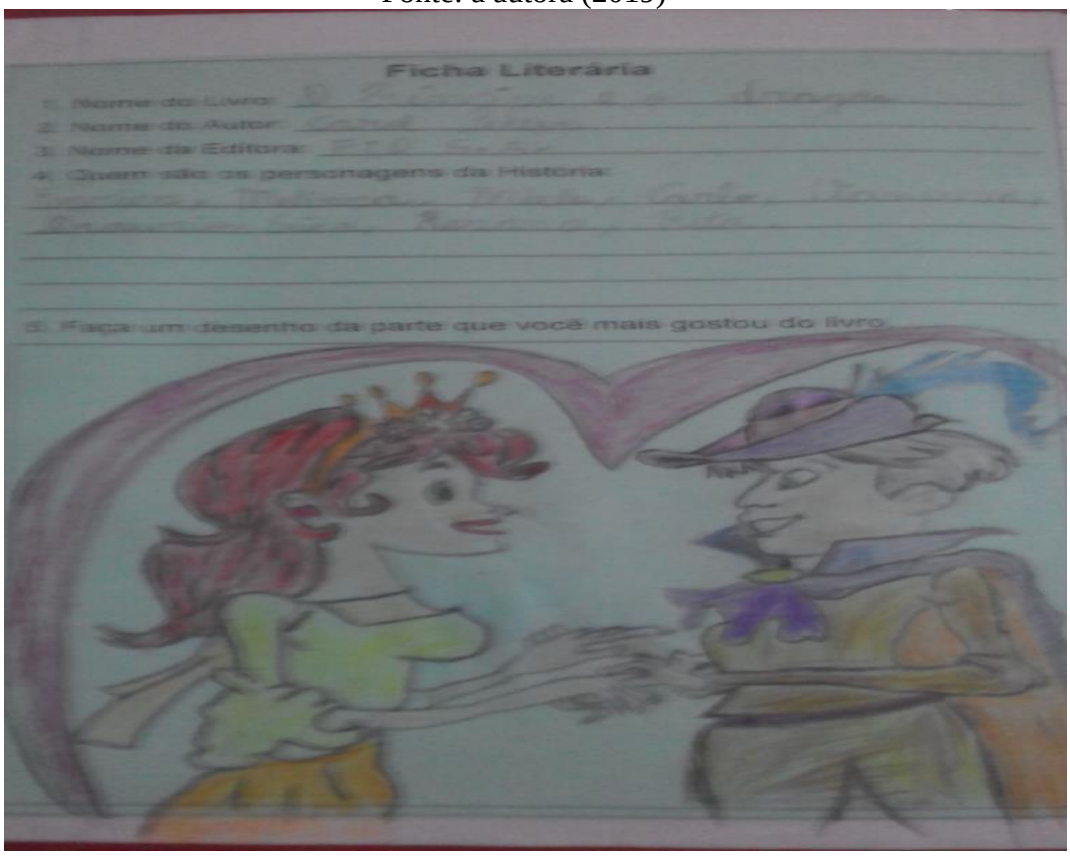


Figura 2: Registro Escrito - Portfólio "Clube da Leitura"
Fonte: a autora (2019)

Considerações finais

O desafio da educação infantil consiste em capacitar e oferecer a cada criança o apoio pedagógico que ela necessita, ajustando a intervenção educativa à sua individualidade.

O projeto de literatura influi em todos os aspectos da formação do ser humano, não só na educação, mas também nas áreas vitais como inteligência e afetividade; através da escuta de textos pode-se promover na criança até mesmo mudanças de comportamento, de hábitos e atitudes. Além da contribuição que a contação de literaturas infantis traz à construção das habilidades desenvolvidas em sala de aula, ela se torna um instrumento de compreensão do mundo e amadurecimento pessoal.

A proposta de construir um ambiente adequado tanto para alfabetizar como para estimular à leitura, permite o desenvolvimento do imaginário das crianças através da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo objeto livro e escuta de textos como suporte lúdico, atrativo e criativo. Cabe ao professor, pais, e contadores de histórias de um modo geral, trabalhar as diversas maneiras de atrair as crianças para o mundo da literatura.

Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais, entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de incentivo, incluindo o resgate das tradições orais.

Portanto, compreender, conhecer e reconhecer características particulares do "pré-leitor" é necessário para que de forma prazerosa, o educador ofereça um ambiente que instigue, enriqueça e amplie suas possibilidades de entender, de ver as coisas e de ler o mundo, esses procedimentos são considerados grandes desafios da educação infantil e dos profissionais de educação para uma possível formação de crianças leitoras.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo. P.119.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 3.ed. São Paulo: Global,1982.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil! Abertura para a formação de uma nova mentalidade. In: _____ **Literatura Infantil:** teoria-análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Silva M Gasparian. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o ensino da Língua Escrita. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. **A docência contemporânea:** entre saberes docentes e prática. 2008.

GONÇALVES, Catarina. **Alfabetização e Letramento.** Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

ILUSTRAÇÃO. **Branca de Neve e os sete anões**. Disponível em: <http://trocatrocadesabere s.blogspot.com.br/2011/05/desenhos-para-colorirbranca-de-neve.html>. Acesso em 05 mar. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes,1997.
Música dos sete anões. Disponível em:<https://www.letras.mus.br/branca-deneve-e-os-sete-anoes/>. Acesso em: 31 mar. 2019.
OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador de leituras literárias**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
SANDRONI, Laura. **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. In: Elizabeth D'Angelo Serra (org.). Campinas , SP: Mercado de letras:Associação de Leitura do Brasil, 1998.
SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. BH, nº 25, p. 5-17, Jan-Abr. 2004.
TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

2.4 ESPAÇO PARA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL NA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE LAVRAS

Sarah Cristina Costa Ferreira
UFLA
arah.ferreira@estudante.ufla.br
Laura Santos da Costa
UFLA
laura.costa1@estudante.ufla.br
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
UFLA
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

Sabemos que a biblioteca é um difusor de vários contextos e gêneros textuais, sendo um meio que unifica o homem e a cultura desde os primórdios, havendo uma herança cultural no qual resulta hoje, relacionada a sua organização e compartilhamento dos acervos com os leitores. Segundo Meurer (2016), o significado etimológico da palavra biblioteca, desde o princípio, da palavra bibliotheke é o "biblion" que tem o sentido de "papel ou rolo com escrita, e "theca" que tem o sentido de "depósito", ou seja, local onde os livros são guardados de maneira organizada, para possibilitar e facilitar o acesso dos consulentes nesse ambiente.

No entanto, com o decurso histórico da biblioteca, o conceito e a elucidação para essa definição vem se modificando, ampliando o significado concebendo o foco no processo de formação da ação leitora e na disponibilização de informações para leitores, ocorrendo de modo que repasse esse exercício em prol de todos. Para Fonseca (1992, p. 60), o conceito atual "é o de biblioteca menos como coleção de livros e outros documentos, devidamente classificados e catalogados do que como assembleia de usuários da informação".

Há diferentes tipos de biblioteca, como a pública, a escolar, a digital, a privada, contudo, este artigo apresenta um trabalho de cunho investigativo da biblioteca pública municipal de Lavras, "Meirinha Botelho", como espaço público e por apresentar uma parte do acervo composta por livros de literatura infantil. O trabalho na biblioteca se caracteriza por duas ações: primeiro tem como propósito principal a assistência com diferentes materiais que poderão desenvolver e engrandecer o público alvo dessa ação com diversos tipos de recursos e ferramentas, pois desperta-se o encantamento pela leitura e livros, bem como a formação de pequenos leitores. O segundo está responsável por conduzir as informações e a leitura para toda comunidade, sem distinção de sexo, idade, raça, religião e opinião política, respeitando as opiniões como um espaço democrático para todos.

Deste modo, a importância do espaço da literatura infantil dentro da biblioteca "Meirinha Botelho" é o fato deste meio engrandecer e oportunizar abundantes obras para as crianças da cidade de Lavras e da região, de modo a oferecer um espaço para se trabalhar com inúmeros tipos de expressividade corporal e artísticos com a intenção de promover, posteriormente, o acesso ao mundo letrado, o exemplo é evento que decorreu em abril de 2018.

Com isso, o nosso interesse em fazer a investigação voltada ao acervo de livros de literatura infantil nesse espaço, é em razão de culminar com tudo que estamos estudando no meio acadêmico desde o primeiro semestre de nossa graduação, bem como

de intentarmos conciliar a teoria com a prática, sabendo a grande valia da biblioteca para aquisição de conhecimentos e a contribuição para a formação de leitores, além de oportunizar a aprendizagem e o contato com os diferentes tipos textuais, sendo importante essa familiaridade antes da criança dominar o código linguístico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes à educação básica e, principalmente, relativa à educação infantil, é válido ressaltar que o mesmo concebe a possibilidade para que crianças e jovens tenham aquisição ao conhecimento socialmente determinado de acordo com cada idade, em busca da possibilidade construtiva da aprendizagem. Em vista disso, esses parâmetros se amparam no princípio do convívio do sujeito com o meio que está inserido para propagar o desenvolvimento cognitivo através de ferramentas lúdicas e interacionistas com apoio dos professores e bibliotecários. Assim ressalta Silva (1997, p.56) "o conhecimento surge e se enraíza através da ação e da interação dos sujeitos (professores e/ou alunos) com os objetos a serem apreendidos pela consciência. O ato de aprender, portanto, exige do aprendiz, ação concreta e diálogo concreto com os suportes que veiculam elementos do saber constituído historicamente". Sendo assim, a biblioteca é fortemente significativa, em vista do aprendizado ser também constituído dentro desse espaço, como um meio de informações e autoaprendizagem, como também a poderosa tríade interacionista – biblioteca, aluno e professor –, em consequência de ser um artifício construtivista que agregará futuros conhecimentos.

O surgimento das bibliotecas

A biblioteca integra o indivíduo à natureza milenar desde o princípio, essa verdade vem desde a época da mais antiga biblioteca, formada no século VII a.C em Nínive, constituída pelo rei da Assíria, Assurbanipal, o qual desvendou a grande valia da preservação de arquivos, documentos e o restante em placas de barro (FIGURA 1).

Figura 1 – Documentos assírios do séc. VII a.C. esculpidos em placas de barro. Fonte: Figura obtida no artigo: As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais (KLEBIS, 2007, p.03).

Como também da biblioteca mais significativa da Senioridade fundada no século IV a.C, na cidade de Alexandria no Egito, concebida pelo orador da Grécia Antiga,

Demétrio de Falero, e erguida pela autorização de Alexandre, o Grande, rei do reino grego antigo da Macedônia.

Em Alexandria, o texto se apresentava ainda sob a forma de rolos. Com mais de quinhentos mil rolos, a biblioteca de Alexandria dispunha, de fato, de um número de obras muito menos significativo, já que uma obra podia ocupar, sozinha, dez, vinte, até trinta rolos. O catálogo da biblioteca era constituído de cento e vinte rolos. É possível imaginar as operações manuais que a busca do universal exigia (CHARTIER, 1999, p. 118).

Nesse espaço foi amontoado mais de 50 mil volumes escrito à mão em pergaminhos (FIGURA 2) ou em folhas de papiro (FIGURA 3) com textos gregos e de outras línguas.

Figura 2 – Pergaminho grego. Fonte: Figura obtida no artigo: As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais (KLEBIS, 2007, p.03).

Figura 3 – Papiro Egípcio. Fonte: Figura obtida no artigo: As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais (KLEBIS, 2007, p.03).

O intuito dessa biblioteca, em Alexandria, concebia numa busca pelo agrupamento universal, o qual concebe uma das precedentes heranças de que são guardadas as outras bibliotecas futuras. Percebe-se que a mesma influência até os dias atuais, porém, com diversas inovações e de uma maneira mais aprimorada, desde o espaço organizacional e de diversos acervos ocorrendo sempre como forma de um espaço cultural para apropriação da humanidade.

É considerável lembrar que nessas e em muitas civilizações antigas, a leitura era uma ação específica dos reis, nobres, escribas, sacerdotes e conselheiros, em razão do conceito de livro ser como instrumento de culto e a leitura compreendida como uma prática ligada ao sagrado e que deveria ser reservada para essas pessoas.

À vista disso, surge a necessidade da catalogação dos acervos e a relação dos meios de organização das bibliotecas, em razão das dificuldades dos consulentes em encontrar os livros específicos, pois se sentiam perdidos e confusos. Um dos responsáveis por conceber esse projeto que atendesse às novas demandas e facilitasse o acesso mais sistematizado, foi Antônio Pazzini. Em seu relatório, ele afirma:

> O primeiro e principal objetivo de um catálogo é facilitar o acesso às obras que fazem parte da coleção [...] eu quero que o estudante pobre tenha os mesmos recursos que o homem mais rico deste reino para satisfazer sua vontade de aprender, desenvolver atividades racionais, consultar autoridades nos diversos assuntos e aprofundar se nas investigações mais intrincadas. Acho que o governo tem a obrigação de dar a esse estudante a assistência mais generosa e desprendida possível (PANIZZI, apud BATTLES, 2003, p. 133).

O objetivo de Pazzini era de unificar e democratizar esse espaço para todos, fazendo com que esses mecanismos se tornassem atingíveis, possibilitando aos leitores a autonomia, como também "mais independente, mais consciente do sistema operante das bibliotecas" (BATTLES, 2003, p. 135). Essa iniciativa deixou como herança a importância da ordenação para as bibliotecas, bem como a ideia deste espaço ter uma finalidade coletiva e a responsabilidade dela para a formação dos seus consulentes.

Destarte, surge a primeira biblioteca brasileira e ligada ao público no Rio de Janeiro, concebida como Biblioteca Nacional, criada pela chegada da família real ao Brasil e incitado pelo Dom João VI em 1814, com mais de 50.000 volumes transportados pela Corte de além-mar. Concebido por um espaço de acesso livre à consulta, principalmente pela presença de consulentes negros e os empréstimos de livros para se informar sobre o que consultavam.

> A Biblioteca Nacional contém quase 80.000 volumes, e ocupa um edifício primitivamente de propriedade dos Carmelitas. [...] A Biblioteca honra a cidade. Cada pessoa decentemente vestida, branca ou preta, tem acesso livre à consulta e se quiser fazer extratos, ser-lhe-ão fornecidos penas, tinta e papel.
> Raramente encontrei ali mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria jovens de cor – um fato corroborativo do que várias vezes já se disse sobre o caráter ambicioso desta parte da população. (EWBANK apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 180).

É de grande valia vislumbrar esse processo histórico no qual herdamos bastante características nas bibliotecas atuais, o nosso intuito é conceber esse decurso para o leitor e salientar o desenvolvimento do mesmo, bem como do campo da área infantil dentro desse espaço e, principalmente, da importância da leitura para formar cidadãos questionadores.

A contação de histórias como um recurso para o processo de aquisição da aprendizagem

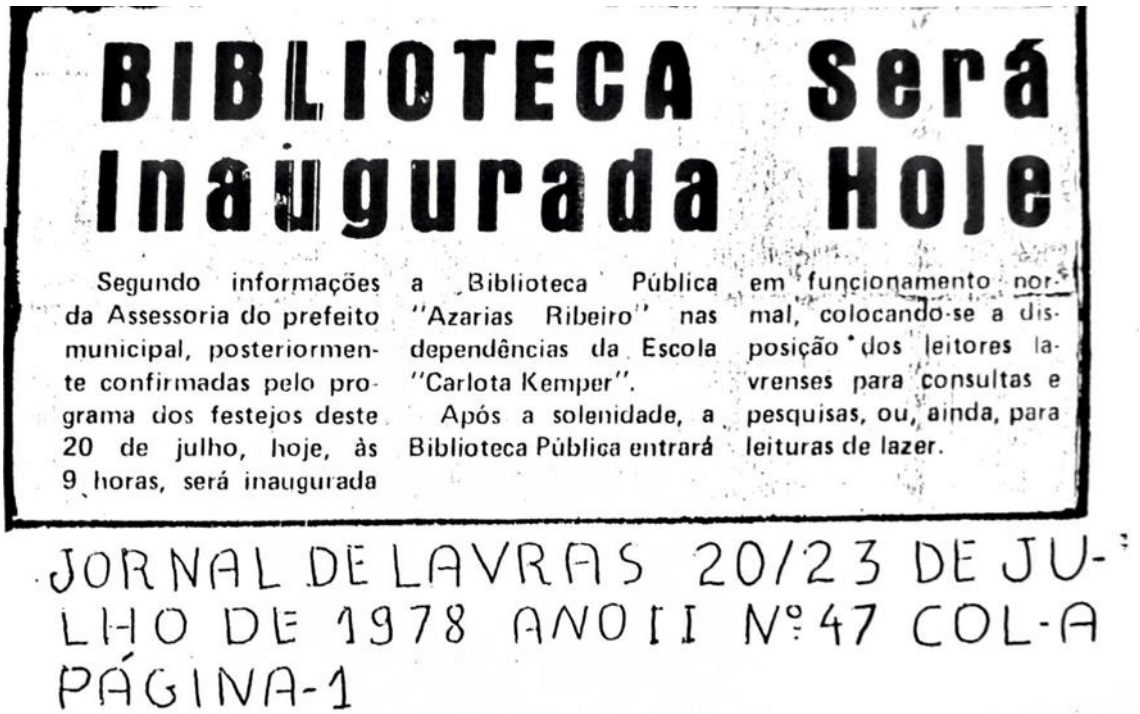
A mediação da leitura é de extrema importância para a formação do leitor crítico e consciente. Ela pode se dar em diversas ambiências, desde que o mediador abra espaço

para que essa mediação se torne eficiente. A contação de histórias é um tipo de mediação no qual o leitor entra em contato com diversas experiências sóciocognitivas e na interação com a história apresentada.

Para Paulo Freire (1989), a leitura não é apenas uma decodificação das palavras e sim, um interesse em aprender e conhecer as coisas. A mediação da leitura nada mais é do que a oportunidade em se conhecer e se abrir para o mundo da leitura, seja através da contação de histórias ou até mesmo do simples ato de facilitar o acesso da população aos livros e por consequência às bibliotecas que, atualmente, vem perdendo frequentadores. É importante também sempre levar em conta a vivência do leitor e o contexto que ele está inserido, pois o ato de ler é emancipador e libertário.

É preciso democratizar o acesso à leitura. Diante disso, as bibliotecas são importantes espaços para a promoção do ato de ler já que, a população brasileira encontra dificuldades socioeconômicas para usufruir da leitura. Assim, pode-se definir que ler é cultura. A literatura carrega costumes e tradições de um povo e perpassando a outros para que isso esteja em constante perpetuação.

Com isso, fizemos uma pesquisa de campo na biblioteca do município de Lavras, no estado de Minas Gerais, para observamos o ambiente daquele local, como também contemplar os eventos e o público alvo mediante àquele espaço. Ela foi fundada em 1968 pela lei n° 712, denominada, primeiramente, como Biblioteca Municipal "Azarias Ribeiro" e posteriormente como Biblioteca pública Municipal "Meirinha Botelho", sendo modificada pela lei n° 642 pelo Dr. Maurício Pádua Souza, Prefeito Municipal de Lavras, a qual se encontra em andamento desde de julho de 1978, no prédio "Henriqueta Thennhill", situada na Praça Dr. Augusto Silva, n° 636, na cidade de Lavras. Desde seu funcionamento, a Biblioteca Pública conta com as bibliotecônomas Diléia de Carvalho Cesar e Haidê Vilela Machado.



BIBLIOTECA Será Inaugurada Hoje

Segundo informações da Assessoria do prefeito municipal, posteriormente confirmadas pelo programa dos festejos deste 20 de julho, hoje, às 9 horas, será inaugurada a Biblioteca Pública "Azarias Ribeiro" nas dependências da Escola "Carlota Kemper".

Após a solenidade, a Biblioteca Pública entrará em funcionamento normal, colocando-se a disposição dos leitores lavrenses para consultas e pesquisas, ou, ainda, para leituras de lazer.

JORNAL DE LAVRAS 20/23 DE JULHO DE 1978 ANO II Nº 47 COL-A PÁGINA-1

Figura 4 – Recorte de jornal da época indicando a inauguração da biblioteca municipal de Lavras. Fonte: Arquivo Pessoal da Biblioteca Meirinha Botelho.

A maioria do acervo tem sua origem por meio de doações da comunidade e de projetos de algumas organizações, esse ambiente serve-se como um Centro de Cultura, que contempla Arte e Educação à serviço de todo povo Lavrense.

Os dados recentes de janeiro de 2017 e, também, de 2018, demonstram o quanto a biblioteca vem desenvolvendo-se no decurso desses anos, em comparação com a década de 70 que obtinha no total de 2.543 livros registrados, e atualmente possui mais de 37 mil livros registrados e com 11.178 usuários cadastrados de Lavras e região.

A biblioteca atende toda comunidade Lavrense, de crianças à idosos, não possui um público específico, com cerca de 5.000 visitas ao ano. Possui em seu acervo os mais variados clássicos de literatura mundial, romances nacionais, como também livros de autores lavrenses. Há material de referência voltado para pesquisas, como livros: espíritas, autoajuda, psicologia, filosofia, sociologia, educação, direito, administração, saúde biologia, matemática, química, e física, bem como, romances ingleses, americanos, portugueses, franceses, russos, brasileiros, alemães e também biografias. E, por fim, o setor infantil e infanto-juvenil, o qual enfatizamos a pesquisa, chamado "Monteiro Lobato", com histórias em quadrinhos e livros voltados para essa faixa etária.

Neste ano de 2019, a biblioteca completa 41 anos, durante o decorrer dos anos teve sob tutela vários responsáveis, como: Diléia de Carvalho Cezar; Maira Nani França Moura Goulart; Márcio Barbosa de Assis e Maria Aparecida Cunha de Abreu. Assim como conteve vários locais de funcionamento: Praça Augusto Silva (2 locais); Casa da Cultura, Rua Santana; ex sede Banco Nacional, Rua Santana; Praça da Estação Ferroviária; Prédio do Colégio Aparecida, Rua Misseno de Pádua, 269 e, no endereço atual, Rua Milton Campos, S/N, Mercado Municipal, Centro. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta feira, das 7h00min às 17h00min.

O espaço reservado ao público infantil

Em nosso diálogo com auxiliar de biblioteca Lidiane, ela nos informou que o público infantil tem a preferência por livros famosos e em destaque, como Thalita Rebouças, Paula Pimenta e além, dos livros clássicos de fábulas, histórias em quadrinhos de Maurício de Souza e dentre outros que chamem a atenção das crianças não só na biblioteca, mas também na internet, já que a mídia tem se tornado um facilitador da leitura devido a sua gama de obras disponíveis em apenas alguns cliques.

Os eventos realizados na biblioteca como o dia do Livro, que ocorreu em abril de 2018, tiveram a intenção de divulgar o trabalho da mesma e torná-la mais acessível para o público infantil. Para isso foram convidadas algumas escolas de Lavras que tiveram a oportunidade de assistir uma contação de histórias com a bibliotecária do CEU (Centro de Artes e Esportes Unificados) Michele.

A biblioteca municipal de Lavras oferece o espaço, nomeado de "Monteiro Lobato", para os pequenos leitores. Tudo foi pensado nos mínimos detalhes para despertar o interesse e a atenção do público infantil que lá frequenta. Sendo assim, o espaço conta com diversos livros infantis, além de um mobiliário específico para esta faixa etária, dispõem também de vários recursos para desenvolver o cognitivo da criança, como fantoches, dedoches, dentre outros.

O nome deste espaço, segundo a bibliotecária Meire, se deve ao fato de ser um autor importante e que trouxe uma contribuição na produção literária para esta faixa etária, principalmente, pelas histórias do "Sítio do Pica-pau Amarelo" e "Reinações de Narizinho".

A leitura na infância imita a vida. A cada página que uma criança lê é como se ela estivesse vencendo e compreendendo cada etapa por qual ela se lembrará durante todo seu percurso seja ele, pessoal, profissional ou acadêmico.

Segundo Vincent Jouve (2002, p. 108) “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade, para o universo da ficção, num segundo tempo, volta ao real, nutrido da ficção”. Portanto a infância, é um período de descobertas assim como a leitura de um livro novo.

Resultados obtidos

Diante do exposto, a biblioteca oferece ao público de Lavras e região a oportunidade de se deliciar com a leitura. Sendo assim, o espaço infantil ganha destaque perante aos eventos realizados em parcerias com as escolas do município, visto que, elas são de extrema importância para divulgar o trabalho realizado lá. As crianças dessa faixa etária têm facilidade em contar sobre suas vivências aos pais e responsáveis, disseminando sua vontade em retornar à biblioteca em outros horários fora do escolar.

A biblioteca Meirinha Botelho funciona apenas durante o horário comercial, uma constatação de nossa pesquisa que evidencia pouco acesso ao espaço, pois todas as crianças, durante a semana, estão em horário de aulas e seus pais em horário de trabalho, impedindo assim muitas visitas pelo fato de as crianças dependerem de seus pais para levá-las. Diante disso, vemos como importante a criação de um horário alternativo, principalmente, nos fins de semana para que aproxime mais ainda o público infantil da leitura e do espaço que lá apresenta para esta faixa etária.

Figura 5 – Evento realizado em comemoração ao dia do livro na biblioteca municipal de Lavras.
Fonte: Arquivo Pessoal da Biblioteca Meirinha Botelho.

Contudo, a falta desse quesito não tira o esforço das bibliotecárias em promover o trabalho realizado na biblioteca com eventos, como o Dia do Livro realizado em abril de 2018.

Esses eventos são importantes para mediar a comunicação com as crianças por meio da expressividade corporal e da arte, em razão de possibilitar o contato com a história contada e a imaginação dos personagens através dos recursos, como por exemplo os livros, os fantoches e dedoches, que são utilizados na contação, bem como a compreensão delas com as vivências no meio social e cotidiano escolar. Diante disso, o contato com essas ferramentas auxilia no desenvolvimento sociocognitivo dos discentes, em vista de ajudar na formação identitária e autônoma.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, relativos à educação infantil, é válido ressaltar, na área da linguagem, o quanto é fundamental os professores oportunizarem no espaço bibliotecário o contato com variados tipos de gêneros textuais, para que a criança perceba a utilidade da escrita em diversas situações, em razão da aprendizagem da língua levar a criança a, gradativamente, estender suas capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado.

> A leitura e a escuta de histórias permeiam todo o período de escolarização, desde os primeiros anos, mesmo antes de a criança dominar o código linguístico, quando busca-se construir uma atitude de curiosidade pelo livro e de prazer pela leitura. Isso se consegue com a utilização de textos bem selecionados, criativos, ricos e com ilustrações de qualidade. (CAMPELLO; MAGALHÃES; XAVIER, 2001, p.3)

A parceria da escola com a biblioteca é fundamental, pois possibilita a interação da tríade - professor, aluno e bibliotecário - e propaga diversas informações e aprendizagens. De acordo com Bezerra (2008) ao se inserir a criança em uma biblioteca prazerosa e que tenha atividades educacionais, indiretamente, contribui para que ele se torne não apenas um visitante eventual desse espaço, mas se transforme em usuário habitual em busca de leituras e fontes geradoras de novas informações.

Sabemos que a tecnologia digital está sendo uma inovação para facilitar o acesso à leitura por meio de plataformas informacionais, com isso, há contraponto ao uso do livro impresso e palpável em razão do desuso devido a maioria da população brasileira não ter acesso a eles, seja por motivos financeiros, de uma rotina atribulada e pelo simples fato de termos a tecnologia facilitada em nossas mãos por meio dos celulares, e-books, tablets, dentre outros.

Segundo Carol Kuhlthau (1999, p.12), “O papel do bibliotecário em uma biblioteca da sociedade da informação não é apenas fornecer grande quantidade de recursos informacionais, mas também colaborar com os professores como facilitadores e treinadores no processo de aprendizagem baseado em tais recursos”. Para isso, os docentes precisam ter uma formação que facilite e estimule o acesso da criança com as obras palpáveis, para que ela reconheça sua importância e valorize a cultura dos livros principalmente no espaço bibliotecário, como também trabalhar de forma adequada o uso tecnológico “possibilitando-lhes tornarem-se pessoas críticas e usuários competentes de informações em todos os formatos e meios” (Manifesto IFLA/UNESCO, 1999).

Considerações finais

Diante do exposto, vimos que a biblioteca pública tem um papel importante na formação crítica do sujeito como pede a Constituição Federal Brasileira. Sendo assim, é fundamental destacar que a leitura perpassa a cultura para o indivíduo de modo a possibilitá-lo a exercer sua cidadania de forma plena e coerente.

Se tratando da biblioteca Municipal de Lavras, em nossa pesquisa de campo, pudemos comprovar sua intenção em aproximar a comunidade através de eventos que

divulguem seu trabalho e, principalmente, estimule a leitura das crianças de nossa comunidade. Assim, principalmente o espaço destinado ao público infantil possui diversos artefatos para chamar atenção dos pequenos leitores, já que nessa faixa etária eles se interessam muito pelo concreto apontado por Vygotsky (1991) como fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo.

Segundo Chartier (2012) a leitura não é um ato individual e silencioso. Através do contato com os livros podemos realizar viagens em diversas épocas, tempos e espaços. A gama de personagens também estimula a imaginação das crianças através de suas brincadeiras do faz-de-conta. Diante disso, Freire (1989) nos mostra a importância da leitura não apenas como decodificação das palavras, mas sim como uma compreensão de mundo e o interesse de estar em constante aprendizagem.

Destarte que, segundo (BERNARDES, L; PIMENTEL, G; SANTANA, M, 2007), "a biblioteca é uma alternativa de inclusão social e se configura como um ambiente democrático, tendo a informação como uma ferramenta importante para a conscientização dos direitos e deveres de cada cidadão como membro da sociedade".

Com a sociedade informacional e o mundo globalizado atual, o ato de ler se tornou facilitado através da tecnologia. Com apenas alguns cliques consegue-se o acesso a variadas obras. Sendo assim, é importante ressaltar a formação de professores e de outros profissionais da educação para desenvolverem meios de incorporar as tecnologias a literatura. Diante disso, nós, enquanto futuras pedagogas, vemos as bibliotecas como espaços de promoção da leitura que podem e devem andar conjuntamente com as tecnologias digitais sem perder seu espaço para elas, visto que, os livros carregam a cultura e a simbologia de povos que um dia usaram pergaminhos e papiros para grafarem suas escritas.

Referências

BATTLES, M. **A conturbada história das bibliotecas**. Tradução. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BERNARDES, L; PIMENTEL, G; SANTANA, M. **Biblioteca Escolar, técnico em multimeios didáticos.** Brasília: Pro-Funcionário, 2007.

BEZERRA, M. O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-10, out. 2008.

CAMPELLO, B; MAGALHÃES, C; XAVIER, G. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais. **Informação & Informação,** v. 6, n. 2, p. 71-88, jul./dez. 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, R. Literatura e cultura escrita: estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras. **Escola São Paulo de Estudos Avançados.** 2012. Disponível em: <http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2019.

FONSECA, E. **Introdução à biblioteconomia.** São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOUVE, Vincent. **A Leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEBIS, C. E. O. As bibliotecas no imaginário brasileiro: heranças culturais. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas, SP. **Caderno de atividades - resumos.** Campinas, SP, 2007.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar:** espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14.
MANIFESTO **IFLA/UNESCO para biblioteca escolar,** 1999. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2019.
MEURER, Renildo. **Tuboteca ou Blibliotubo?** 2016. Disponível em: < http://www.atocomunicacional.com.br/2016/04/tuboteca-ou-blibliotubo.html>. Acesso em: 08 de março de 2019.
SILVA, E. T. Ensino e biblioteca. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 10, p. 53-56, junho 1997.
SOARES, Lidiane Vitor. **História da Biblioteca Municipal de Lavras.** Material disponível para acesso na sede da Biblioteca Meirinha Botelho, 2017.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes1, 1991.

2.5 HISTÓRIAS PARA OS BEBÊS: LEITURAS E ENCANTAMENTOS

Kamylla dos Santos Rocha
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP
kamysr@g.unicamp.br

Introdução

Ter a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica constituiu uma maneira de olhar para a educação dos bebês e crianças pequenas em suas especificidades e tempos da vida. Há ainda inúmeros desafios encontrados neste pouco tempo de história, como por exemplo: políticas públicas que garantam o acesso e a permanência à creche; valorização profissional; planejar espaços e tempos que atendem as necessidades dos bebês e das crianças pequenininhas dentre tantos outros desafios.

O momento do acolhimento dos bebês e suas famílias para a inserção do espaço coletivo é muito significativo. As narrativas começam aí, quando as famílias trazem suas histórias e compartilham com as professoras sobre a chegada do novo membro na/da família e os primeiros meses de vida.

O espaço para o ouvir atendo compõe, primeiramente, uma das sistematizações do trabalho: a adaptação/ambientação. Escutar histórias para contar, narrar e compor histórias. Nesta perspectiva, constituir-me diária e cotidianamente como professora de bebês foi elucidando o trilhar do cuidar e educar indissociavelmente.

A contação de histórias veio neste ínterim: na constituição de práticas, na reflexão das experiências, na apropriação do espaço-tempo e como formas de ser/estar no mundo com os bebês. Com livros, fantoches, materiais e em diversos contextos para que lhe sejam significativos estes momentos... com as trocas de olhares, gestos, toques, entonações e afetos.

Referencial teórico

Sem dúvida, a contação de histórias é uma das atividades mais antigas da humanidade. Narrar a própria história, os acontecimentos ou até mesmo transmitir os conhecimentos culturais, são práticas que unem as comunidades; e no contexto da escola, da creche, mais especificamente este momento é agradável não só para a formação de futuros leitores, mas também para vivenciar o tempo presente, do lúdico, da fantasia, da imaginação da ampliação do repertório; do conhecimento de si e do mundo.

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Além disso, Coelho (2000) ainda salienta a importância da literatura infantil e a sua importância enquanto ferramenta social

> Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que

> atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças(...) (COELHO, 2000, p. 15)

Histórias: encontros e encantos

Ser e estar professora de bebês é um universo muito complexo. São inúmeros saberes e fazeres cotidianos, guiados pelas expectativas, erros, acertos e profundas reflexões. O movimento da práxis (saber/fazer- reflexão- novo saber/fazer) deve ser constante para tentar compreendê-los em todas as suas dimensões.

> Os bebês usam a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer. (DELGADO; ALTINO, 2013, p. 21)

Nossa turma vai se constituir ao longo do semestre, ao passo que as mães retornam da licença gestante, recebemos os bebês. Tendo em vista que passaremos o semestre todo em tempos de ambientação e adaptação, nossos planejamentos visam buscar estratégias para acolher os bebês ingressantes, bem como propor e vivenciar situações de ampliação das experiências e aprendizagens dos bebês que estão há mais tempo.

As contações de histórias vêm no sentido de apresentar tantas possíveis formas de perceber o mundo. Planejando e proporcionando tantas quanto forem possíveis experiências para os bebês no espaço coletivo, propusemos estas vivências em diversos contextos e de tantas formas.

> A leitura se faz muito importante em nossas vidas, através dela podemos aprender, ensinar e conhecer outras culturas. A sua grandiosidade deve ser compreendida como uma viagem no mundo da imaginação, um encantamento tão presente na infância. (PEREIRA; FRAZÃO; SANTOS, 2012, p.2)

Abaixo, relatarei algumas propostas já vivenciadas com uma turma de berçário com seis bebês de 6 meses a 8 meses.

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado: propomos essa contação como vivência na varanda do espaço de referência da turma. Preparamos o espaço embaixo de uma árvore com uma sombra muito gostosa. Colocamos tapetes E.V.A's, almofadas de apoio para os bebês ainda não se sustentam sentados sozinhos, e começamos. Alguns bebês demonstraram interesse em ouvir essa história, outros se aproximaram. Um ainda estava doentinho, e demonstrou bastante desconforto durante a vivência. Ao terminar, trouxe para perto o vasilhame em que o pezinho de morango estava plantado. Provamos do morango vermelhinho e maduro da nossa creche.

Figura 01: Bebê e o morango vermelho maduro.
Fonte: arquivo pessoal

Contamos e recontamos algumas vezes as histórias de cultura afro, com o foco no trabalho sobre as etnias. Com livro tapete “Reis e Rainhas de incontáveis feitos” (2015), onde os bebês puderam ter outra experiência com a narrativa e também com os personagens: eles estavam no chão, junto deles. Uma outra proposta de dimensão e de vivenciar a história.

Para este momento, o ambiente preparado foi na bebeteca, uma biblioteca com livros de diversas temáticas, cores, texturas onde a maioria deles possui indicação para a faixa etária para os 2 primeiros anos de vida.

Figura02: Escolhas na Bebeteca.
Fonte: arquivo pessoal

Em outros momentos, no mesmo espaço, contamos a história presente no tapete, trazendo mais elementos como bonecas e bonecos negros, fantoches e alguns adereços próprios das culturas e das histórias. Para além de apresentar contos de matriz africana e afro-brasileiros, apresentar parte da nossa história, em consonância com a Lei 10.639 e também previsto das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil estabelecem que a “identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança”. (Brasil, 2009)

Figura 03: Livro- tapete: outra dimensão
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 04: Histórias: conhecer e pertencer.
Fonte: Arquivo pessoal

E a terceira e última proposta que escolhi narrar neste trabalho, foi vivenciada pelo nosso grupo, foi o convite para que uma mãe e a filha mais velha contassem uma história para os bebês e as crianças pequeninas da nossa creche; um momento de integração com as famílias de toda a escola, e também de fortalecimento do vínculo família-escola.

A história contada por mãe e filha foi “Bom dia todas as cores” da Ruth Rocha. A mãe ia narrando a história, e também mostrava o livro para as crianças que se aproximavam e demonstravam curiosidade, e a filha que vestia várias saias coloridas de tule, ia encenando por entre as famílias e bebês presentes no espaço.

Figura 05: Histórias, nossas histórias
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 06: Bom dia todas as cores
Fonte: Arquivo pessoal

Fizemos o convite para que uma mãe e a filha mais velha contassem uma história para os bebês e as crianças pequeninas da nossa creche; um momento de integração com as famílias de toda a escola, e também de fortalecimento do vínculo família-escola.

A história contada por mãe e filha foi "Bom dia todas as cores" da Ruth Rocha. A mãe ia narrando a história, e também mostrava o livro para as crianças que se aproximavam e demonstravam curiosidade, e a filha que vestia várias saias coloridas de tule, ia encenando por entre as famílias e bebês presentes no espaço.

Assim, ouvir, narrar, viver, compartilhar das histórias reais e dos livros fizeram parte do nosso cotidiano... em nossa bebeteca, na varanda, na sala de descanso, tantos encontros e encantos divididos e muitos ainda que estão por vir.

Metodologia

No campo da Educação Infantil, da constituição da professora enquanto sujeito que observa e que pesquisa bebês, esta foi uma proposta de trabalho de acolhimento e de também como plano de trabalho, entendo a importância das leituras e contações de história.

Houve o levantamento bibliográfico referente as práticas de leitura para bebês e crianças.

Em Imaginação e criação na infância, na perspectiva de Vigotski (2009), há o enfoque da *imaginação* como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à *atividade criadora* do homem (p.7). Essa atividade criadora está relacionada ao trabalho pedagógico organizado por nós docentes, focalizando as experiências estéticas, momentos importantes em que, a imaginação se apoia na experiência.

Na condição de professora-pesquisadora, a metodologia adotada foi a de observação participante.

Considerações finais

O percurso de me constituir enquanto professora de bebês se deu ao longo de 4 anos – tempo em que estou no berçário – e a cada dia que passa, há novos encantos, encontros e percebo o quanto tenho a aprender com as pequenas e os pequenos, nas sutilezas. Neste tempo, para além do aporte teórico da graduação, outras leituras, cursos e contatos com a documentação oficial foram produzindo um repertório de propostas.

A cada um dia, um novo desafio; a cada descoberta, uma alegria!

Compartilhar das produções culturais e sociais, dos encantos e também não diminuir a seriedade e a necessidade de fazer um trabalho planejado e respeitoso com os tempos de vida de cada indivíduo.

O trilhar pedagógico tem sido rico, das miudezas, dos olhares, das novas perspectivas. Em nossa cultura as aprendizagens -dos pequenos no espaço coletivo da creche- permeiam as trocas, o ouvir, ver, escutar e viver histórias.

É indispensável na Educação Infantil e em todas as etapas seguintes da Educação Básica a leitura e contação de muitas e boas histórias. Este é um dos maiores desafios da constituição da minha docência, ampliar os repertórios e oferecer sempre novas formas das narrativas e linguagens, com o intuito de manter acesa a sensibilidade para o lúdico, o sensível, a magia e os encantos.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do dossiê "Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação". **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 21-30, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000300002&lng=p t&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300002.

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

PEREIRA, Elana de Jesus; FRAZÃO, Gabrielle Carvalho; SANTOS, Luciana Castro. **Leitura Infantil:** O valor da leitura para a formação de futuros leitores. Disponível em: portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/download/2162/1359. Acesso em 20 de out. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

2.6 LEITURA COMPARTILHADA: DA MEDIAÇÃO LEITORA A APREENSÃO DE SENTIDOS

Juliana Paula de Oliveira Gomes
Universidade Federal de Lavras
ju.p.oliveira2010@gmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

A leitura é um processo de construção de sentidos, não somente em relação à leitura como decodificação do código escrito, mas ler o mundo ao redor e estabelecer sentido com o que é vivido pelo indivíduo. Ler é internalizar, absorver e compreender à sua maneira para potencializar as operações mentais desde as crianças menores. O adulto mediador provoca e estimula a imaginação infantil. Quanto mais diversas e variadas as experiências proporcionadas pelos educadores, mais elaborado e criativo será o pensamento infantil.

Já a leitura compartilhada pode ser considerada uma narrativa realizada por uma pessoa para um grupo ou para um indivíduo. Esta modalidade de leitura agrega tanta apreensão de sentido quanto a leitura pessoal ou talvez até mais quando explorada de maneira pertinente. Quando a professora conta um conto, fábula, história ou encena em sala de aula é leitura compartilhada. Nesta maneira de ler, os pequenos dialogam com o texto oral e com as imagens mostradas pela professora, ou para ser mais provocador ainda, há a possiblidade de alternar as maneiras de contar a história para desenvolver a criatividade das crianças.

Para complementar a atividade de contação de histórias, a utilização de fantoches, objetos diversos representando os personagens, utilizando sons, possibilita às crianças o diálogo com a história tentando adivinhar o que está por vir ou criando um final diferente, são inúmeras as maneiras de incentivar a criatividade e a imaginação.

A leitura compartilhada difere-se da leitura dirigida (o que é muito comum dentro das salas de aula) pois na segunda não há diálogo entre o que lê e os que ouvem, neste caso a leitura é unilateral, uma pessoa lê em voz alta e os outros apenas escutam sem a possibilidade de interagir com o texto e com o leitor. Já a leitura compartilhada é uma via de troca de mão dupla (até mais dependendo da quantidade de alunos) pois há a possibilidade de troca de experiências e emoções acerca do texto.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontra-se a leitura compartilhada nomeada de leitura colaborativa, estando definida como “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1998, p. 61)

Na infância, a literatura demonstra importante ferramenta que favorece as experiências humanas, desenvolve as relações sociais, a criatividade, o processo de enunciação de Bakhtin e a externalização do pensamento de Vygotsky. Sendo uma atividade que propicia a criação e o imaginário infantil, é importante que ela seja fonte de diálogo. Segundo Jorge (2003) a criança deve vivenciar a oralidade como maneira de exploração e interação.

> É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca para que ele se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente fonte de curiosidade, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se manifeste de forma ativa, (cri)ativa, particip(ativa) em qualquer situação, não apenas recebendo passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura (JORGE, 2003, p.97)

Neste sentido, percebe-se o quão importante são as experiências leitoras por meio de atividades de leitura literária e de contação de histórias na infância como possibilidade de socialização, construção e participação. Se o espaço para a criança se manifestar e criar é proporcionado em um ambiente mediador e acolhedor, demonstrando segurança para a criança estabelecer uma relação de confiança e expressar-se, podemos questionar o que os documentos oficiais apresentam como orientação sobre as atividades de leitura, de modo específico em relação à leitura compartilhada? O que os estudos acadêmicos apresentam a respeito da leitura feita por outra pessoa no processo de compreensão leitora?

Considerando a atividade de leitura, como processo de construção de significado, este texto tem como objetivo refletir sobre a concepção de a atividade de leitura compartilhada, aproximando o que dizem os documentos oficiais em diálogo ao reunir algumas com discussões acadêmicas e estudos teóricos sobre o ato de ler. Neste sentido, assumimos como procedimento metodológico, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de caráter documental, com metodologia investigativa da descrição e análise, tomando como fonte investigativa os documentos oficiais PCN de língua portuguesa (1998), os RCNEI (2001), as Diretrizes e a BNCC (ano) observando a temática da leitura compartilhada.

Para melhor apresentarmos o estudo aqui proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, a partir dos estudos dos documentos oficiais que tratam sobre a orientações sobre leitura, com foco na leitura compartilhada. Para embasar a discussão, apoiamos na concepção de linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo, na concepção de leitura de Chartier, Goulemot (1996), Freire (2001), Koch e Elias (2007) e Manguel (1997), em interlocução com outros autores que discutem a temática da leitura.

As compreensões de leitura

Muitas vezes a leitura é diretamente relacionada como compreensão da escrita, porém, faz-se necessário ampliar os significados referentes à pratica de leitura, de acordo com Martins, a leitura é considerada como alicerce para a vida humana.

> Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases para a vida. (MARTINS, 2006, p.24)

A leitura faz parte do cotidiano de diversas pessoas, mesmo para aquelas que não leem o código escrito, é possível ler uma obra de arte sendo escultura ou pintura, desenhos infantis, semblante de pessoas, fotografias, a natureza e suas mudanças. O verbo se torna amplo ao considerarmos as diversas possibilidades que a leitura nos apresenta.

O processo de apreensão dos sentidos perpassa um movimento intenso de reflexão sobre o que se lê, sobre o que sabe, ou seja, sobre experiências já acumuladas para se produção um outro texto, segundo descreve Manguel (2004). Neste viés da produção textual, evidencia-se a importância de figuras (imagens, desenhos, retratos, fotos, ilustrações) para o processo de compreensão e de produção de sentidos caso o texto escrito não seja compreensível para o leitor, as ilustrações proporcionam o mesmo movimento interpretativo da ação leitora, isto porque:

> Como atividade significativa que é, a leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do indivíduo enquanto possuidor de uma história individual e singular. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece o surgimento de inferências marcadas pela ativação de um contexto o qual alude a sua memória cognitiva. (FERREIRA E DIAS, 2004, p.447)

Ao apresentarmos a atividade de leitura na educação infantil, encontramos nos estudos Martins (2006), uma prerrogativa que auxilia compreender a leitura como um processo vasto e de possíveis interpretações, pois para a autora a leitura não se restringe apenas ao ato de decifrar o código escrito, mas o ato de ler envolve criação, imaginação e uma relação de profunda intimidade com o texto (imagens, fotos, expressões, fala, etc.).

Quando percebemos a possibilidade de movimento do sentido da leitura sobre a produção oral, percebemos a importância de um processo para o desenvolvimento da criatividade na educação infantil, tornando-se base para a solidificação de todos os outros processos de compreensão e criação. Manguel (2004) explica que as imagens possibilitam a ação leitora que independe da a compreensão do que o autor escreveu. As imagens no texto deixam de assumir apenas a função de ferramenta para facilitar o entendimento do texto, ou como uma espécie de tradução das palavras contidas no texto para configurar-se como um texto em imagem, que pode ser lido e interpretado pelo leitor.

O texto, verbal ou não-verbal, constitui-se em processo de produção de sentidos. Bakhtin (2006) afirma que quando se escreve, o texto está direcionado à imaginação do leitor por ela ter o papel de absorver o conteúdo do mesmo. A imaginação é capaz de criar, recriar, organizar e reorganizar os pensamentos contidos dentro do texto. Criando e ressignificando sentidos em uma releitura, o receptor é capaz de envolver-se com o objetivo do escritor sem deixar de acrescentar e modificar o texto de acordo com seus próprios sentimentos e intenções.

> É também unicamente à imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação. (BAKHTIN, 2006, p.179)

O que se observa na educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, e até com idades menores, é que, mesmo não estando na fase de leitura do código escrito, ocorre um envolvimento com os livros ilustrados operando diretamente com uma leitura de imagens, ocorre um desejo pela atividade de leitura e o fato de não estarem alfabetizadas não as impede a capacidade interpretativa, conforme descreve Goulart (2011). A capacidade do professor, como contador e leitor ao apresentar ou ler histórias, determina o grau de atenção, de concentração e de encantamento das crianças pela narrativa.

Ao compor ou ler histórias, segundo Martins (2006, p.33), "[...] o educador na intermediação do objetivo lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o

intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro".

Leitura Compartilhada: das orientações oficiais às produções acadêmicas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40) afirmam que "o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes". A formação de leitores competentes, dentro das escolas preocupadas com a formação global onde se identifica a literatura como "prática de leitura por prazer, imbuída em um papel humanizador" (DALCIN, 2017, p.154).

Os PCN ainda definem que a leitura:

> [...] é 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 [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p.41)

Estudando sobre literatura infantil, professores e contadores de histórias tem a oportunidade de reconhecer a leitura como um ato mais amplo e significativo no processo de formação crítica do sujeito. De modo que "[...] passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los" (MARTINS, 2006, p.32).

Utilizando a capacidade de dar sentido, o leitor/ouvinte apropria do texto em forma oral e a partir da voz do leitor/narrador inicia sua relação de criação sobre o texto. Na educação infantil, quando o professor conta a história, gesticula, imita sons, muda o tom de voz ele interfere diretamente na postura do leitor/ouvinte.

Atuando na educação infantil, o professor tem grande responsabilidade com o desenvolver do envolvimento das crianças com os livros. Queirós (2009) diz que "[...] ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. Ler é apropriar-se das palavras e transformá-las em pensamentos". Nesse sentido, ele ainda afirma que o livro é "[...] o objeto da felicidade" (QUEIRÓS, 2009).

A leitura envolve todo o corpo do leitor e todos os seus sentidos. Manguel (1997) afirma que "a leitura começa com os olhos", mas ela não para neles, logo vibra por todo o corpo e pensamento. Os olhos das crianças voltados ao contador de histórias, analisando os sons de sua fala e atentando ao que o semblante do leitor revela e esperando para ver as imagens dos livros são estímulos que percorrem e surtem efeito no corpo todos. Cada livro reflete no leitor de um modo, requer uma posição, um local e uma postura. O livro é como a música, cada uma tem um ritmo, suas notas específicas, seu tom e exigências únicas. Na leitura, o livro se torna um universo o qual se entra para descobri-lo e redescobrir-se pois neles encontra-se parte de íntimo do leitor.

Conclusão

Como leitores ativos, a experiência é utilizada para elaborar questionamentos automaticamente e possibilitar uma variedade de interpretações. A leitura é então promotora de desenvolvimento intelectual, ou seja, quanto mais se lê, mais argumentativo o leitor se torna para dialogar sobre diversos assuntos, não só oralmente, mas há a alternativa de dialogar na própria leitura.

Há de se considerar que a palavra leitura é ligada frequentemente à decodificação do código escrito. As possibilidades da leitura são vastas. Ler é observar, decifrar, decodificar, dar sentido, atribuir significado, apropriar-se ou não, relacionar-se, memorizar, criar relações com o que já foi lido, questionar-se e interpretar. A leitura em si oferece pluralidade de alternativas e interpretações da palavra, é amplitude. A leitura, é de fato, construção de sentido que depende da experiência, de conhecimento prévio do leitor e frequentemente há forte interferência do universo do leitor. Ler é não estabelecer um produto final, é reconstruir sempre.

Entre diversas propostas educacionais conhecidas, é possível considerar a leitura uma ferramenta de auxiliar o desenvolvimento infantil. Ler para e ler com as crianças se torna um momento de construção e troca de conhecimento, de diálogo e imaginação silenciosos ou ditos. Ler para crianças é considera-las sujeitos ativos e capazes de aprender com atividades simples e que envolvam o prazer das experiências.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, Roger. (org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da liberdade. 1996.

DALCIN, Andrea Rodrigues. Práticas de leitura da literatura infantil. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. **Leitura, escrita e alfabetização:** a pluralidade de práticas/ organizadores. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **A literatura infantil no processo interdiscursivo de alfabetização:** algumas reflexões. In: JOGO DO LIVRO E FÓRUM IBERO-AMERICANO DE LETRAMENTOS E APRENDIZAGENS ANAIS, IX e III, 2011. **ANAIS...**Belo Horizonte: GPELL/Ceale. 2011. p.1-11.

JORGE, L.S. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias, in DIAS, Marina Célia Moraes M e NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus. 2003

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo; contexto. 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro maia Soares. São Paulo: companhia das letras. 1997.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler é deixar o coração no varal.** Texto apresentado no seminário Políticas de incentivo à leitura. Minas Gerais. Superintendência de bibliotecas públicas /secretaria de estado de cultura de Minas Gerais. 2009.

2.7 LIVRO "O ANIVERSÁRIO DO SENHOR ALFABETO": A LEITURA LITERÁRIA COMO PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA

Edineia Gonçalves do Nascimento
Escola Municipal Professor José Luiz de Mesquita
edineianascimento26@hotmail.com.br

Introdução

Por meio da leitura podemos aprender, ensinar e conhecer outras culturas, devido a isso se faz significativamente importante o uso dela em nossas vidas. A sua grandiosidade deve ser compreendida como uma leitura que permita a viagem no mundo da imaginação, tão presente na infância.

Ao vivenciar o ato de ler, o leitor compreende e interpreta o mundo, podendo modificar ou ressignificar o contexto no qual está inserido. O trabalho com literatura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores/escritores competentes. Além disso, a literatura é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Para contar a história é preciso saber como se faz, e através das histórias as crianças aprendem nomes, sons, músicas e se inserem na cultura.

Partindo da trajetória histórica da literatura infantil ao longo dos tempos, é importante enfatizar a necessidade de sua utilização na escola, em casa, na vida. E nesse trabalho, a busca por novas estratégias de ensino é muito importante, assim como a diversificação de materiais. O presente artigo relata as experiências e reflexões obtidas a partir de uma sequência didática realizada em uma turma de 2° ano. Também evidenciamos neste trabalho a importância de se iniciar este hábito desde o berço e da educação infantil e como pais e professores podem estimular o hábito da leitura em casa, na sala de aula, e na biblioteca da escola.

Como referencial teórico, buscou-se pautar em teorias que abordam a alfabetização e letramentos do público infantil e as estratégias metodológicas que contribuem para o ensino e aprendizagem do aluno por meio dos livros de histórias infantis. Para isso os principais autores foram Abramovich (1997), Carvalho (1982), Coelho (2000), Góes (2003), Kato (1986), Zilberman (2004) e entre outros que abordam a mesma temática.

A literatura infantil e sua importância

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica uma série de estratégias de seleção, antecipação, interferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Segundo SARAIVA (2001, p.83):

> Por desenvolver as áreas afetiva e intelectual, a leitura de textos literários, na fase principalmente da alfabetização, oferece ás crianças oportunidades de se apoderarem da linguagem, urna vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criticamente sobre ele.

Um leitor competente é alguém que sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender ás suas necessidades; conseguindo também selecionar as estratégias adequadas para abordar tais textos. Esse leitor só pode formar-se através de uma prática constante de leitura, organizada em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

> Para que o convívio do leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil. (COELHO, 2000, p. 32).

Para formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo de modo a permitir que experimentam e que aprendam isso na escola, principalmente se os alunos não tem um contato sistemático com bons materiais de leitura e com bons leitores.

De certa forma, é preciso agir como o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, através da prática de leitura.

Embora em muitos casos, os aspectos formais do texto se limitem a padrões previamente estabelecidos da escrita de maneira culta, geralmente a criação verbal e a escolha dos recursos de linguística a serem utilizados seguem a sensibilidade e a preocupação com a estética. Assim o texto literário estará livre para ultrapassar os limites fonológicos, sintáticos e semântico estabelecido pela língua, se estiver dentro do processo construtivo original. A língua se toma então matéria-prima, muito além de um simples instrumento de comunicação e expressão, mas surge corno forma de exploração individual de sons, ritmos, criação e formação de palavras, pode tornar-se fonte virtual de sentidos, espaço gráfico de signos não verbais.

A questão do ensino da literatura através da leitura requer exercitar o reconhecimento de particularidades e propriedades que misturam determinado tipo de escrita.

> Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...]. (ABRAMOVICH, 1991, p. 22).

Assim, é possível fugir de urna série de controvérsias que podem surgir na escola com relação aos textos literários, isto, e podem servir como recurso no ensino de boas maneiras, hábitos corretos de higiene, deveres de um cidadão, e também da aprendizagem dos tópicos gramaticais.

Segundo Kleiman (1995, p.29), a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto.

Para tomar os alunos bons leitores a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler exige esforço. É preciso torná-los confiante, para aceitar desafios mais complexos e "aprender fazendo". isto se deve ao fato de escola ser responsável pela iniciação da criança no processo de leitura e conseqüente aperfeiçoamento de sua leitura de modo a garantir-lhe o domínio de uma prática cuja finalidade não se esgota em sim mesma. Cabe, portanto à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o

domínio de um código e, através desse, convivência com a contradição literária, dela se espera a formação do leitor.

Os livros de literatura podem ser utilizados para sistematizar e difundir conhecimentos mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade.

O ato de ler significa um processo dinâmico e ativo, ou seja, ler um texto implica não só em aprender o seu significado, mas também confrontar este texto com a experiência e visão de mundo do leitor em questão.

A cada leitura, essa interação dinâmica leitor/texto favorece a produção de um novo texto, dando ensejo à expressão de uma linguagem diferenciada. Neste ponto, prioriza-se, portanto, a formação de um leitor crítico e criativo.

As dificuldades enfrentadas pelo professor em conquistar e manter o leitor decorre principalmente pelo fato que o ato de ler continua reduzido ou associado à apreensão do código, ao estabelecimento de urna relação entre o significante e o significado.

Afinal, como surgiu a Literatura?

Na primeira metade do século XVIII, na Europa, as primeiras obras para crianças foram publicadas. Mas, anteriormente, no século XVII, foram escritos alguns textos do escritor Charles Perrault, que são considerados os primeiros da literatura infantil.

> A Literatura Infantil tem seu início através de Charles Perraut, clássico dos contos de fadas, no século XVII. Naturalmente, o consagrado escritor francês não poderia prever, em sua época que tais histórias, por sua natureza e estrutura, viessem constituir um novo estilo dentro da Literatura, e elegê-lo o criador da Literatura da Criança. (CARVALHO, 1982, p. 77).

Perrault mostrava a sociedade da sua época em suas histórias, foi também o responsável em estabelecer embasamento para um novo modelo literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar aperfeiçoamento a esse tipo de Literatura. Ele escreveu obras consagradas na literatura infantil como Chapeuzinho Vermelho, a Bela Adormecida, o Gato de Botas, Cinderela, Barba Azul e o Pequeno Polegar.

Porém, nessa época, a ludicidade da leitura não se fazia presente nessas obras, ou seja, a literatura era direcionada para o público infantil e adulto. A contação de histórias eram feitas pelos camponeses, as histórias contadas por eles eram impactantes e sanguinárias, pois retratavam o universo em que viviam que era de extrema pobreza. Usualmente essas histórias não eram destinadas para crianças, e se eram, tinha a função de advertir ou assustar, sendo assim não existia um caráter pedagógico. Um ponto relevante nas histórias contadas pelos camponeses é a questão dos “felizes para sempre”, porque isso não existia, pois devido à fome que eles passavam um dos conjugues sempre morriam. De acordo com Zilberman (1987),

> Todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada com interesses próprios e necessitando de uma formação especifica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, estimulando assim, o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 1987, p. 13).

A partir do século XVIII, esses textos começaram a ter outra visão, pois essas histórias eram contadas para a burguesia por meio da classe inferior; eram as amas de leite que contavam essas histórias para os filhos dos burgueses, mas com o tempo elas foram sofrendo modificações. De forma geral não tinha uma preocupação histórica de falar sobre os menos privilegiados, e sim, contavam sobre a nobreza e a sua riqueza; essas histórias passaram do universo dos camponeses para o universo burguês, no qual originou o nome de aburguesamento.

No entanto o processo da narrativa oral não leva em consideração sua origem, na transposição do oral para o escrito, ocorre o deslocamento da pobreza (camponeses) para a nobreza (burguesia). Porém esses contos passam a despertar a imaginação da criança, já que escondia as diversidades, conflitos e a realidade que os contos inicialmente possuíam.

Mais a frente, no século XIX, surgem os Irmãos Grimm (Luis Jacob e Guilherme Carlos Grimm). Eles trouxeram um novo estilo para a literatura, sob o signo do romantismo, eles utilizavam a singeleza e os personagens populares para redigir seus contos. Como afirma Carvalho (1982),

> E são os irmãos Grimm que, animados pelo espírito romântico, vão buscar as suas estórias, "vivas", na pureza e na simplicidade das fontes folclóricas, e revalorizar os contos maravilhosos, com a mesma dimensão que alcançaram no século XVII. (CARVALHO, 1982, p. 104).

Os irmãos Grimms criaram várias fábulas infantis e no ano de 1812, editaram a coleção de contos de fada que se transformou em sinônimo de literatura para crianças. Com os irmãos Grimms, surgiu também, uma literatura capaz de encantar o público infantil de todo o mundo através de lendas e do folclore. Os Grimms utilizavam em suas obras "personagens populares como: alfaiates, camponeses, entre outros, com a frequente presença de personagens mágicas, particularmente de anões". (CARVALHO, 1982, p. 105). Entre suas obras mais importantes, destacaram-se: "A Gata Borralheira", "Branca de Neve" "Os músicos de Bremen", "João e Maria", entre outros.

Com a descoberta da infância, surgem as preocupações iniciais com a educação delas, pois passam a serem merecedoras de uma educação sistematizada, nesse âmbito, a literatura infantil surge com a finalidade de prepará-la para o convívio social, retirando-as promiscuidade dos mais velhos; a fim de revelar, no espírito infantil os valores necessários para o bom desenvolvimento da criança. A criação literária destinada ao público infantil estabelece uma relação direta com a atividade educativa, já que os livros destinados a eles em seu maior número estão relacionados diretamente com o caráter educativo, da valorização e exaltação à moral humanística em torno da legitimidade de valores cristãos e da exemplaridade do homem instruído e bem adaptado.

Os contos populares, ao longo do tempo, foram conquistando leitores, seja pelo estilo do enredo ou pela vivência de experiências através da leitura. No início, esses contos eram destinados aos adultos, mas com o tempo eles foram conquistando o mundo infantil, com as novas versões. Alguns estudiosos recorrem aos contos para analisar a simbologia presente nos mesmos, mas é necessário ressaltar que os contos de hoje em dia são carregados de aspectos de ordem histórica e traduzem particularidades de determinadas sociedades, em determinados contextos.

No Brasil, a literatura infantil chegou somente no final do século XIX, devido ao aceleramento da urbanização que ocorreu entre o fim do século XIX e o começo do século XX. De início, essa literatura foi utilizada no campo escolar com o objetivo de ensinar conteúdos da língua portuguesa, ou seja, como um recurso especificamente didático, concedido para a população que possuía maior renda social. Sandroni (1998) afirma que,

> Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa. (SANDRONI, 1998, p. 11).

Mais a diante, após a década de 1970 houve um grande desenvolvimento da literatura voltada para o público infantil com a entrada de grandes editoras no mercado. A literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com a publicação da obra "A menina do narizinho arrebitado" (1921).

Nos anos 1980 percebeu-se um crescimento de publicações para o público infantil e alguns escritores revelavam interesses em criar obras de qualidade que representassem o universo da criança de forma atrativa e convidativa, motivando o senso crítico. A partir daí, os textos passaram a apresentar conflitos e questionamentos entre a criança e o mundo, o lúdico ganhou valor e as ilustrações adquiriram seu espaço tanto quanto à escrita. Nos dias contemporâneos, escritores consagrados como: Ana Maria Machado, Rute Rocha, Eva Furnary, Silvia Ortof e Ziraldo apresentam um livro diversificado e cheio de atrações para o público infantil, enfatizando o jogo, e destacando as imagens.

O livro infantil passou a ser cada vez mais valorizado e sua elaboração exige uma série de cuidados que caracterize boa percepção do leitor, isso inclui detalhes importantes que irão facilitar o manuseio e o entendimento das crianças. Esses detalhes não são apenas com o conteúdo, mais também com os aspectos materiais e ilustrativos.

Estratégias para o trabalho com leitura e a escrita em sala de aula

Para aproximar as crianças do universo dos livros, preparando-as previamente para que se tornem futuros leitores, é importante transformar o espaço da sala de aula em um ambiente diferente, lúdico e atrativo para as crianças. As salas de aula precisam ter um ambiente estimulador da leitura, dedicado especialmente às crianças menores de três anos, ou seja, as crianças que estão em fase inicial de contato com o mundo dos livros.

Quanto a estrutura da sala de aula, o educador pode colocar almofadas espalhadas pelo chão, estante adequada feita com material de plástico resistente e adaptada na altura das crianças, onde elas mesmas possam ter acesso aos livros infantis despertando assim a sua autonomia, livros de boa qualidade e de tamanhos variados, como os livros de tecido, de material plástico, também os cartonados, os de capa dura, e os livros jogos especialmente para a faixa etária correspondente.

Além disso, esse espaço pode contar com o apoio de outros objetos interessantes para esse momento lúdico como, os brinquedos educativos que estimulam a imaginação das crianças e os fantoches que são utilizados como objetos figurativos responsáveis por dar vida aos personagens presentes nas historietas contadas pelo educador. Outras atrações que também propiciam aos pequenos leitores momentos iniciais de contato e de manuseio do livro são, a apreciação e a escuta das histórias infantis.

Nesse espaço muito especial da sala de aula, a contação de histórias não é apenas uma das formas de trabalhar com os livros, o espaço também pode ser utilizado para trabalhar outras possibilidades, como por exemplo, exploração do teatro de fantoches ou de dedoches, além das marionetes que são considerados como verdadeiras atrações pelas as crianças.

No seu primeiro contato com a literatura infantil, o pré leitor revela um prazer singular pela leitura de imagens, manuseio fácil, possibilidades emotivas que o livro pode conter e a escuta de histórias, envolvendo-se no universo escondido onde o encontro da

descoberta e do desconhecido se tornam pontos de partida para a capacidade de comunicação com o mundo.

> O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. (BRASIL, 1998, p. 18).

Segundo os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), a criança pequena vive em constante movimento e quanto menor ela for mais precisa de adultos que interpretem o significado de seus gestos suas expressões auxiliando na satisfação de suas necessidades. Através do convívio das crianças nesse espaço, elas podem se desenvolver em atividades recreativas como, bater palma, jogar, dançar brincar, entre outras. Essas atividades compreendem a aquisição da locomoção do corpo, ampliando assim, a possibilidade de laços de afetividade e socialização entre os educandos e o educador.

Portanto, trabalhar com a ideia de ter um cantinho apropriado para a leitura na pré-escola, pode proporcionar grande contribuição na introdução do habito de ler na criança, ampliando o seu universo cultural com a apresentação dos procedimentos de contato com a literatura infantil nos primeiros anos de vida. Como complementa os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura”. (BRASIL, 1998, p. 143).

Relato de experiências

Figura 1: Capa do Livro “O aniversário do Senhor Alfabeto”.
Fonte: www.livrariacultura.com.br.

O objetivo principal da sequência didática foi fazer com que os(a) alunos participassem das interações orais em sala de aula a respeito da história narrada, alternando os momentos de falar e escutar, levar os(as) alunos(as) a opinarem sobre os temas em discussão, fatos, atitudes e pensamentos dos personagens. Além disso, a sequência visava a compreensão oral da história através de questionamentos ao longo da narrativa, reflexões orais sobre a atitudes do P e B e dos RR e SS e memória auditiva: relacionar cada letra ao presente dado ao seu alfabeto.

No campo da produção textual, os alunos puderam assimilar e sistematizar o uso das letras do alfabeto apresentando diferentes grafias, desenvolvendo o processo da escrita, elaborar conjuntamente com a Professora e colegas de sala uma lista de convidados para uma festa imaginária para posteriormente criar um convite, demonstrando para os(as) alunos(as) a estrutura do gênero textual. Registrar sugestões de presentes de aniversário para a festa e produzir com auxílio de escriba e colegas cartões para serem colocados junto com os presentes.

A leitura comtemplou a compreensão de textos lidos por outras pessoas, localização das informações explícitas e implícitas em texto lido pela Professora, ampliação do vocabulário com o conhecimento de novas palavras e compreensão escrita da história através de atividades de registro de respostas, identificação das alternativas corretas e relação letra X presente.

Por fim, no campo da análise linguística, os alunos puderam perceber quais palavras diferentes variam quanto ao número e ordem das letras, conhecer a ordem alfabética e saber aplica-la e conhecer e aplicar corretamente a separação silábica RR e SS.

Para que esses objetivos fossem executados com sucesso, as práticas pedagógicas foram distribuídas em disciplinas diferenciadas, nos quais foram trabalhadas conforme a sua temática:

- Língua Portuguesa: foi realizada a leitura deleite interativa do livro para que as crianças pudessem apreciar. Posteriormente foram tratados de assuntos e levantamento de hipóteses relacionados ao assunto do livro. Além disso, foram realizadas atividades variadas envolvendo: sílaba inicial, ordem alfabética, reconhecimento de palavras, separação de sílabas e escrita espontânea e também, atividades envolvendo bingo de letras e sílabas a partir da dados levantados na história contada e como elemento estimulador para desenvolver as atividades, o(a) aluno(a) que levava o caderno de atividades também levava o boneco.

  Os(as) alunos levavam para casa um caderno portifólio com atividades relacionadas a história visando o aprofundamento e consolidação das habilidades e competências relacionadas ao sistema de apropriação de leitura e escrita.

Objetivos Gerais e Combinados

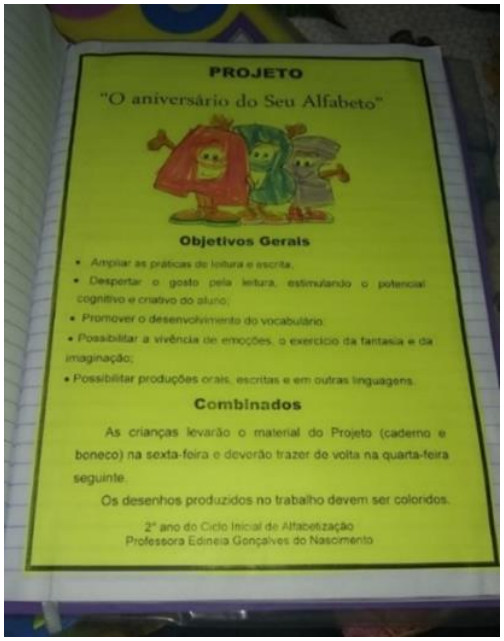


Figura 2

Alguns dos materiais e atividades utilizados durante o Projeto

Figura 2

Figura 3

Figura 4

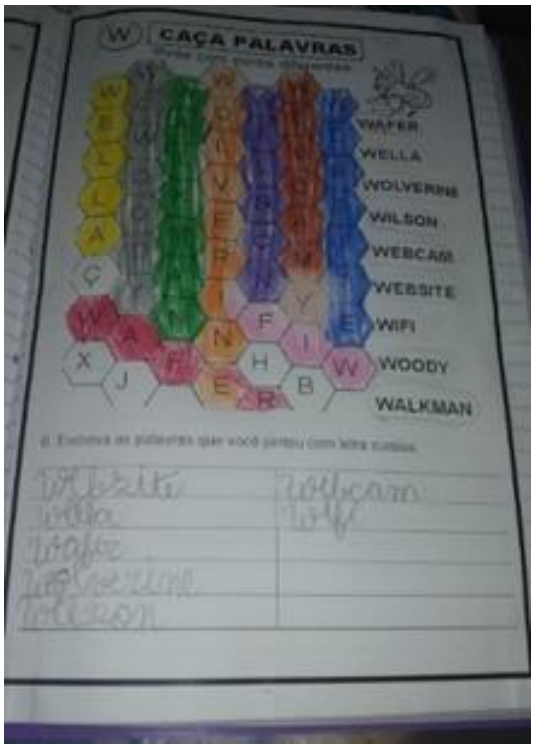


Figura 5

Figura 6

- Matemática: foi realizado uma oficina envolvendo formas geométricas e poliedros (sólidos geométricos) para enfeitar a festa de aniversário do Senhor Alfabeto. Associação das formas geométricas da decoração e alimentos da festa com os sólidos geométricos; identificação dos numerais ocultos; situações matemáticas envolvendo subtração, quantidade maior e menor e sequenciação dos numerais na ordem crescente.
- História e Geografia: a partir da história do Alfabeto foi realizado uma linha de tempo com os aniversários da turma explorando os meses do ano e paralelamente também foi construído um gráfico com os dados dos aniversariantes da turma e também uma árvore genealógica como uma atividade que foi realizada em casa juntamente com a família, com registro através de escribas e fotografias.

Além dessa sequência didática multidisciplinar, foi utilizado como recurso pedagógico os jogos e brincadeiras para incentivar e colaborar para melhoria do processo

de leitura e escrita. Foram realizados diversos jogos pedagógicos envolvendo formação de palavras e frases. Ambos relacionados com o tema em questão, sempre retomando a história contada.

Os alunos assistiram a história do livro, podendo perceber que hoje existem várias formar de representar uma história e até mesmo um livro.

Considerações finais

Atualmente desenvolver hábitos literários tradicionais nas crianças é um desafio diante deste mundo tecnológico. É necessário inovações e práticas pedagógicas que oportunizem situações de aprendizagem que envolva a leitura, compreendendo a oralidade, a escrita e a produção textual. Através do gênero história infantil compreendemos os propósitos comunicativos relacionados aos fatos da história e da vivência com a realidade. Pensar no livro "O aniversário do Senhor Alfabeto" como aparato para uma sequência de ações que se perpetuaram durante o ano letivo de 2019, foi oportunizar a criança com o mundo literário sem deixar de pensar nas habilidades e competências que os(as) alunos(as) do 2° ano do Ensino Fundamental necessitam aprender.

O desafio da educação infantil consiste em capacitar e oferecer a cada criança o apoio pedagógico que ela necessita, ajustando a intervenção educativa à sua individualidade.

Através desse trabalho sobre literatura infantil na Educação infantil, formando alunos leitores/escritores, foi possível descobrir a origem da literatura infantil, sua trajetória, seu encanto, seus autores. A Literatura infantil influi em todos os aspectos da formação do ser humano, não só na educação, mas também nas áreas vitais como inteligência e afetividade; através da literatura pode-se promover na criança até mesmo mudanças de comportamento, de hábitos e atitudes.

A proposta de construir um ambiente adequado tanto para alfabetizar como para estimular à leitura, permiti o desenvolvimento do imaginário das crianças através da leitura de imagens, das possibilidades e descobertas oferecidas pelo objeto livro como suporte lúdico, atrativo e criativo.

Através desse trabalho também foi possível descobrir, quantas atividades podem ser desenvolvidas através da literatura, e quantas maneiras diferentes pode se trabalhar a literatura infantil. Cabe ao professor, pais, e contadores de histórias de um modo geral, trabalhar as diversas maneiras de atrair as crianças para o mundo da literatura.

Portanto, compreender, conhecer e reconhecer características particulares do pré leitor é necessário para que de forma prazerosa, o educador ofereça um ambiente que instigue, enriqueça e amplie suas possibilidades de entender, de ver as coisas e de ler o mundo, esses procedimentos são considerados grandes desafios da educação infantil e dos profissionais de educação para uma possível formação de crianças leitoras.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo. P.119.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil:** visão histórica e crítica. 3.ed. São Paulo: Global,1982.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil! Abertura para a formação de uma nova mentalidade. In:_____. **Literatura Infantil:** teoria-análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Silva M Gasparian. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o ensino da Língua Escrita. Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. **A docência contemporânea:** entre saberes docentes e prática. 2008.

GONÇALVES, Catarina. **Alfabetização e Letramento.** Rev. Bras. Educ. no.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004.

ILUSTRAÇÃO. **Branca de Neve e os sete anões**. Disponível em: <http://trocatrocadesaberes.blogspot.com.br/2011/05/desenhos-para-colorirbranca-de-neve.html>. Acesso em 05 mar. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes,1997.

Música dos sete anões. Disponível em:<https://www.letras.mus.br/branca-deneve-e-os-sete-anoes/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

OLIVEIRA, A. A. **O professor como mediador de leituras literárias**. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

SANDRONI, Laura. **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras / Elizabeth D'Angelo Serra (org.). Campinas , SP: Mercado de letras:Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. BH, nº 25, p. 5-17, Jan-Abr. 2004.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

2.8 (RE)LER MUNDOS E PALAVRAS: LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciane Sousa Ladeira Aires
Universidade Federal de Lavras,
franciane.aires@ufla.br
Kátia Batista Martins
Universidade Federal de Lavras,
katia.bmartins@ufla.br

Leituras a iniciar

> A criança é feita de cem.
> [...].
> A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
> mas roubaram-lhe noventa e nove.
> [...]
> Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.
> *LORIS MALAGUZZI*

Loris Malaguzzi nos faz um convite para pensarmos que as linguagens infantis existentes são inúmeras. Tais linguagens expressam movimentos, desejos, medos, sonhos, singularidades, as quais proporcionam às crianças a criação e o conhecimento de si e do mundo e estimulam o falar, o cantar, o dançar, o amar. Essas linguagens revelam sons, alegrias, fantasias, permitindo a construção da própria história, da própria cultura. Nesse sentido, compreendemos que as linguagens da criança, possibilitam várias vivências, várias infâncias.

Sendo assim, étambém função da Educação Infantil contribuir para que as crianças construam suas leituras de mundo e de palavras, desenvolvendo a linguagem com práticas de leitura e escrita. Assim, a linguagem vincula-se à imaginação, criação, diálogo, expressão, afeto, valores, proporcionando diversas leituras do mundo físico e social, a alteridade, constituindo a consciência e organizando a conduta. Então, o que seria (re)ler mundos e palavras no contexto da Educação Infantil? Quais práticas devem vigorar nesse processo?

Na condição de professoras da Educação Infantil, atuando na creche e pré-escola de uma Unidade Federal de Educação Infantil, nos preocupamos com o a organização dos processos educativos que permeiam a leitura e a escrita nesse seguimento da educação. É sabido que caminhos outros vêm sendo construídos a partir da crítica à escolarização da e na educação infantil. Escolarização essa que se ancora em métodos tradicionais de alfabetização, típicos do ensino fundamental, e, portanto, vem sendo questionada sua aplicação no âmbito da Educação Infantil, uma vez que essa faixa etária vem sido vista por muitas instituições e famílias das crianças, apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Desconsiderando, assim, a criança como sujeito de direitos e que necessita vivenciar o presente, a sua infância. Pesquisas ancoradas nos estudos da sociologia da infância têm apontado a necessidade de repensar a função social da escola frente a leitura e escrita como produto cultural (FARIA, MELLO, 2009).

De acordo com Cecília Goulart (2006), faz parte do processo geral da constituição da linguagem a apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita. E isso se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo pelas interações sociais orais da criança. Tais interações, no espaço familiar e no espaço da instituição, constituem modos de ser capaz de participar de uma determinada forma do

discurso, sabendo ou não ler e escrever. Essa premissa nos leva a perceber a intrínseca relação entre língua e pensamento: a leitura de mundo afeta a língua e esta afeta o pensamento, em perspectiva do diálogo dialético de duas modalidades verbal, a oral e a escrita. Sabendo disso, Sônia Kramer (2010) pontua que a linguagem é central para o processo de desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e construção do conhecimento.

Nesse sentido, (re)ler mundos e palavras não constitui unicamente em aprender a ler e a escrever para reproduzir e/ou transcrever o conhecimento. A leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil proporcionam à criança (re)ler o mundo de forma autônoma para que seja capaz de usar ferramentas construtoras do conhecimento, por meio das diversas linguagens, com o intuito de refletir, reorganizar ideias de forma crítica e criativa. Isso se configura em despertar a formação de leitores e produtores de texto na primeira infância.

Contudo, conforme critica Mônica Baptista (2010), o ensino na creche e na pré-escola, comumente, se vincula como momento de preparação, de treinamento para a alfabetização. Privilegia-se ações mecanicistas e instrumentais para a apropriação do sistema da escrita. Enfatizam-se cópias de modelos de atividades pedagógicas impressas em papéis, os "famosos trabalhinhos", muitas vezes restringindo o trabalho a datas comemorativas. Tais práticas precisam ser superadas, como Kramer (2010) pontua: a necessidade demais pesquisas e de um currículo mais específico para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Ademais, Baptista (2010) afirma que há uma nova concepção envolvendo esses processos. Segundo a autora, as aprendizagens não são mais um momento de preparação para o Ensino Fundamental, não são mais consideradas prévias, e, sim, integrantes e constitutivas do processo de alfabetização. Por isso, deve-se valorizar os rabiscos, as garatujas, os desenhos, os gestos das crianças, ou seja, garantir à criança participação na cultura letrada, mesmo antes dela ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas.

Nesse tocante, nosso ensaio tece alguns apontamentos sobre a Sociologia da Infância com o intuito de refletir sobre o ser criança. Em seguida, dialogamos sobre linguagem, leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, refletindo sobre leituras de mundo e leituras de palavras. Nossas reflexões seguem como uma leitura inconclusa, aberta e convidativa para que outras formas de linguagens possam vigorar nas práticas pedagógicas com crianças.

Construindo uma Pedagogia da Infância

Os estudos sobre a sociologia da infância, nas últimas décadas, apresentam novos olhares e formas de perceber a infância e as crianças a partir das novas formas de organização social, da globalização e seus reflexos sobre as infâncias e as crianças.

Com o advento do reconhecimento da infância e da criança, elas deixam de ser vistas como um adulto em miniatura e passam a ser reconhecidas como um ser em desenvolvimento e precisam de cuidados especiais e peculiares à infância.

Os termos lúdicos e brincar, antes mais comuns nos estudos e pesquisas da psicologia, antropologia e sociologia, tornam-se mais presentes nos estudos voltados para a educação. Logo, surge uma pedagogia da infância, que considera a criança como sujeito de direitos e não apenas como reprodutora, mas capaz de ressignificar e produzir de cultura.

Para entender melhor esse processo, dialogamos com Walter Benjamin (2002). O autor dedicou parte de suas pesquisas às questões da educação (burguesa e proletária), pensou o brincar como produção de cultura. Desse modo, Benjamin aponta que o

brinquedo é confronto dos adultos com as crianças. O autor sugere que os adultos são fornecedores dos brinquedos às crianças.

> E embora reste a ela [criança] uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, aos poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sidos postos às crianças como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Nesse sentido, tais objetos tinham, intencionalmente, um caráter simbólico de adoração, de relação à divindades e proteção, a serem cultuados. Mas, a criança, uma vez portadora do objeto, manipula-o simbolicamente e o transforma em brinquedo. Assim como Benjamin (2002), Gilles Brougère (1995) pensou a criança como transformadora e produtora de cultura. O autor ilustra sua hipótese, pensando a guerra como outras possibilidades num deslocamento dessa, pela criança, para a brincadeira.

> Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações de cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano (BROUGÈRE, 1995, p. 78).

Nesse sentido, considera-se brinquedo qualquer objeto que a criança manipule de forma simbólica, objetos em geral, manufaturados ou não, aqui o brinquedo é o suporte da brincadeira. E assim, a criança transforma a cultura do mundo adulto, criando sua própria cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) citam o currículo desta faixa etária como um conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico para promover o desenvolvimento integral da criança, com propostas que as considerem como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, experimenta, narra, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Logo, entendemos que as metodologias de trabalho na Educação Infantil, para contemplarem uma pedagogia da infância, devem oportunizar experiências por meio de materiais diversos – sucatas, tecidos de várias cores e espessuras, elementos da natureza, tintas, pincéis, argila, entre tantos elementos que convidem à experimentação e criação.

Pois, como aponta Ana Lúcia Goulart de Faria (2012), é preciso que as profissionais da Educação Infantil compreendam que a pedagogia da infância não é uma pedagogia de conteúdos escolares, mas conteúdos outros, próprios da infância, “trabalhando com as cem linguagens que a criança tem, que o ser humano tem, e que a gente às vezes começa a roubar da infância, logo na creche e na pré-escola” (FARIA, 2012, p. 101).

Contudo, como aponta ainda a autora, fomos formadas no magistério e pedagogia, preparadas para uma educação escolarizante, conteudista. Estudamos sobre o desenvolvimento da criança, mas estudamos pouco ou quase nada sobre a infância e a especificidade da Educação Infantil.

> A formação do professor para dar conta das “cem linguagens”, tem de ser muito aprofundada, deve garantir que as crianças sejam crianças, que cresçam num

> ambiente coletivo, sendo educadas. [...] Professora de creche, professora de pré-escola não é a mesma profissão de professora que dá aula, não é o mesmo que ser enfermeira, nem o mesmo que ser mãe ou pai. É uma outra profissão: é professora de criança, e não professora de uma disciplina de um conteúdo escolar (FARIA, 2012, p. 111).

Crianças, infâncias e linguagens: leitura e escrita na Educação Infantil

Criança e linguagem, primitivamente, seriam conceitos que andariam bem longe um do outro, dada a etimologia da palavra infância, que em sua raiz diz daquele que não sabe falar. Contudo, sabemos que mesmo que a criança tenha a "ausência da fala" ela já lê o mundo ao seu redor, utilizando outras linguagens, como o choro, por exemplo. Afinal, é através da linguagem que a humanidade se constitui.

> [...] o infante não é simplesmente aquele que não fala (infans), mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca. Ao vivenciarem junto comigo esse momento pleno, momento atravessado muitas vezes por intensa agonia, elas me fizeram lembrar que sem luta não há criação verdadeira (BRASIL,2016, pag. 14-15).

Sendo assim, linguagem pode ser definida por sistema, mecanismo e processo resultante da necessidade de expressar e registrar fatos, ideais, pensamentos, de forma verbal e não verbal, e promover a integração no mundo. Por isso, é comum encontrarmos uma definição de linguagem que a concebe como um mero sistema de símbolos abstratos que desempenham apenas a função de comunicação. Todavia, são definições rígidas que não contemplam a relação do falante com o mundo e no mundo.

Paulo Freire e Donaldo Macedo (2013) apontam que a linguagem jamais deve ser concebida apenas como ferramenta de comunicação. Nessa perspectiva, Emília Ferreiro (1995, p. 103) afirma que a linguagem e sua representação escrita são "muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural.

> [...] as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, lêem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer.
> Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de "leitura do mundo". Essa primeira leitura do mundo leva a criança a exprimir, mediante signos e sons, o que ela aprendeu do universo que a cerca.
> A alfabetização exige que se tome essa realidade como ponto de partida. Deve, inclusive, articular-se com ela. Não se deve afastar dessa fonte por preço algum. Pelo contrário, precisa incessantemente voltar a ela, para permitir, graças ao acréscimo de meios de conhecimento proporcionados pela leitura e a escrita, um deciframento mais profundo, uma "releitura" do mundo tal como foi descoberto pela primeira vez (FREIRE e CAMPOS, s/d, p. 01).

Logo, devemos lutar por uma Educação Infantil que não seja uma ação mecânica e opressora, que restringe a linguagem, mas sim em prol de uma pedagogia para as infâncias que seja democrática e que aja com e através da interação. Afinal, linguagem é mais que um sistema abstrato e estático, é mais que um sistema apenas de símbolos. Não

é um sistema fechado. Linguagem é muito mais. É processo em movimento e aberto, como acontecimento, como interação, como vida.

Sendo assim, Mikhail Bakhtin (2012), em sua primeira obra, através de uma dimensão ética-filosófica, já desvincula da linguagem a condição de sistema. O filósofo vê a linguagem como expressão do ato, e não apenas o aspecto lógico e abstrato. Não sendo um sistema, não é algo abstrato, ou seja, linguagem é concretude, é ação. Dessa forma, enfatiza Bakhtin:

> Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir o pensamento abstrato. [...] Não é necessário, obviamente, supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça sempre como um fim (BAKHTIN, 2012, p. 84).

A linguagem expressa nossa ação no mundo em concretude. Todavia, por mais que seja possível sua verbalização, é uma atividade difícil, pois não conseguimos alcançar sua expressividade de forma total. Bakhtin materializa a linguagem como uma dimensão ligada à vida, ao ato responsável, à unicidade, à expressividade, ao sempre inconcluso, aos valores.

Solange Jobim e Souza (2012, p. 94) enfatiza que "Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história". Desse modo, Bakhtin/Volochínov (1992) propõe dialeticamente a interação verbal como realidade fundamental da língua, em que o mais importante seja o ato da enunciação, do processo verbal.

Nessa perspectiva, Maria Fernanda Nunes e Sônia Kramer (2011) dialogam sobre linguagem fundamentadas pelas teorias bakhtinianas e freirianas.

> [...] Paulo Freire e Bakhtin guardam afinidades que se constituem em valiosas contribuições para repensarmos a linguagem que liberta, que não aprisiona e que vem carregada de responsabilidade, de autonomia e autoria. [...] As teorias [...] têm importantes implicações práticas. Destacamos algumas: a relevância de entender e praticar a linguagem na sua dimensão discursiva; a presença da arte e da leitura literária e a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, na leitura e na escrita (NUNES e KRAMER, 2011, p. 42).

Assim, percebemos como a linguagem é importante, posto que permite a compreensão de quem se é no mundo, desde o nascimento por meio de gestos e movimentos da criança. Dessa forma, a criança deve ser tratada como um ator social, participativo na sociedade. E isso pode ser realizado através de brincadeiras, imitação, repetição e a interatividade para que a criança possa expressar sua infância através de suas linguagens.

Leitura e Escrita no contexto da Educação Infantil

Mediante os estudos realizados, e na tentativa de construção de uma pedagogia da infância, seguimos problematizando, questionando e pensando outros caminhos para uma Educação Infantil. Deparamo-nos, então, com o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Este iniciado em 2013, através de uma parceria entre as universidades UFMG,

UFRJ e UNIRIO e a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, levantou discussões sobre as práticas de leitura e escrita em instituições educacionais e trabalhou na produção e lançamento da coleção de cadernos de formação para professores da Educação Infantil, além de promover pesquisas, estudos, conferências e seminários.

O material foi cuidadosamente produzido para formação de professores e professoras da Educação Infantil no contexto da leitura e escrita. Tem como objetivo a formação de professoras da Educação Infantil para planejarem e desenvolverem o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. É constituído por uma coleção que abrange um caderno de apresentação, um encarte destinado às famílias das crianças e oito cadernos estruturados em três unidades temáticas cada um, escritos por diferentes autores, organizados por temáticas que se complementam. Assim, o material permite que o diálogo sobre teorias e práticas seja ampliado com o intuito de informar e dar concretude ao trabalho pedagógico.

Posteriormente, a coleção do projeto foi adotada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil. Embora inicialmente, não tenha sido produzido especificamente para essa composição[29]. Contudo, diante das relações de poder que envolvem as políticas públicas curriculares, a coleção do projeto, compôs o PNAIC.

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil aponta caminhos para construirmos uma pedagogia infantil, a partir dos seguintes questionamentos: Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é sua função na formação de leitores? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? Dentre esses e outros questionamentos, vão surgindo não receitas, mas diferentes formas de pensar e compreender os processos educativos para esta faixa etária.

Encontramos suporte também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento normativo retoma aquilo que foi tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, artigo 9º, em que define dois eixos estruturantes para as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e as brincadeiras, aspectos essenciais para a infância. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC envolve cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dentre eles destacamos o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", não deixando de valorizar a importância da ligação entre os demais campos de experiências, por ser o campo que apresenta uma relação mais intrínseca com nosso diálogo sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Nesse sentido, é importante destacar que o documento da BNCC foi construído de forma coletiva, e em sua 2ª versão contou com a colaboração do projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil" e articulação das políticas educacionais para a construção da parte referente à Educação Infantil. Todavia, a BNCC recebeu alterações em sua 3ª versão, o que ocasionou em críticas, reivindicações e sugestões (FREITAS, 2017), (NUNES et al, 2017), (FREITAS, 2018).

As principais alterações que foram criticadas pelo projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foram: redução do texto introdutório; mudança conceitual; forma instrumental da articulação entre os saberes, conhecimentos e diferentes linguagens; alterações na denominação do campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e

[29]Cf: Carta aberta às professoras, emitida pela equipe de autoria do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, disponível na página do projeto: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/documentos/

imaginação" para "Oralidade e Escrita" destacando o aumento do vocabulário em detrimento da ampliação das experiências relacionadas à imaginação, criação, (re)leituras de mundo, capacidade argumentativa, dentre outras; ruptura pedagógica ao destacar a divisão entre creche e pré-escola, deixando de lado a organização em faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas); supressão do texto sobre a concepção de linguagem escrita (NUNES et al, 2017).

As críticas e sugestões não foram integralmente atendidas. Ao analisarmos a versão atual da BNCC para a Educação Infantil, compreendemos que alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deixam a desejar, não levando em consideração a dimensão autoral das crianças. Contudo, o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" voltou a ter essa denominação e abrange objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que proporcionam o protagonismo infantil. E dessa forma, como professoras, devemos não fixar nosso trabalho nas normatizações da BNCC, devemos também expandir nossa fala, pensamento e imaginação para construir práticas pedagógicas que visam a integralidade do desenvolvimento das crianças, privilegiando suas múltiplas linguagens e leituras de mundo.

A criança tem direito a ter acesso a linguagem verbal que é constituída pelas linguagens oral e escrita. São bens culturais a que tem direito. Contudo, não é função da Educação Infantil inserir as crianças no universo da escrita. As crianças já nascem na cultura letrada, em volta da escrita. Por isso, para Ferreiro (1995), a melhor forma de contribuir para que a criança se relacione coma cultura escrita, é lendo histórias para ela, incitando um mistério de coisas que ela ainda não compreende, mas que despertam o interesse em compreender. Ler para a criança em voz alta estimula seus sentidos. Ao ouvir histórias a criança é instigada a imaginar, fantasiar, questionar, criar... A autora ainda defende que nem todas as crianças tem acesso a histórias contadas em casa, por motivos diversos, seja por falta de tempo de seus familiares, de livros, de habilidades, entre outros.

Desse modo, permitir à criança pequena a compreensão da língua escrita, não é antecipar os processos educativos típicos do ensino fundamental. Quando a criança entra na instituição de Educação Infantil, ela já traz uma bagagem do mundo letrado no qual está inserida. Pois a imersão no mundo da escrita acontece fora dos muros da escola. A escrita está posta no contexto social e a instituição educativa pode estimular e auxiliar a criança a compreender esse mundo letrado de forma lúdica, por meio dos processos educativos. Usando de elementos simples, para além da literatura infantil, por meio do contato com aparatos diversos da cultura escrita, como bilhetes, convites, jornais, revistas entre outros, de forma contextualizada e significativa.

Nesse sentido, experiências com narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com os diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos são disparadores de sentidos para que as crianças criem suas (re)leituras, se tornando sujeitos ativos de sua própria linguagem, por isso, tanto a família quanto a instituição de Educação Infantil devem considerar a especificidade da primeira infância e tornar esse momento prazeroso e convidativo. Por isso, é importante pensar nas linguagens infantis como a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que são constitutivas do ser criança, das culturas infantis.

Ademais, a leitura e a escrita são aparatos essenciais para a criança expressar ideias e sentimos, além de contribuir para a imaginação. E práticas pedagógicas que buscam valorizar esses aparatos são capazes de associar as experiências e os saberes que as crianças carregam sobre a linguagem verbal. A interatividade das práticas também é fundamental nesse processo e se dá pela ludicidade nas cantigas de ninar, nos jogos de rimas, nos jogos de linguagem, nas brincadeiras com palavras e nos contatos corporais, os quais colaboram para a construção do processo de ler e escrever, pois despertam a

criança para perceber a relação entre os sons e seus pensamentos e que há algo concreto entre eles.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita se tornam importante e relevante para a vida da criança, pois carrega significados e sentidos para ela. Contudo, a linguagem escrita deve ser ensinada naturalmente, sem amarras mecanicistas, de modo que a criança descubra a possibilidade e a habilidade de ler e escrever durante as brincadeiras e em eventos de brinquedo com outra criança ou com um adulto. Nessa contextura de interações e brincadeiras, a autoria das crianças se expande, ao falar e ao agir de forma própria. Nesse processo, há a integração das culturas infantis.

Leituras (in)conclusas

Trata-se de assumir o processo de leitura e escrita na Educação Infantil de forma lúdica em prol de significados para a criança. Além de assegurar às crianças atividades com narrativas, músicas, danças, desenhos, peças teatrais, as mais diversas variadas formas literárias (acalantos, trava-línguas, lendas, contos, fábulas, provérbios, mitos, romances, entre outros), despertando o desejo de ler e escrever de forma prazerosa.

Dessa forma, se faz necessário que seja incluído a arte, o teatro, a música, o cinema, fotografias e a literatura, sendo que as práticas pedagógicas sejam centradas em realizar convites à leitura. Para isso, possibilitar que seja representado os fazeres, sentimentos e visões com cantos, danças, encenações como também com desenhos, pinturas e escritas. Oportunizar espaços e tempos para as narrativas, rodas de leitura, o acesso aos livros, assegurando a dimensão cultural como experiência em que haja ideias, sentimentos, reflexões e não como um simples passatempo.

Como apontam as DCNEI, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Os mundos e as palavras(re)lidos podem destacar a inteireza constituinte das crianças, perpetuando suas *contrapalavras*, suas responsividades, frente ao uso da linguagem, à curiosidade e à colaboração, instigando-as a serem gente e agente, em suas singularidades e em suas coletividades.As práticas que envolvem leitura e escrita no contexto da Educação Infantil são dimensões dialeticamente interligadas no processo de desenvolvimento da linguagem da criança e contribuem para o processo de (re)ler mundo e (re)ler palavras.

Logo, compreendemos que a Educação Infantil é momento privilegiado para favorecer o processo de (re)leituras do mundo e de palavras ao ampliar as experiências estéticas com música, teatro, artes plásticas, cinema, fotografias, dança, literatura, diversificando as práticas e as atividades através da apreciação e interação com a linguagem oral e escrita a partir do convívio dos diferentes suportes e gêneros textuais. Sendo assim, o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar-se do direito de ser criança e há muitas maneiras de ser respeitarem as duas esferas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável.** 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHÍNOV. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 95-110 p. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf>. Acesso em: 18 out 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Editora 34, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília**, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.** Caderno 2. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB,2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELO, Suely Amaral. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3ª edição rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELO, Suely Amaral. (orgs). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª edição rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução Horácio Gonzales (et. al.). 24 ed. São Paulo: Editora Cortez,1995.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Márcio D´olne. **Leitura da palavra... leitura do mundo.** s/d. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto06.pdf>. Acesso em: 30 abr 2019.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC vai ser "aprimorada":** nada a comemorar**.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2018. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/0 7/18/bncc-vai-ser-aprimorada-nada-a-comemorar/. Acesso em 28 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: acabou?** Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/12/15/bncc-acabou/. Acesso em 28 mar. 2019.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 450-460, Dec. 2006 . Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1 413-24782006000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 03 Abr. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300006.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, Sônia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 111-131p. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros /Livro_1.pdf>. Acesso em: 16 out 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sônia. Linguagem e Alfabetização: Dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**. n º 11, jan/jul de 2011.

NUNES, Maria Fernanda. et al. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC.** Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Disponível em**:** http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/. Acesso em 28 mar. 2019.

2.9 AS CRIANÇAS COMO CONTADORAS DE HISTÓRIAS: UMA ANÁLISE DE CENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Santos Faria Vieira
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
rsfv25@gmail.com
Juliano Guerra Rocha
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
professorjulianoguerra@gmail.com
Tatiana Mortosa Faria Silva
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
tatimortosa@gmail.com
Poliana Boel Ferreira
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
polianaboelferreira@hotmail.com

Introdução

A criança, desde a vida intrauterina, se desenvolve por estímulos. Assim que nasce, começa o processo de reconhecimento e leitura de todos os aspectos que estão à sua volta e, consequentemente, a produção de gestos resultantes dessas leituras que vêm fazendo.

Considerando que a aprendizagem parte de uma premissa sociointeracionista, defendemos que a criança ao ser introduzida na Educação Infantil, recebe mais intensamente os estímulos para o seu desenvolvimento. No que tange à literatura, a criança ouve e reconta as histórias durante seu convívio diário com adultos e demais crianças.

Diante disso, esse trabalho problematiza: como se dá o processo de formação de uma criança contadora de histórias? Como a Educação Infantil influencia na formação dessa criança? Quais as influências do professor sobre uma criança que reconta uma história lida por ele anteriormente?

Considerando todas essas questões, é importante elucidar que nesse trabalho, os atos de leitura, mais especificamente, de contação de histórias, foram capturados em situações estabelecidas em contexto escolar em turmas de Educação Infantil. A investigação deu-se por meio da análise de cinco cenas de recontos de histórias por crianças, capturadas em vídeo, em ações e trabalhos cotidianos de uma instituição da rede municipal de ensino de Itumbiara-GO.

E, como tivemos acesso a essas cenas?

Todas elas foram gravadas em vídeo por profissionais da instituição de Educação Infantil, na qual a pesquisa se desenvolveu. Nessa unidade, já existia o hábito de gravar algumas cenas do cotidiano das crianças, no intuito de repassar aos pais as conquistas dos seus filhos no contexto escolar. A direção nos disponibilizou alguns vídeos de recontos de histórias infantis feitos pelas crianças na faixa etária de 6 meses a 6 anos. Observando esse material, percebemos a sua riqueza, não apenas pela potencialidade em analisar as ações da criança no contato com a literatura infantil, como também, por notarmos explicitamente como a literatura tem a capacidade de humanizar a pessoa. Como tivemos acesso a vários vídeos, a escolha se deu em função da autorização dos pais das crianças e dos professores para utilização das imagens para fins acadêmicos.

Neste artigo, seguindo os princípios do Círculo de Bakhtin, consideramos que os vídeos são textos multimodais. Essa noção ultrapassa a concepção tradicional de que o texto é apenas um conjunto de frases escritas, dispostas em parágrafos. Na dimensão de

um texto multimodal, a textualidade extrapola a materialidade da linguagem oral ou escrita. Em consonância, tal como Volochínov explicita:

> Se se observa o processo de formação desses pequenos gêneros cotidianos, não é difícil notar que a comunicação verbal, em cujo âmbito eles nascem e se organizam, compõe-se de dois momentos: a enunciação feita pelo falante e sua compreensão por parte do ouvinte. Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta. Em realidade, normalmente nós concordamos ou discordamos do que ouvimos. Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça, etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de *intercâmbio de enunciações*, ou seja, sob a forma do *diálogo* (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 162-163, grifos do autor).

A partir da afirmação de Volochínov (2013), podemos adicionar que num texto multimodal, os gestos ou movimentos ou expressões também fazem parte do texto, de modo que na (re)construção do seu sentido, precisamos tentar apreender as nuances do encontro entre a voz e o corpo. O vídeo, por conseguinte, consegue capturar toda essa confluência. Entretanto, a dificuldade consiste em transpor para a modalidade escrita, as cenas gravadas, já que na própria descrição da imagem, há uma carga de subjetividade, na medida que se recupera o que é essencial para quem faz a descrição. De igual maneira, o texto escrito, muitas vezes, não consegue registrar toda a complexidade da gravação audiovisual. Assim sendo, "nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo; todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores" (COSTA VAL, 2004, p. 113).

A metodologia adotada para análise das cinco cenas, baseou-se em aspectos qualitativos, assumindo caráter descritivo-interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Vale explicitar que todos os vídeos são gravações de recontos de histórias lidas anteriormente pelos professores em sala de aula, sendo que, três cenas foram espontâneas e duas foram apresentações de crianças ensaiadas anteriormente por um adulto. Sá (2014, s.p.) define o reconto como uma "reconstrução oral de um texto já existente. O principal procedimento é a imitação a partir de um texto modelo [...] tal procedimento implica recontar parecido com o que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, ou como se fosse o autor".

Curto, Morillo e Teixidó (2000) demonstram a importância da prática com o reconto desde a Educação Infantil, já que a criança reconstrói o texto a sua maneira, ou seja, ela produz uma nova versão da história de forma autoral. Isto posto, o próprio conceito de discurso de Bakhtin (2006) fundamenta essa definição, pois o autor caracteriza-o como algo irrepetível, dialógico e uma resposta a outros discursos ditos anteriormente. Ou seja, o discurso sempre é carregado de outros discursos.

Logo, esse texto tem como objetivo analisar como as crianças da Educação Infantil (re)contam histórias em ambientes escolares, observando as marcas da escolarização nesses atos.

O artigo, portanto, está organizado em três seções. Na primeira descrevemos as cenas, demonstrando alguns dos aspectos dessa experiência da criança com a literatura infantil, que serão melhores discutidos nos dois itens subsequentes. Na segunda e terceira seções, exploramos as principais marcas dos adultos nos textos e nos gestos construídos pelas crianças, dentre outros aspectos a respeito do que é necessário garantir na escola para criança (re)contar histórias.

Faz-se necessário reafirmar a defesa que as pesquisas vêm estabelecendo sobre a importância da leitura e da contação de histórias na Educação Infantil, como componentes essenciais para o conceito de qualidade do processo de ensino e aprendizagem na primeira infância (BRANDÃO; ROSA, 2011). Por isso, ao final, fazemos algumas considerações sobre a importância e influência de um professor leitor, que estabelece com a criança um vínculo afetivo tão especial, despertando nela a paixão por (re)contar histórias.

As cenas

A cena 1 acontece em uma sala de berçário, com crianças de 6 meses a um ano e três meses, em que adultos e crianças estão sentados no chão, em cima de tatames, aparecem na cena 1 crianças, 1 professora e 3 auxiliares. As crianças estão dispostas em círculo, a professora inicia cantando a música "Borboletinha", uma criança está segurando o livro "Borboletinha", da autora Andreia Moroni que é usado para a contação de história.

A segunda cena se passa em uma sala de maternal, aparece uma criança de 3 anos. Ele fica em pé, próximo a uma parede. Em nenhum momento da cena aparece outra criança, porém é possível em vários momentos ouvi-los conversando. Ele segura em suas mãos o livro referente à história que conta: a obra "Pinóquio", da coleção Classic Stars.

A cena 3 ocorre em uma sala de aula de Pré I, com crianças de 4 anos. Na cena aparecem 5 crianças, 2 delas encenam ser flores, 1 segura o livro "A abelha abelhuda", dos autores Heliana Barriga e Mário Barata, conta a história e as demais crianças encenam ser as abelhas, fazem gestos e se movimentam de acordo com a história. Na cena não é possível ver a professora nem as outras crianças, porém é possível ouvi-los.

Já, a cena 4, acontece em uma sala de aula de Pré I, com crianças de 4 anos. Na cena aparecem 20 crianças e 1 professora; 19 dessas crianças estão sentadas no chão, em círculo, juntamente com a professora, ouvindo a história. Uma criança está no centro da roda com o recurso de uma caixa decorada que imita o livro. Essa criança conta a história "Dentro deste livro moram dois crocodilos", de Cláudia Souza.

A última cena, a 5, acontece em uma sala de aula de Pré II, com crianças de 5 anos. Nessa cena aparecem 20 crianças, 19 dessas crianças estão sentadas no chão, em roda, apenas uma delas está no centro da roda, com o livro em mãos, contando a história "A joaninha que perdeu as pintinhas", do autor Ducarmo Paes. Apenas no último segundo da cena conseguimos ouvir a voz de um adulto.

A criança conta histórias, desde que...

Para pensar em crianças como contadoras de histórias, precisamos compreender em que momento esse processo se inicia, Reyes (2010) contribui com seus estudos para a perspectiva de que muito antes da leitura convencional de palavras, frases ou textos, a imersão ao mundo imaginário e literário acontece. O corpo da mãe é o primeiro livro que o bebê lê, seus sons, pulsações e vibrações fazem parte da sua memória emocional e é elemento da construção do processo de leitura e interpretação. "O mundo do feto está inundado por uma cacofonia de trinados e gemidos oriundos do corpo da mãe, junto aos ritmos constantes de suas pulsações" e o feto interpreta esse corpo e esses sons e se comunica através de movimentos. "Trata-se da literatura, que chega ao útero "pelas orelhas" e pode amarrar as reflexões anteriores sobre a construção desse lugar simbólico que mantém uma conexão tão estreita com a experiência estética" (REYES, 2010, p. 23).

Desde muito pequena, a criança está imersa num mundo de linguagens, comunicações e encantamento. "Desde o momento em que os pais concebem seus filhos até que estes estejam prontos para ler de maneira autônoma, há um longo trajeto que

requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos". Como podemos observar na Cena 1, que acontece numa sala de berçário, em que professora, auxiliares[30] e bebês estão sentados no chão, observamos que alguns bebês estão explorando determinados objetos como: pedaços de papéis e plásticos coloridos, meias, bola, pote de plástico, blusa de moletom, enquanto outros estão participando de forma mais atenta cantando a música inicial que precede a história ou acompanhando-a. Fica evidente nessa cena o ambiente acolhedor e aconchegante, munido de afetividade, tendo em vista a intimidade e segurança das crianças na relação os adultos. No colo da professora tem uma criança muito aconchegada, outra entre suas pernas, ao lado dela está a criança com o livro, no colo e ao lado de outros adultos também estão bebês à vontade com o momento. Evidencia-se a tranquilidade dos bebês, a relação afetiva estabelecida na sala, o aconchego que encontram no ambiente. A segurança está marcada com intensidade na estabilidade que os bebês demonstram.

Nessa cena, durante a condução da professora, ela promove uma interação, participação e comunicação, a musicalização inicia e finaliza a história trazendo a participação geral da turma. Com muito carinho, ao anunciar a história e a criança que irá contá-la, a professora muda o tom de voz, utilizando de um tom carinhoso e afetuoso e deita a cabeça para o lado, indo ao encontro da cabeça do bebê com o livro na mão. Vejamos que as situações de intervenções da professora são feitas de forma que invoca a criança para a ocasião e tem uma sonoridade doce e amorosa. Nesse sentido, Ponso (2014) afirma que o primeiro momento da contação, o preâmbulo, precisa ser interessante, atrair a atenção, utilizando-se de efeitos sonoros, sons de instrumentos, cantigas, sons onomatopaicos, criando um ambiente sonoro instigante e afetuoso.

Num dado momento da cena, uma criança levanta os braços no sentido de expressar uma procura, quando a professora diz: cadê?

Quando a criança localiza no livro o que é questionado pela professora, ela bate palmas fazendo reforço positivo, incentivando e parabenizando o bebê pela descoberta, ambas aplaudem o desafio vencido e a resposta ao estímulo feito, a professora começa os aplausos e o bebê a acompanha e isso se repete em todos os momentos em que a criança vence o obstáculo. Ao finalizar, a professora elogia toda a turma pela participação. Ramos e Rosa (2011) afirmam que "ao ouvirem histórias lidas, cantadas ou relatadas, as crianças demonstram sua participação na atividade quando propõem brincadeiras, fazem vocalizações, movimentam o corpo, enfim, se comunicam". Dessa maneira, percebemos como a leitura para os bebês precisa ocorrer de maneira afetiva e muito interativa. Para que a criança se torne uma contadora de histórias, ela precisa contemplar histórias. Muito mais que escutar, a contemplação é um ato que exige uma experiência com todos os sentidos, oportunizando para essa criança, a chance de (re)contar as histórias.

Para pensar numa criança contadora de histórias, precisamos compreender o que antecede esse processo, que é a formação dessa criança como ouvinte ativo. Escutá-las é um precedente para a formação da criança como leitora. Leitura em voz alta, roda de histórias, o papel da professora na condução desse tipo de atividade, as vivências e interações entre a criança, o adulto e seus pares nas situações em que partilham experiência de ouvir e contar histórias dão sentido à relação com o texto escrito, incita e desenvolve o imaginário e desencadeia a promoção de habilidades e desenvolturas com a contação de histórias. Brandão e Rosa (2011) endossam quando citam:

> A professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando

[30] Os Auxiliares são profissionais de formação em nível médio, que atuam em classes de Educação Infantil, dando suporte ao trabalho dos professores.

> seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 36).

Importante enfatizar que as crianças que participam de momentos em que os adultos leem ou contam histórias, regularmente, desenvolvem comportamentos imitativos, como podemos perceber nas cenas 3 e 5.

A cena 3, acontece em uma sala de aula, três crianças vão à frente da turma, uma com o livro em mãos para contar a história, enquanto as demais encenam para seus pares. A criança designada para a contação apresenta o livro e o título da obra, o mantém aberto sobre as mãos, vira as páginas de forma convencional, permanece com ele próximo ao corpo. Em determinado momento, após ler uma das páginas, ela apresenta para a turma fazendo um movimento como se quisesse mostrar para seus colegas a imagem da página lida. Enquanto lê, aguarda as colegas encenarem de acordo com o trecho que foi lido, para só após a encenação, continuar a contação da história, certo momento invoca a participação da turma para repetir o final da frase que remete ao título da obra, durante o processo de contação, a criança muda a entonação da voz para dar ênfase no trecho contado, faz gestos com os braços que são claramente comportamentos imitativos ao adulto.

Na cena 5, que acontece numa roda de histórias, em sala de aula, numa ocasião em que seus colegas estão sentados para audição do livro, também conseguimos perceber os traços do adulto na criança. A menina fica com o livro aberto, próximo ao corpo, apoiado nas duas mãos, movimenta os olhos como se estivesse lendo as frases que ali estão, como se dependesse do que está escrito na obra, dando a certeza para quem está vendo que ela está lendo as palavras ali presente. Ela brinca de ler, ensaia ser contadora de história, ficando muito explícito que é uma criança que participa de situações em que o adulto lê para ela. Em situações assim, fica claro para o professor suas ações replicadas nas crianças que convivem com essa prática. Maia (2007) contribui afirmando que:

> A criança não precisa dominar o código linguístico para, só então, realizar leituras de obras literárias, isto é, antes de decodificar a língua escrita, é fundamental que a criança vivencie atos de leitura, manuseie o livro e faça, ela mesma, tentativas de leitura; as interações sociais são importantes para a criança ampliar suas experiências e, principalmente, para desenvolver a linguagem oral, porque delas emergem diferentes visões de mundo, historicamente determinadas (MAIA, 2007, p. 22).

A observação e a participação de momentos de leitura para crianças bem pequenas propiciam que elas, com o tempo, percebam a diferença entre leitura e contação de histórias com ou sem o suporte do material impresso. Além de habilidades para contação de histórias, essa prática, realizada desde a Educação Infantil, permite a efetivação de várias capacidades na criança, como: estreita e dão sentido ao texto escrito, constitui a formação de um ouvinte e interlocutor ativo, a compreensão que existe um mundo de ficção, fantasia elementos que fundam a infância, estimula a fruição e a imaginação tornando as crianças seres ouvintes e interlocutores capazes de comporem um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até conhecidas de cor. Brandão e Rosa (2011) contribuem:

> Ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado de contemplação, de fruição, de

> "viagem", de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 39).

Nesse sentido, fica bastante evidente, nas cenas 2 e 4 a apropriação da criança com relação a história. Observando a cena, que acontece em sala de aula, num momento em que a criança vai à frente da turma para contar a história, com o livro na mão, porém não faz uso do mesmo. Percebemos que, nessa cena, a criança tem a história apropriada por ouvi-la repetidas vezes, enquanto conta a história, a criança faz movimentos para representar o que está dizendo, ela conta da forma que a apropriou, não utiliza apenas as palavras e a ordem do livro; conta as partes que realmente a marcou, com uma linguagem infantil, na ordem que ele vai lembrando. Utiliza de expressões para reforçar, dar ênfase ao que está dizendo, repetindo palavras para enfatizar algo. O tempo todo a criança permanece com o livro em mãos, mesmo sem fazer uso, porque sabe que dali saiu aquelas palavras, que ali elas estão escritas, naquele objeto tem o que ele está contando, porém movimenta esse livro, o coloca entre as pernas, segura de cabeça para baixo, porque a relação que ele possui com a história vai além das páginas, da diagramação e da encadernação, é uma relação de intimidade, de apropriação significativa, aos moldes do que Chartier (1997) teoriza na relação entre o leitor e o livro.

A cena 4, acontece em uma roda de histórias, em sala de aula, em que uma criança está ao centro da roda para contar a história e seus demais colegas estão sentados, ouvindo.

Figura 01: Criança de 4 anos contando história
Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Assim como na cena 2, fica evidente nessa cena, a intimidade da criança com a história, ela se mostra totalmente à vontade com a situação da roda de histórias evidenciando que momentos assim fazem parte do seu cotidiano, movimenta-se todo o tempo, ocupa todo o espaço da roda, pula sobre o "livro" (um recurso montado com uma caixa decorada que imita o livro) no chão, utiliza de expressões, vocalizações e entonações quando cita características do crocodilo com intenção de assustar e dar medo, ficando evidente que essa criança assiste o adulto ler e contar histórias. A promoção da participação das crianças em situações em que elas são ouvintes ativos, propicia a possibilidade para que se tornem leitores ativos, essa evidência, conseguimos perceber durante a cena, nas transformações das marcas gráficas de linguagem, principalmente nos momentos em que ele quer chamar atenção, aterrorizar, trazer o medo e o suspense aos seus colegas. Brandão e Rosa (2011) dizem a respeito:

> De ouvintes ativos, as crianças podem se tornar leitores ativos, resultado da apropriação de um "jeito de ler" aprendido nas rodas de história. Para isso que isso ocorra, porém, é fundamental que a professora reflita sobre a qualidade do material a ser lido, bem como sobre o seu papel de mediadora na construção de

> uma atitude de busca de sentido por parte das crianças, que segundo o nosso ponto de vista, já pode e deve ser aprendida quando elas ainda não leem convencionalmente (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 42).

Com essas ocasiões, construímos uma ligação entre a criança e o adulto em momentos de leitura e contação de histórias, que faz com que aconteça um estreitamento nessas relações e uma formação de identidade grupal. Brandão e Rosa (2011) ainda esclarecem que:

> Isto porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Desse modo, além de partilharem palavras, os integrantes da roda partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37).

Finalmente, ao analisarmos essas 5 cenas, reforçamos a necessidade de que a intimidade das crianças com os livros, com a leitura e com a contação de histórias aconteça desde muito cedo e diariamente. E, que, a interação, a intervenção e a vivência, sejam retalhos de momentos que promovam um vínculo afetivo ímpar com a escrita, a ponto de tornar essas crianças futuros leitores e contadores de histórias.

Gestos de adultos em gestos de crianças

Nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de uma ótica vygotskyana, sabemos que o ser humano se forma nas relações com os outros, no contato e nas interações com o seu meio social (VYGOSTSKY, 1991). Dessa maneira, tal como Bakhtin (2013) reitera, somos compostos daquilo que os outros fizeram em/de nós; somos resultados das relações sociais das quais fazemos parte. Logo, numa aproximação entre Vygotsky e Bakhtin, “o ser humano seria considerado um intertexto, na medida que não existe isoladamente, já que a sua vida se tece, entrecruza-se e interpenetra-se com a experiência do outro” (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 748).

Partindo dessa premissa, o ato de leitura é um produto social, localizado geograficamente e historicamente. Há que considerar, que os modos de ler modificam-se de uma localidade para outra, de acordo com os costumes e valores presentes num determinado contexto. Manguel (1997) também acrescenta que na história da leitura, as práticas de leitura foram se transformando de acordo com as construções sociais de cada período histórico. O próprio livro, enquanto objeto cultural, sofreu alterações. Ler um códice da Idade Média, por exemplo, não é a mesma coisa que ler um livro encadernado, do modo como encontramos no mercado editorial hoje. Por isso, é necessário ponderar o contexto onde toda leitura é resultante e quais os participantes nela envolvidos. Afinal, ler é um ato humano; como somos plurais, as leituras nunca serão únicas e enrijecidas, mas abertas, flexíveis e heterogêneas.

Em relação à aprendizagem da leitura, a ação do adulto torna-se um referencial à criança, como um modelo a ser seguido. Nessa linha de pensamento, Teberosky e Colomer (2003) demonstram a importância da leitura em voz alta, pelo professor, em sala de aula. Essa leitura fornecerá elementos para o aluno construir a sua própria compreensão sobre o ato de ler, atribuindo significados ao que está escrito. As autoras evidenciam que a sala de aula deve se tornar um ambiente de cultura escrita, por conseguinte, o papel do professor nessa organização é decisivo. No que tange à leitura, “interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um

processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem" (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 127).

Sendo assim, quais as influências do professor sobre uma criança que reconta uma história lida por ele anteriormente?

A partir da análise nas cenas capturadas no contexto escolar, em que as crianças recontam histórias lidas várias vezes pelos professores, gostaríamos de refletir sobre dois pontos: expressão corporal e vocalização.

É importante lembrar que no processo de desenvolvimento da criança, a ação do adulto torna-se um modelo. A psicologia sociointeracionista explica que nossos comportamentos, funções executivas, dentre outras habilidades, como falar, caminhar e etc. não são apenas inatos. Junto a uma predisposição biológica, tudo isso é socialmente construído. Dessa maneira, o outro tem tanta influência no desenvolvimento da criança; tanto o outro adulto, quanto o contato com crianças da sua idade ou de idades diferentes.

Ao observar as 5 cenas, com relação à expressão corporal, notamos que as crianças quando narram com o livro na mão, elas o seguram e utilizam da maneira como culturalmente é estabelecido e utilizado um livro, sendo que se apoiam nele para acompanhar a sequência da história. Na faixa etária em que estão (todas as crianças têm menos de 5 anos de idade), nenhuma delas fazia ainda a leitura convencional das palavras, mas estavam lendo a seu modo, contando as histórias por meio das imagens.

Zumthor (1997) explicita que a performance de narrar uma história constitui-se o encontro entre corpo, voz, gesto e mímica; tudo isso interage com os diferentes modos de o contador compartilhar um texto com o outro. Sem dúvidas, a criança quando escuta um texto, pela primeira vez, por um adulto e depois tenta reproduzi-lo, constituirá a sua performance a partir do que viu anteriormente. Isso também não a impede de criar maneiras autorais de recontar a história, mesmo assim a marca do adulto ainda a influenciará mesmo que de modo inconsciente.

Dois pontos interessantes sobre a expressão corporal estão relacionados também a presença e uso do livro. A criança da cena 4 não segurava o livro para contar a história, o que permitiu uma maior desenvoltura na narrativa, apropriando-se de todo o espaço. Já a criança da cena 2 é um menino que estava com o livro nas mãos contando a história de Pinóquio, mas não o abriu para contar; as vezes que ocorreram a abertura do livro, foi de maneira aleatória. A presença do livro nas mãos, não o impediu de fazer gestos e mímicas, sendo que em algumas partes do enredo, ele colocava o livro debaixo dos braços ou das pernas, deixando as mãos livres para a ação pretendida. Depreende-se dessa questão que nas cenas analisadas, a presença do livro nas mãos das crianças ajudou muito para que ela conseguisse contar a história com a sequencialidade dos fatos, dando, de certa maneira, uma maior segurança, entretanto, inibia a sua expressão corporal.

Quanto à vocalização, nas cenas observadas notamos que as crianças usam de estratégias alterando o tom da voz, dando ênfase para alguma palavra ou sílaba da palavra, em função de realçar algum aspecto da narrativa. Essa estratégia assemelha-se muito com os efeitos utilizados pelo adulto na contação de histórias, especialmente, para crianças.

Zumthor (1997) utiliza o termo vocalidade para explicar a questão da voz numa narrativa oral, lembrando que a "a voz ultrapassa a palavra" (p. 13), considerando também que "vocalidade é a historicidade de uma voz: o seu uso" (p. 21).

Yunes (2012) aponta que a performance de uma narrativa oral é definida pelo repertório anterior do ouvinte. Ou seja, a criança reconta uma história a partir do modo como escutou as narrativas, da maneira como interagia-se com elas.

A voz conduz toda a narrativa, fazendo, inclusive, com que a história fique mais agradável ao público-ouvinte. As crianças se apropriaram dessa questão, na medida que deram vida aos textos narrados, conduzindo o desencadeamento de fatos com emoção,

conferindo-lhes novos sentidos, afinal "o Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia: não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação" (BARTHES, 2004, p. 70).

Considerações finais

Certeau (2007, p. 270) afirma que "[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades, caçando, por conta própria, através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los". Essa definição de leitor, tem implícita uma função da leitura. Esta, consegue fazer com que o ser humano habite outros planetas, sinta aromas, gostos e novas sensações – seja com um texto na mão ou por meio de uma história contada por alguém. A leitura transforma e empodera as pessoas, na medida que é uma experiência que atravessa o ser humano, como "a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque" (LARROSA, 2002, p. 24).

Privar a criança de todas essas potencialidades que a leitura tem, não seria, pois, a negligência de um direito? Candido (1995) reitera que a arte e a literatura são entendidas como direitos inalienáveis e incondicionais para todas as pessoas. "A literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 1995, p. 175).

Sendo assim, qual o papel do professor para garantia desse direito?

No decorrer do texto apontamos aspectos sobre a contação de histórias percebidos em cinco cenas gravadas no contexto escolar da Educação Infantil. Nessas cenas, as crianças recontavam histórias, a seu modo, revelando marcas do adulto e da escolarização no ato de encenar o texto lido. Mesmo cientes da linha tênue entre contar uma história e encená-la, as imagens capturadas demonstraram que as crianças narram ao mesmo tempo que encenam os textos, dando a eles, um novo sentido por meio de suas expressões faciais e corporais ou até mesmo por meio das reações de seus atos na plateia. Notamos que os textos não eram apenas representados pela voz, ganhavam vida pelo corpo todo do contador. O movimento e os gestos, o olhar e as diferentes sensações evocadas pelas crianças constituíam novas versões às histórias, num processo dialógico e interativo.

Diante disso, o papel do professor é extremamente importante e decisivo, afinal "a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras" (QUEIRÓS, 2012, p. 67). Esse encanto pelas palavras passa, necessariamente, pela figura de um professor-leitor, que tenha o hábito de ler em sala de aula, mas não uma leitura convencional, mecanizada e linear. A leitura de um texto literário na Educação Infantil requer a criação de um espaço artístico e de fruição, de modo que parafraseando Sisto (2012), a palavra, na boca do professor torna-se o próprio espetáculo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano:** Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2007.
CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.
COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, M. L. T et al. (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: Unesp, 2004.
CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.
MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. Paulinas: Editora Paulinas, 2007.
MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
PONSO, C. C. **Música em diálogo.** Ações interdisciplinares na Educação Infantil. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2014.
RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
REYES, Y. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo. Editora Global, 2010.
SÁ, A. L. Reconto. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (OrgS.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.
SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano,** São Paulo, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n3/09.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.
SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3ª edição. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.
VOLOCHINOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
YUNES, E. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: MORAES, Fabiano; GOMES, L. (Org.). **A arte de encantar:** o contador de histórias e seus olhares. São Paulo: Cortez, 2012.
ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lucia D. Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

2.10 O QUE NÃO CABE NO MEU MUNDO: UM OLHAR PARA A LUDICIDADE E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelly Suzane Pereira de Andrade
Monitora creche Pouso Alegre
Maria do Rosário Henriques Barbosa
Universidade Federal de Lavras

Introdução

O presente artigo é fruto de um processo de trabalho de conclusão de curso (TCC), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, UFLA, no ano de 2018. O referente curso inclui em seu currículo a disciplina de Seminários VI onde os alunos são convidados a aplicar uma atividade prática, vinculada ao tema de interesse de sua pesquisa e a partir do relato dessa experiência, validada por seus devidos referenciais teóricos, elaborar um artigo científico.

Como a temática de interesse era Ludicidade, a ação desenvolvida com alunos de 4 anos, de uma creche na cidade de Pouso Alegre, MG, foi uma mediação de leitura literária[31], cujo título do livro era: *"O que não cabe no nosso mundo: TEIMOSIA"*, de Fábio Ferreira Gonçalves. A forma como as crianças envolveram-se com a leitura-escuta do livro chamou a atenção para o valor de atividades lúdicas dessa similaridade no fazer pedagógico do professor, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem infantil está estritamente relacionada com o sucesso das prática educativas a que estão sujeitos.

Nesse sentido, fomos buscando compreender como a imaginação, a fantasia, os sentimentos emanados pela mediação de leitura literária é fundamental para as relações sociais que se dão no universo escolar e de efeito muito positivo na interação professor/auno.

A atividade lúdica na Educação Infantil

Considerando que a Educação Infantil é uma fase extremamente importante no desenvolvimento da criança, visto que é aí que se constrói e desenvolve a autonomia, a identidade e a linguagem, a pesquisa buscou elucidar, como ponto de partida, que a atividade lúdica contribui efetivamente com o desenvolvimento social, cultural, afetivo e físico-motor da criança, quando se objetiva a formação de indivíduos preparados para viver, crítica e criativamente, em sociedade. Num segundo momento, o estudo levou-nos a buscar compreender melhor o papel da linguagem e da linguagem de forma lúdica no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, tendo como primícias a percepção da criança como um ser único, social e de direitos, que como tal, deve ser respeitada e não mais vista como um adulto em miniatura, onde "(...) a criança pequena se transformava, imediatamente, em homem adulto, sem passar pelas etapas da juventude, aspectos essenciais na sociedade atual". (ROJAS, 2007, p. 15).

Buscando desenvolver a temática apresentada, utilizou-se como referencial teórico as postulações de Lev Vygotsky, Monica Correia Batista, Jucimara Rojas, Marta Khol de Oliceira, Ilsa do Carmo V. Goulart, além da Lei de Diretrizes e Bases da

[31]Segundo Josiley Francisco de Souza, professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do CEALE, o termo *mediação* refere-se ao ato ou efeito de *mediar*; ato de situar-se entre duas coisas. Esse termo, junto à expressão *leitura literária*, refere-se a diferentes práticas que envolvem a aproximação entre leitores e textos literários.

Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros que trazem importantes contribuições para a temática.

A medida em que a referente pesquisa levava a compreender a ludicidade como jogos, brinquedos, brincadeiras e diversão (Borba, 2011), pois a palavra lúdico vem do latim *"ludus"* e significa brincar, aprendíamos com Rojas (2007), que a ludicidade não deve ser vista apenas como um ato insignificante, pois faz com que a criança compreenda o mundo a sua volta, se expresse, aprenda, interaja, socialize, construa sua identidade e autonomia e se desenvolva integralmente, constatou-se a necessidade de melhor compreender a linguagem, que de acordo com Vigotski, assim como o pensamento, se desenvolve através das relações sociais e culturais presentes no cotidiano do indivíduo.

O ser humano se comunica desde o nascimento; em cada fase da vida essa comunicação se dá de uma forma, e, diante desse aspecto é possível entender a importância das interações sociais no desenvolvimento do indivíduo, visto que é através da mesma que o sujeito se constitui como ser único.

A criança possui uma linguagem própria e a utiliza como forma de comunicação e interação. Goulart nos mostra que a linguagem é manifestada de diversas maneiras pelo indivíduo a fim de produzir relações sociais, que por sua vez, fazem parte do cotidiano do ser humano. Segundo Goulart, a "linguagem não se restringe apenas a expressão verbal, entre a oralidade e a escrita, mas os gestos, a música, a dança, as artes plásticas, o cinema, o corpo, o olhar, entre outras possibilidades, são consideradas formas de expressão da linguagem". (GOULART, 2015, p. 10-11). Dessa maneira, é mister reconhecer e valorizar, no fazer pedagógico do professor/a, as mais variadas expressões de linguagem que a criança se utiliza para se expressar, para se socializar e interagir com o outro e com o meio. Ensinar e aprender é um processo que se desenvolve entre a relação de sujeitos humanos, que envolve atenção, afetividade e comunicação. Apesar de que, nos dias atuais, essa relação parece ser distante e conflituosa, o professor/a, como sujeito dessa relação, deve considerar que as interações que se dão na sala de aula estão profundamente relacionadas com o sucesso do desenvolvimento pessoal e intelectual da criança.

Corrobora com esse pressuposto, Oliveira, ao postular que a linguagem é o elemento que nos constitui como sujeito individual e social e que o aprendizado se dá por meio das interações sociais e culturais. Nos dizeres da autora: existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 2010).

Para Vygotsky (2008), a linguagem é um instrumento criado pela humanidade para organizar os meios sociais e desenvolver os processos de pensamento, a fim de realizar interações sociais e aquisição de cultura e conhecimento. De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev, "(...) desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente". (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 2010, p. 27). Cada ser humano é automaticamente inserido em uma determinada cultura social no momento em que nasce. Através da socialização, o sujeito vai desenvolvendo a linguagem, o pensamento e a aquisição de conhecimento, tendo como objetivo a preparação para a vida adulta e o convívio em sociedade.

Desse estudo, emanou a busca por uma melhor compreensão da "linguagem de maneira lúdica[32]", como uma forma de comunicação e interação entre os atores da relação ensino-aprendizagem, ou seja, entre professor e aluno, aluno e aluno, etc, elementos estes que devem ser norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar a fim de tornar o processo ensino/aprendizagem prazeroso e eficaz.

O lúdico no desenvolvimento da linguagem

Pode-se sempre visualizar os impactos positivos que o uso de uma "linguagem norteada pela ludicidade" traz no cotidiano da Educação Infantil através da satisfação e prazer demonstrados pela criança ao ouvir uma história, ao brincar de faz-de-conta, ao se movimentar durante jogos e/ou brincadeiras, ao cantar e dançar, ao participar de teatros e apresentações. Dessa forma, compreende-se que o lúdico contribui de maneira efetiva com o desenvolvimento da linguagem da criança, dentre tantos outros aspectos essenciais na formação humana.

Nessa perspectiva, tendo em vista o/a professor/a como mediador do aprendizado, o trabalho docente deve ser subsidiado por uma "linguagem de forma lúdica", ou seja, por uma forma de comunicação, interação e expressão norteada pela ludicidade, a fim de contribuir para que a criança se desenvolva em todos os aspectos fundamentais na formação humana. De acordo com Brasil, "(...) é por meio do uso da linguagem, e não pela mera exposição à linguagem, que as crianças constroem seus repertórios e suas formas de comunicação". (BRASIL, 2016, p. 63).

Diante do cotidiano escolar, o/a professor/a utiliza da linguagem não somente para se comunicar com os alunos, mas também para interagir e criar conexões efetivas e afetivas, de modo a realizar trocas de experiências e conhecimentos que visam contribuir plenamente com o desenvolvimento do potencial de cada criança.

É preciso entender a linguagem infantil como forma de comunicação, interação, expressão e aprendizagem, tendo em vista que a criança desenvolve suas habilidades mediante a socialização e interação com o outro e com o meio. Brites e Cássia apontam que

> (...) para Vygotsky todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem e decorrem de acordo com a sua história social, acabando por contribuir, e fazer parte integrante, do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. Logo, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores genéticos, antes são o resultado das experiências e dos hábitos sociais da cultura em que o sujeito se insere. Assim, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve, e a história pessoal dessa criança, são fatores cruciais para a sua forma de pensar. E nesse processo de desenvolvimento cognitivo a linguagem tem um papel determinante na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais avançadas do pensamento são transmitidas à criança através de palavras. (BRITES e CÁSSIA, 2005, p. 184)

É através da comunicação que o adulto consegue transmitir à criança valores, conhecimentos, sentimentos, como raiva, alegria, carinho, amor, desafeto, ou seja, estabelecer as interações necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Brasil,

[32] Compreende-se a linguagem lúdica como uma forma de comunicação norteada pela ludicidade, a fim de contribuir para que a criança se desenvolva em todos os aspectos fundamentais na formação humana.

> O avanço das crianças nos seus processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo. Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras -, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa. (BRASIL, 2016, p. 46).

Daí decorre a necessidade de se compreender que a "linguagem de maneira lúdica" pode proporcionar um desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo, onde a criança passa a entender os acontecimentos a sua volta trazendo o mundo adulto para seu próprio mundo através da imitação, que por sua vez, tem a importante função de preparar a criança para a vida adulta.

De acordo com Vigotski, "(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança". (VIGOTSKI, 2008, p. 62).

Diante disso, podemos atestar a pertinência de trazer para um evento como esse, cujo objetivo é refletir sobre a relação dialógica e interativa que se estabelece antes, durante e após o desenvolvimento de atividades de leitura das imagens/ilustrações presentes nos livros num movimento de expressividade da linguagem, uma reflexão sobre a importância da ludicidade nas interações que permeiam o processo de aprendizagem no cotidiano escolar da Educação Infantil, sobretudo na relação professor/aluno, se o que buscamos, no universo da Educação, é formar cidadãos emancipados, críticos e criativos para a vida em sociedade.

Considerações Finais

Ao tecer as considerações finais, pode-se afirmar que o presente estudo revelou que a ludicidade faz parte do cotidiano infantil e é elemento constitutivo do desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo da criança. Pode ser considerada como um privilégio no processo ensino/aprendizagem, visto que deve ser entendida como fonte de métodos para que a criança se desenvolva social, cultural e cognitivamente.

Além de ser imprescindível na Educação Infantil, etapa que possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, a ludicidade proporciona benefícios em todos os aspectos do desenvolvimento da criança, além de contribuir diretamente com o trabalho do/a professor/a.

Constatou-se também o amparo legal presente na legislação que nos mostra que a criança é um sujeito social e ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, possui desejos e vontades, e, deve ser ouvida, interagir com o meio de maneira a se desenvolver plenamente[33].

Do ponto de vista teórico, pode-se se inferir que a criança se desenvolve através da socialização e interação com o meio e com as pessoas, de modo a internalizar o aprendizado que será levado para o futuro. Tendo em vista, na perspectiva de Vigotski, que o papel da história e da cultura da sociedade na qual a criança está inserida são fatores determinantes para a construção da linguagem e do pensamento, faz-se necessário que o/a professor/a possua pleno entendimento da realidade de cada criança de modo a utilizar de

[33] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.

uma “linguagem mediada pela ludicidade” em seus métodos pedagógicos visando seu desenvolvimento e aprendizagem. Diante disso, para Oliveira (2010), o processo de desenvolvimento interno do indivíduo permite o aprendizado permeado pelo ambiente sociocultural onde o sujeito faz parte, ou seja, o indivíduo aprende de acordo com a cultura pela qual está inserido.

Mesmo sendo possível afirmar que a Educação Infantil já passou por importantes transformações ao longo do tempo, compreende-se diante da prática que ainda é preciso mudar muita coisa. Apesar de a ludicidade ser considerada fator fundamental no desenvolvimento da criança, são encontradas muitas falhas, ou até mesmo falta de consciência no trabalho pedagógico de professores que não compreendem a temática. É preciso que o/a professor/a entenda seu papel de mediador do processo ensino/aprendizagem e que o mesmo acontece de forma muito mais prazerosa e efetiva tendo a ludicidade como norte da prática pedagógica.

Nesse sentido, a dimensão lúdica na Educação Infantil se faz imprescindível, pois, através da ludicidade a criança internaliza os conhecimentos adquiridos e que serão levados por toda a vida. Portanto, é possível compreender que, a ludicidade contribui de maneira efetiva e eficaz na construção da linguagem e do pensamento, bem como na formação humana. Assim como é possível concluir a real importância de uma “linguagem de forma lúdica” na vida da criança. O referido artigo evidenciou o quão se faz importante compreender que a ludicidade não é um processo insignificante, mas sim um ato fundamental no processo de desenvolvimento infantil, tendo como objetivo preparar os indivíduos para viver em sociedade, atuando de forma crítica e criativa no seu meio sócio-cultural.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em 15 de Setembro de 2018 às 14:43

BORBA, Francisco S. UNESP. **Dicionário de Português Contemporâneo**. Ed. Piá Ltda. 2011.

BRASIL. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil:** Práticas e Interações – Caderno 3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2016. Disponível em: < http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/ >. Acesso em 26 de Dezembro de 2018 às 9:15.

BRASIL. **Crianças como Leitoras e Autoras** – Caderno 5. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2016. Disponível em: < http://www.projetoleituraescrita.com.br /publicacoes/colecao/ >. Acesso em 26 de Dezembro de 2018 às 9:15.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei número 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm >. Acesso em 08 de Outubro de 2018 às 15:40

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2017. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf >. Acesso em 22 de Fevereiro de 2018 Às 15:53

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação Pessoal e Social**. Brasília, vol. 2, 1998.

BRITES, Isabel; CÁSSIA, Roberta de. **Recensão - Vigotsky, L. S. (2005). Pensamento e Linguagem**. Revista Lusófona de Educação: Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011 >. Acesso em 20 de Agosto de 2018 às 14:18

FREIRE, Otávio; BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Cultura e Educação Infantil**. Fascículo 3. Cuiabá – MT. 2008.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Pensamento e Linguagem I**. Universidade Federal de Lavras – UFLA. Centro de Educação a Distância – CEAD. Lavras. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: < http://www.birigui.sp.gov.br/educacao /site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf >. Acesso em 10 de Setembro de 2018 às 15:00

ROJAS, Jucimara. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras:** O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil. Cuiabá. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 11º ed. 2010. Disponível em: < http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf >. Acesso em 21 de Agosto de 2018 às 15:18

2.11 FORMANDO CONTADORES DE HISTÓRIAS PARA BEBÊS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Santos Faria Vieira
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
rsfv25@gmail.com
Juliano Guerra Rocha
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
professorjulianoguerra@gmail.com
Tatiana Mortosa Faria Silva
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
tatimortosa@gmail.com
Poliana Boel Ferreira
Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara
polianaboelferreira@hotmail.com

Introdução

> Os bebês, desde bem pequenos respondem às ações e palavras do outro, com sorrisos, acenos, movimentos, sons. É inicialmente com o próprio corpo que a criança dialogicamente experiencia o mundo, numa contínua relação com o outro que exige também uma constante negociação de significados e produção de sentido (CORSINO, 2017, p. 115).

O ser humano, de acordo com Vygotsky (2001), nasce com um alto grau de organização, com profundas capacidades de percepção e expressividade e desenvolve-se por meio das relações. Por isso, as narrativas, as canções, os toques, os arrulhos e jogos de colo, são significativas expressões de relação entre o bebê e os demais. O sujeito, em qualquer estágio, desenvolve-se por meio das relações e interações que lhes são propiciadas, portanto, quanto maior os estímulos sociais e interacionais, maior o desenvolvimento global da criança.

Partindo do pressuposto que as relações e interações são os principais fatores de desenvolvimento do ser humano, podemos considerar que as relações estabelecidas do bebê com momentos de fabulações, proporcionadas pela contação de histórias, enriquecem as experiências de interação. Logo, este texto tem por objetivo analisar a importância da formação de profissionais para a realização da contação de histórias para bebês, compartilhando a experiência no âmbito da rede municipal de ensino de Itumbiara-GO.

Partindo da premissa que a criança desde a mais tenra idade é leitora e escritora de textos, e tomando como ponto de partida a teoria discursiva de Bakhtin, esse texto é um convite para pensarmos em experiências literárias para bebês em ambientes escolares. Além deste, utilizamos também autores do campo da literatura, como Reyes, López, Candido, entre outros.

Logo, no presente trabalho, discorreremos sobre o processo de formação de contadores de histórias para bebês e sobre algumas experiências de leitura realizadas na rede municipal de ensino de Itumbiara-GO. Esta, por sua vez, uma cidade localizada ao sul do estado de Goiás, fazendo divisa com o estado de Minas Gerais, conta com uma população de aproximadamente 104.000 habitantes. Há, na cidade, 53 instituições de ensino públicas. Dentre as quais, 15 realizam atendimento educacional a bebês, envolvendo aproximadamente 260 profissionais.

O texto estrutura-se em três momentos; inicia-se discutindo o desenvolvimento dos bebês e no que a literatura e as histórias contribuem para isso, dialogando com Vygotsky, Bakhtin, Reyes, entre outros; em seguida, apresentamos a experiência do Município de Itumbiara com as formações em torno da temática "contadores de histórias para bebês". É feito um relato passo a passo da formação, refletindo teoricamente sobre alguns saberes necessários para ser um bom contador de histórias para bebês.

Ao final, discorremos sobre a importância de espaços lúdicos e interativos nas creches, não restritos a questão de materiais e estruturas físicas, e sim, na proposição de ambientes que desenvolvam uma nova concepção do bebê, como ser que interage com o outro e consigo por meio da imaginação de contar e se encantar com narrativas literárias. Apontamos, também, a necessidade premente de mudar as concepções com relação a leitura e escrita na Educação Infantil, percebendo a criança como protagonista de seu conhecimento e produtora cultural.

O bebê lê e contempla histórias: reflexões teóricas

No meio acadêmico e educacional há reflexões comuns acerca do ato de promover leitura literária a bebês, visto que, conforme aponta Silva (2009) em suas contribuições acerca de métodos de leitura, há a leitura mecânica, em que o indivíduo já é capaz de decifrar códigos e sinais, essa, não é possível, ainda, aos bebês; há a leitura de mundo, nominada assim por Paulo Freire, onde o indivíduo passa a compreender os significados dos fenômenos ao redor, compreende expressões, entoações, sons, movimentos, etc. López (2016) afirma, entretanto, que os bebês leem, de um modo não convencional, afirma, ainda, que eles leem desde a vida intrauterina, atribui ao corpo da mãe, o papel de primeiro livro do bebê e, há ainda, uma terceira forma de leitura, a leitura crítica que alia a mecânica à de mundo, que demanda uma certa experiência como leitor.

Atualmente, já sabemos a partir das contribuições de Candido (2004) que a literatura é um direito inalienável assim como a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a educação, o amparo, etc. Este direito, assim como todos os demais direitos, precisa e tem seu fundamento em ser garantido a partir da mais tenra idade.

Então, vejamos, por qual motivos lê-se para bebês? Fomenta-se a leitura para bebês porque já sabemos que o que se constrói nessa fase, implica em qualidade de condições de desenvolvimento e de oportunidades educativas. Lê-se com a finalidade de ampliar as provocações a eles destinadas, para afetá-los, tocá-los, estimulá-los, lê-se pelas qualidades mágicas do encantamento que a literatura pode trazer ao mundo infantil, lê-se pela possibilidade de troca de olhares, sorrisos, pelo contágio dos movimentos que este ato resulta. Nesse sentido, Cabrejo Parra (*apud* REYES, 2010) acrescenta:

> Por que lemos para as crianças? Porque gastamos uma grande energia humana e econômica em torno do ato de ler? Não lemos textos para as crianças a fim de que se convertam em grandes leitores, e sim porque sabemos que essas leituras permitem que elas determinem algo fundamental para si: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito (CABREJO PARRA *apud* REYES, 2010, p.17).

De acordo com os aportes teóricos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2006; VOLOCHÍNOV, 2017) podemos inferir que o sentido das palavras ao serem contadas, por meio das histórias literárias, não se resume ao significado literal, esse sentido é resultado da interação, no vínculo fortalecido, de progressos em relação à compreensão da linguagem e de mundo. Jobim e Souza (2012) cita:

> Para Bakhtin, o sentido de um enunciado não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor; o sentido do enunciado é, melhor dizendo, o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro. Metaforicamente, Bakhtin diz que o significado ou o sentido de um enunciado é como uma faísca elétrica, que só se produz quando há contato entre os dois polos opostos. Só a corrente da interação verbal fornece à palavra a luz de sua significação (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 109).

Partindo-se da premissa de todos os motivos pelos quais se lê para bebês, já apresentados, vejamos, então os motivos principais pelos quais não se lê literatura para bebês. Por conseguinte, não se lê literatura para bebês com a finalidade de torná-los superdotados nem para que dali se desenvolvam e cresçam grandes leitores, não se lê para bebês a fim de facilitar o processo de alfabetização.

Tomando como princípio os estudos de López (2016) os bebês exercem a leitura desde a mais tenra idade, quando ainda estão no ventre de suas mães, ali, leem vozes, sons, sensações, espaços. Ao nascerem começam as leituras emancipatórias, e, ainda, um processo mais complexo de leitura, nesse momento, lerão vozes, sons, gestos, tom corporal de quem as carrega, começarão ainda, a decifrar os signos trocados pelos humanos que os rodeiam significando então, a língua materna. López (2016) diz:

> Ler é, então, uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar antecedem o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos de aquisição de leitura de mundo (LÓPEZ, 2016, p. 18).

Ao pensarmos a leitura de literatura para bebês, há que se refletir sobre quem são os promotores dessa leitura e em qual momento eles surgem. É notado que os primeiros contatos do bebê com esse estímulo, aparecem de maneira espontânea quando a família – pai, mãe, avós e irmãos ao utilizar dos recursos que possui resgatados de sua própria infância, oferecem a esse bebê cantigas de ninar, acalantos, histórias balbuciadas, brincadeiras com os dedos que tocam o corpo do bebê e o provoca resultando em mares de sorrisos e gracejos. Quando, então, esse bebê ingressa na Educação Infantil, recebe mais um promotor de leitura, a professora[34], que além de proporcionar o que este bebê já recebe em casa, propiciará a sistematização de estímulos eruditos.

Nesse movimento de contar histórias aos bebês, familiares concebem uma relação de compromisso com o desenvolvimento oral e linguístico dessa criança, mesmo que de maneira espontânea e sem muita fundamentação. A instituição de ensino, por sua vez, preocupa-se com a sistematização e promoção de leitura e literatura qualitativamente expressiva.

À instituição de ensino, contudo, sistematiza a condução dos momentos de contato com as leituras, organiza os espaços, projetos educativos que oportunizem elementos da vida cotidiana de maneira sensível e relacionados com a cultura humana, conduzindo essa junção de elementos a uma caminhada à garantia do direito à leitura literária e indo ao encontro do papel mais importante que a leitura exerce, o papel humanizador.

No que diz respeito ao espaço, a entidade escolar, organiza-o de maneira a enaltecer seus valores e crenças, a forma como crê no desenvolvimento infantil, a

[34] Usamos, nesse trabalho, a palavra professora, pois o universo do trabalho docente na Educação Infantil é ocupado majoritariamente por mulheres.

arrumação de mobiliários e o acesso aos materiais dizem muito dos valores da instituição, Vygotsky (1994) endossou esta perspectiva quando escreveu:

> [...] o entorno não deve ser considerado como uma entidade estática e periférica com relação ao desenvolvimento; mas deve ser mutável e dinâmico. [...] o entorno influi sobre a criança de um e outro modo e dirige o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 338).

Portanto, uma instituição diz muito de seus valores e da forma como concebe a criança por meio do ambiente literário que constrói; este, por sua vez, promove ou limita o desenvolvimento infantil e é uma poderosa mensagem acerca do projeto educativo concebido para aquela instituição. Importante ainda, dizer, que o ambiente, não é estático, ele deve alterar-se de acordo com as conquistas adquiridas pelas crianças, como estas atravessam etapas em seu processo humanizador, o ambiente no qual está também deve atravessar etapas e acompanhá-las em seus desafios.

Formando contadores de histórias para bebês

A literatura é uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há a possibilidade de um homem viver sem ela e ou sequer ao menos entrar em contato com alguma espécie de fabulação em algum momento do seu dia. Antonio Candido (2004) defende que:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta e portanto nos humaniza (CANDIDO, 2004, p. 186).

A literatura é a porta de entrada das crianças no mundo da leitura, ela humaniza em seu sentido mais profundo, porque faz viver; não lemos para as crianças apenas para elas se tornarem grandes leitoras, mas sim para que essas leituras determinem algo fundamental para si, para que se conheçam, para que descubram os seus medos e os enfrentem, para que sejam capazes de pensar, criar e imaginar. Ao oferecer leitura para os pequenos estamos contribuindo para um mundo mais equitativo, possibilitando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, estamos garantindo o direito de cada uma.

Garantir o direito à literatura é a melhor forma de romper paradigmas e formar cidadãos com melhores perspectivas de vida, e que esse direito precisa ser afiançado desde a primeira infância, ou seja, esse trabalho deve começar com os bebês.

Desde que o bebê é concebido até que ele esteja pronto para ler de forma autônoma há um longo caminho que necessita da presença e do acompanhamento amoroso de um adulto, que "assuma o papel de oferecer o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser" (REYES, 2010, p. 15). O adulto presente na vida do bebê, seja ele o professor, auxiliar[35] e ou os responsáveis, precisa estar preparado para mediar a leitura com eles, antes de tudo isso, estar também disposto, pois precisará de seu olhar sensível e amoroso para que este processo aconteça.

[35] Os Auxiliares são profissionais de formação em nível médio, que atuam em classes de Educação Infantil, dando suporte ao trabalho dos professores.

Para garantir o direito de o bebê ter acesso a literatura, é preciso formar o profissional atuante junto dele. Por meio da formação continuada é possível alcançar uma educação de qualidade.

Na maioria das propostas de formação continuada dos professores, a relação teoria e prática ainda é um desafio. Entendendo-a como um direito do professor, a formação continuada, segundo Valle (2003, p. 217), não é "somente visada pelas esferas administrativas, como também por numerosas críticas e reivindicações das esferas representativas". Os profissionais da educação vêm indicando a necessidade de se construir propostas que problematizem as práticas pedagógicas e que possibilitem a reflexão da mesma.

Kramer (1989, p.197), reforça a necessidade de a formação continuada conter em suas propostas condições para que a teoria e prática fortaleçam os professores, para que a teoria não "seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela".

Pensando nisso, refletindo sobre isso e entendendo a necessidade de então trabalhar a formação continuada dos professores e auxiliares atuantes nas salas de berçário (crianças de 6 meses a 3 anos), o município de Itumbiara – GO organizou momentos para compartilhar experiências em volta da temática "contando histórias para bebês".

As formações aconteceram no ano de 2018. Foram oito encontros com 254 profissionais; entre esses, professores, auxiliares e gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). Dividimos em oito encontros para que fosse possível discorrer melhor sobre os aspectos que consideramos importantes trabalhar quando o assunto é contar histórias para bebês.

Trabalhar a formação de contadores de história para bebês exige esclarecer alguns saberes necessários para subsidiar essa prática, que são eles: afetividade, narração oral, musicalidade e os recursos. Cada aspecto foi trabalhado em dois encontros, o total de 12h/a para cada um.

A afetividade é o primeiro saber a ser levantado quando se trabalha a formação de contadores de histórias para bebês. É preciso apresentar para o adulto do processo, a importância do vínculo afetivo, não dá para ser mediador de leitura de bebês sem criar laços afetivos com os mesmos. O profissional diante dos bebês precisa ter um olhar sensível e amoroso.

O psiquiatra Stern (*apud* REYES, 2010, p.22), defende que "ninguém pode estar com um bebê, cuidar dele ou estudá-lo, sem lhe atribuir sentimentos, pensamentos ou desejos em um momento dado". É preciso criar vínculo afetivo com esse ouvinte de histórias. Conhecer o público a quem essa história se direciona faz toda a diferença no processo.

Contar histórias é um ato de amor, por meio delas é possível acalentar corações e refrigerar almas. A literatura expressa e recolhe a sede de encantamento que existe em cada ser humano. Compartilhar histórias é um rito de passagem para entrar no mundo dos sonhos. As histórias, como define Reyes (2010), significam a construção de nossa casa imaginária. Considerando tudo isso não se pode pensar em contador de histórias que não crie laços com seu ouvinte.

Wallon (1975) acredita na importância do outro para o desenvolvimento humano, e defende que a emoção é o primeiro e mais forte elo entre os indivíduos:

> As primeiras relações utilitárias da criança não são as suas relações com o meio físico, que, quando aparecem, começam por ser lúdicas; são relações humanas, relações de compreensão, que tem como instrumento necessário meios de expressão, e é por isso que a criança, se não é naturalmente um membro

> consciente da sociedade, também não é um ser primitivo e totalmente orientado para a sociedade (WALLON, 1975, p. 198).

De acordo com o Wallon (1975), o desenvolvimento da afetividade varia entre os movimentos afetivos e cognitivos, e a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui com as demais manifestações, sob impacto das condições sociais. Assim a afetividade é o primeiro passo para a formação de um contador de histórias, sabendo que por meio das narrações feitas pelo adulto, contador, a criança será de certa forma afetada positiva ou negativamente falando.

Nos encontros sobre afetividade, trabalhamos com os profissionais a teoria que compartilhamos aqui neste texto e também experimentamos viver essa afetividade, foram dois momentos de reflexão e interiorização da importância de ser um "ser humano" que afeta o outro positivamente, a intenção dos momentos foi apresentar aos profissionais a importância do vínculo afetivo. Realizamos dinâmicas com a temática para que ficasse perceptível o quão positivo é o trabalho com afetividade. Criamos momentos de práticas pedagógicas apresentando estratégias com afeto positivo e negativo, para que eles fossem fazendo a relação e reflexão sobre essa importância.

Um segundo saber a ser considerado, nessa formação, é a narração oral, sua importância na vida do ser humano desde que o mesmo é concebido no útero da mãe. O processo de aquisição da linguagem não é apenas a produção da palavra, mas é sim, todos os estímulos e emaranhados de situações que a criança vive, nesse mundo carregado de narrativas orais. Desde sua concepção, ela está imersa em situações de linguagem, ouve a voz da mãe, os barulhos produzidos pelo corpo da mãe, então, vive uma narrativa constante e seu primeiro livro, que é o corpo da mãe, como defende Reyes (2010), assim sendo o primeiro contador de histórias de cada ser humano é a própria mãe.

A arte da narração oral é uma atividade dos tempos mais remotos, não é um ato individual. Não é algo que se faz sozinho. É uma ação que acontece quando se quer partilhar algo com o outro, quando se quer contar uma história. E nessas situações há a necessidade da presença de alguém que conta e de alguém que ouve a história. Machado (2004) defende que a atividade de contar histórias é experiência de interação humana que tem uma qualidade única, insubstituível.

López (2016) argumenta que estabelecer com um recém-nascido ou um bebê uma relação intersubjetiva é desafio mais que interessante. É interessante pensar nisso, tendo em vista que não só o bebê é imerso no "mundo de fora", carregado de linguagens, mas como também o adulto é imerso no mundo do bebê, pensando assim, tanto o bebê como o adulto precisam aprender a se comunicar e a decodificar. Nessa tentativa de comunicação entre as partes, nesse diálogo, a sensibilidade afetiva vai dando volume à sensibilidade poética e à descoberta da linguagem. Sobre isso Reyes (2010) destaca que:

> Desde os primeiros encantamentos assistimos a uma experiência estética de linguagem, já que alguém não só lê o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para escrever os primeiros textos no fundo de sua memória. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida [...] (REYES, 2010, p. 33)

Para um dos encontros que tivemos sobre o aspecto da narração oral contamos com a colaboração da "CIA PÉ DE MOLEQUE[36]" de Belo Horizonte, com uma formação sobre "Contação de histórias e a arte de narrar", na oportunidade trabalharam conosco a importância de acreditarmos que todos nós somos contadores de histórias, que cada ser em si carrega o dom da palavra, e que em alguma ocasião vai precisar contar um pouco de história, mesmo que seja, contar um pouco da sua própria história.

No outro encontro, envolto pela mesma temática, explanamos com o grupo as tradições orais, as várias maneiras de se comunicar com os bebês, a forma como somos entendidos por eles. Para esse momento fizemos o estudo do caderno do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, "Bebês como leitores e autores", principalmente a unidade que trata das "Interações e Linguagem". O nosso tempo foi usado para colocarmos em práticas alguns conceitos apresentados no caderno, o grupo foi dividido e após estudo, mostraram na prática como seria essa narração oral na contação de histórias para bebês, quais recursos seriam necessários para conseguirmos, de fato, comunicarmos com esses seres bem pequenos.

O bebê é um ser de palavras, mesmo que não consiga pronunciá-las ao nosso modo. Os gestos sonoros, visuais e táteis que lhe oferecemos funcionam como livros ou espelhos de linguagem.

Imerso nesse mundo de linguagem o bebê vai precisar desenvolver a sua capacidade de fantasiar e imaginar. Nessa vertente López (2016), ressalta que:

> No momento do nascimento, a linguagem é para o bebê, algo praticamente alheio. O que une às marcas culturais da língua de sua família são as lembranças filtradas da linguagem, aquilo que ele escutou desde o ventre materno. Pouco a pouco, o bebê associa o que vê ao que escuta e aos gestos de seus cuidadores. Esse é um intenso trabalho de leitura. Esse registro da voz está impregnado de afetividade, das entonações amorosas da mãe, muitas vezes, de poesia. É a experiência poética que acreditamos ser a mais precoce na vida das crianças, desde que chegam ao mundo [...] (LÓPEZ, 2016, p.23).

A musicalização é outra forma de narração oral e também é um dos aspectos importantes e necessários para a formação de um bom contador de histórias para bebês.

A musicalidade precisa estar nos diálogos constantes com os bebês, quando falamos e defendemos essa vertente, estamos ressaltando o que muitos estudiosos explanam, uma vez que a música é uma constância na vida dos bebês, desde que são concebidos no ventre de suas mães.

A canção é muitas vezes a mediadora entre o adulto e o bebê, e quando isso acontece gera um encontro cheio de emoções. Momentos mágicos que se escondem na aparente repetição de rotinas, possibilitando uma experiência estética, o bebê começa a descobrir a voz como o primeiro instrumento musical e vê a palavra como brinquedo e poesia.

Assim, cantar, murmurar ou assoviar fornece elementos sonoros e também afetivos, através da intensidade do som, inflexão da voz, entonação, contato de olho e contato corporal, que serão importantes para a evolução da criança no sentido auditivo, linguístico, emocional e cognitivo. Brito (2003) defende que:

> As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância.... Os momentos de troca e a comunicação sonoro-

[36] A CIA Pé de Moleque é formada pelo casal: Isaac Luis e Juliana Daher, os dois são de Belo Horizonte e desenvolvem um trabalho de musicalização e contação de histórias voltado para o público da primeira infância.

> musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p. 35)

Na formação sobre a musicalização, tivemos, outra vez, a oportunidade de estarmos com a Cia Pé de Moleque, que fez um trabalho excepcional. Trabalhamos em forma de oficina, os profissionais puderam vivenciar práticas bem exitosas com relação à musicalidade com bebês, foi trabalhado a importância do preâmbulo nas histórias, de colocar musicalidade nas mesmas.

Trabalhamos também os recursos sonoros que podem ser usados para os momentos de contação de histórias, fizemos o uso destes na prática, com o grupo dividido, cada qual apresentando uma prática diferente.

Por fim, vamos explanar um pouco sobre os recursos que precisam fazer parte do repertório do contador de histórias. Muitos deles já falamos durante o texto, entendendo que a voz é o primeiro recurso, seguido da musicalidade, que é também um recurso importantíssimo para a contação de histórias. Abordaremos um pouco, agora, sobre a brincadeira, como recurso da contação de histórias.

A criança é um ser lúdico, precisa da fantasia e da imaginação para fazer suas construções mentais e psíquicas. Ela precisa brincar. López (2016) fala que:

> Viver no tempo da brincadeira! O tempo, o espaço e os seres imaginários com as suas aventuras ou desventuras (a ficção) são de outra ordem, saem da órbita ordinária do viver e inauguram outra necessidade primordial: fantasiar, imaginar, narrar. E ali podemos aninhar a liberdade. Por múltiplas razões, então, o tempo investido em brincar, ler e cantar deveria ser prioritário na vida dos bebês e de todas as crianças! (LÓPEZ, 2016, p.95).

Brincar é um direito da criança, e no mundo da contação de histórias não pode faltar essa brincadeira. Para se formar um bom contador de histórias para bebês é preciso que esse adulto saiba brincar com as palavras, com as histórias, com o corpo, usando todos esses recursos em seu favor para emergir a criança nesse mundo fantasioso, em que ela faz as suas ressignificações, começa a se conhecer e a se desenhar como ser produtor de cultura.

O bebê desde seu nascimento busca no mundo objetos, aos quais ele possa concretizar suas brincadeiras, e nesse sentido, quando falamos da mediação de leitura e contação de histórias, o livro passa a ser o brinquedo da criança. Sendo assim é importante que esses livros saiam dos armários e de suas caixas, porque, mais que uma proposta, os livros dão oportunidades de experiências e encontros de significados compartilhados.

Para contar histórias para bebês precisamos, então, nos apropriar desses recursos, brincar, cantar, narrar. O encantamento é inerente a contação de histórias e como o brincar proporciona isso à criança, é impossível pensar em contar histórias para bebês sem que haja o brincar nessa proposta, e em quase toda brincadeira de criança a musicalização está presente, sendo assim um recurso compõe o outro.

Nas formações tivemos o momento de explorarmos sobre os recursos, foram dois encontros com essa temática. Explanamos sobre a importância da utilização de caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos (pop-up ou 3D), instrumentos musicais, entre outros.

Durante a formação conversamos com os profissionais, que o contador de histórias precisa ser aquele que sabe usar do recurso da brincadeira e da música, que ele precisa gostar de brincar e saber a importância do encantamento para a vida, mas que além dos

recursos que partem do educador, ele poderia contar também com alguns recursos e instrumentos que auxiliariam na contação de histórias, e que aflora a imaginação dos bebês. Enfatizamos, ainda, que estes não são primordiais, mas auxiliam o processo. A contação de histórias pode acontecer sem caracterização, sem fantoche ou mesmo sem o livro em mãos, mas ela jamais acontecerá sem o brincar envolvido, sem a poesia e o encantamento do contador.

Nas formações sobre essa temática, demos um enfoque maior para a confecção de material para a contação de histórias e como usá-los, assim sendo, trabalhamos uma oficina de contação e recursos.

A formação continuada do profissional de Educação Infantil é muito importante, mas a formação sozinha não constrói grandes mudanças. É preciso que se pratique o que foi apreendido, estudado e refletido, nesse sentido, alguns CMEI's da cidade de Itumbiara criaram um cronograma de contação de histórias envolvendo todos os adultos em contato com as crianças. Toda semana tem uma história diferente contada por um adulto diferente e diariamente leitura literária. Os profissionais envolvidos têm nesse momento a possibilidade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido durante as formações realizadas. E com a prática aprimoram cada dia mais sua forma de contar histórias e se envolver com os bebês. E temos recebido depoimentos de como tudo o que foi dito nas formações, agora, parece fazer mais sentido para eles.

Concordamos com Vasconcellos (2000, p. 11) quando adverte que a reflexão pode transformar a prática educativa, no entanto não pode interferir, de fato, na realidade, pois quem age na realidade, direta ou indiretamente, são os professores. Apesar de a reflexão proporcionar ao professor condições para o aprofundamento da sua prática e, por consequência, de sua autoformação, cabe apenas a ele a decisão de enfrentar ou não o desafio de intervir na realidade, pois como bem o argumenta esse autor, a reflexão tem [...] por função propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar (VASCONCELLOS, 2000, p.12).

Conclusão

Contar histórias é e sempre foi o meio mais expressivo de encantar e conhecer um indivíduo. Mas para isso é importante ressaltar que a chave mestra na arte de contar histórias está nas mãos do mediador e em sua criatividade, pois ao contar histórias o professor proporciona o resgate da memória tanto cultural, como afetivo da criança. Mas para que isso aconteça o professor precisa utilizar de bons recursos e conhecer as técnicas para narrá-la.

Haja vista tudo que explanamos nesse trabalho, é interessante discorrermos, ainda, sobre a importância de espaços lúdicos e interativos nas creches, não restritos a questão de materiais e estruturas físicas, e sim, na proposição de ambientes que desenvolvam uma nova concepção do bebê, como um ser que interage com o outro e consigo por meio da imaginação de contar e se encantar com narrativas literárias.

É necessária a mudança imediata de concepções com relação a leitura e escrita na Educação Infantil, percebendo a criança como protagonista de seu conhecimento e produtora cultural.

É proeminente que o professor reconheça a narrativa da profissão de contadores de história, admita os saberes necessários para que seu papel de educador seja contemplado com o de contador, e saiba principalmente que antes de tudo é um professor que conta história.

A Rede Municipal de Ensino de Itumbiara – GO conseguiu grandes resultados com as formações. As práticas foram repensadas, hoje temos em nossas unidades de

Ensino professores que são, de fato, contadores de histórias, e isso só foi possível, em virtude de uma mudança de concepção.

Referência

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
BRITO, T. A. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral. São Paulo: Peirópolis, 2003.
CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro, Brasil, 2004.
CORSINO, P. Infância, linguagem e literatura: reflexões para a Educação Infantil. In: NOGUEIRA, A. L. H.; LAPLANE A. L. F. (Orgs.). **Leitores e leituras:** explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Leitura crítica, 2017.
JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Papirus Editora, 13ª edição. Campinas, SP – Brasil, 2012.
KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.
LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Bebês como leitores e autores**. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016.
MACHADO, R. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
REYES, Y. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Editora Global, 2010.
SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
VALLE, I. R. **A era da profissionalização:** Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.
VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheilla Grillo e Rkaternina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VEER, R. V. D.; VALSINER, J. (Orgs.). **The Vygotsky reader**. Osford: Blackwell, 1994.
VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

2.12 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA FORMANDO LEITORES NA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA

Juliane Francischeti Martins Motoyama
UNESP/CELLIJ/SEDUC
julianefmotoyama@gmail.com
Renata Junqueira de Souza
UNESP/CELLIJ
recellij@gmail.com

Introdução

Há alguns anos atrás falar em bebê leitor era quase que uma ofensa aos amantes das bibliotecas escolares que as protegiam com "unhas e dentes" desses pequenos "devoradores/destruidores" de livros. Acontece que, nos últimos vinte anos os pesquisadores voltaram o olhar cada vez mais para este público e o resultado começa a aparecer nas estantes de livrarias que revelam um mercado editorial se especializando em um público com necessidades sensoriais avançadas e nas escolas que começam a organizar suas bebetecas ou bibliotecas de bebês.

Aqui questionamos os modos de ler na educação infantil e apresentamos algumas reflexões sobre o trabalho de contação de histórias desenvolvido em uma Bebeteca de uma escola municipal de educação infantil em Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo com os bebês. O objetivo é discutir como a oralidade pode ser o fio condutor das histórias para o repertório de crianças ainda muito pequenas, no estímulo para ler convencionalmente. Assim, buscamos problematizar: como a leitura e a literatura podem encorajadoras para que os pequenos se aproximem do universo da língua materna?

A vida do ser humano se inicia com o nascimento e um som que comunica ao mundo a chegada de uma nova vida: o choro. Desde os primeiros dias de vida, os bebês aprendem que para sobreviverem no mundo, deverão fazer uso de habilidades comunicativas, a primeira delas é o choro, mas não demora muitos meses para que eles comecem a compreender que há outros sons – por vezes até mais eficientes – que mediam as relações humanas. Por volta dos três meses de idade, surgem os primeiros balbucios e os bebês começam a modelá-los para servirem de ferramenta para socialização.

Tendo os pequenos compreendido que a aquisição da linguagem é a chave para a sua vivência no mundo, aos adultos cabe o papel de auxiliá-los no aprimoramento desta capacidade para que possam melhorar a compreensão do universo que está posto ao seu redor em sua língua materna. Todavia, um agravante neste caso é que a aquisição da linguagem é rápida e relacionada a fatores como contextos linguísticos e situacionais. Sendo assim, o adulto tem um importante papel para potencializar as experiências infantis a fim de enriquecer o vocabulário e a expressão das nuances da língua. Um dos caminhos para este trabalho é a leitura e escuta de textos literários já nos primeiros meses de vida dos bebês.

Este texto apresenta o desenvolvimento de bebês de um e dois anos de vida que participam do projeto "Do colo à roda de histórias: práticas de leitura para a educação literária" desenvolvido com o apoio de alunos bolsistas do CELLIJ e do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP) que realizam semanalmente intervenções no espaço com contação de histórias. Neste sentido, problematizamos: como formar crianças sensíveis à arte e ao potencial da língua materna através do trabalho na escola? Em que medida o acesso à literatura pode transformar a vida das crianças na primeiríssima infância?

Nesta jornada, algumas hipóteses se levantaram e muitas já se confirmaram, visto que já trabalhamos nesta escola por dois anos seguidos. A hipótese sobre o desenvolvimento da língua materna se potencializar através do contato com a arte é em parte verdadeira, pois há outros fatores que interferem nesta variável como, por exemplo, as habilidades cognitivas de cada criança, portanto, nem todas avançaram na mesma medida. No entanto, o acesso à literatura mostrou-se uma ferramenta primordial para uma série de questões cognitivas, metacognitivas e comportamentais no desenvolvimento dos bebês.

O objetivo deste estudo é observar a recepção às narrativas, bem como às interações que se estabelecem no espaço e com os livros através da relação que as crianças construíram com a literatura que lhes chegou pela oralidade.

Como esta é uma pesquisa que se desenvolve anualmente, os resultados de 2017 e os preliminares de 2018 apontam que as crianças quando expostas ao contato com o texto literário em situações lúdicas desenvolvem a oralidade e a imaginação. Além disso, ao longo do projeto, o contato dos bebês com os livros tornou-se mais harmonioso e eles passaram a chorar menos e interagir mais e, em alguns momentos, reconhecem elementos da narrativa e mostram para os colegas como, por exemplo, o “au-au” ou o “nenê”. Essas ações estão servindo como base para compreender como os bebês são capazes de desenvolver outros modos de leitura e expressão a partir da vivência com o literário. Neste caso, a importância de tal investigação se baseia no fato de que, diferentemente de países europeus que possuem bebetecas há certo tempo, no Brasil o primeiro desses espaços surgiu em Castro, no estado do Paraná, no ano de 2007 e somente a partir dos últimos anos está ganhando o campo de investigações pautado em estudos espanhóis como, por exemplo, Escardó (2003) Ainda assim, a visão que se tem do espaço em certos momentos é simplista e relacionada ao senso comum tomando o conceito como uma coleção de livros para “crianças pequenas” sem pensar na qualidade das relações que se estabelecem entre criança e livro /criança e mediador.

Este trabalho traz um estudo de caso com abordagem qualitativa, no qual o universo da pesquisa é a bebeteca de uma escola municipal em Presidente Prudente, estado de São Paulo, e seus sujeitos: professoras, educadoras, crianças, famílias e estudantes do curso de Pedagogia frequentadores do espaço. Destacamos que, este texto é apenas um recorte do trabalho que desenvolvemos em que enfocamos as relações estabelecidas entre os livros e as crianças pequenas.

Diante do exposto, este texto está organizado em duas partes: a primeira traz a apresentação do projeto na qual expomos as ações que estão sendo desenvolvidas e os meios para que isso ocorra e na segunda parte analisamos alguns pontos que já podem ser observados na escola aproveitando para refletirmos sobre novos caminhos e possibilidades e esperando que a pesquisa possa servir de inspiração para outras escolas e que avancemos na construção de bebetecas e bebês leitores no Brasil.

O projeto de formação de bebês leitores e a bebeteca

No ano de 2016, ao assumir a direção da Escola Municipal que aqui retratamos, encontramos um rico acervo de livros de literatura infantil que fora enviado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) acondicionado ainda nas caixas que foram trazidos pelo Governo Federal, trancados em um armário cuja chave ficava em posse das gestoras. Diferente do novo programa de distribuição de livros literários encabeçado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que mandará livros literários para serem utilizados na sala de aula em 2018/2019, o PNBE, tinha por objetivo que os livros fossem utilizados para compor um acervo e se construísse uma biblioteca

escolar. Assim, o modo como estava organizado já não atendia as necessidades e proposituras do Programa.

Figura 1: Livros na estante
Fonte: Motoyama (2016)

Além dos livros do PNBE, havia também um acervo pequeno de livros de pano e de plástico que ficava circulando entre os três berçários I (crianças de 0 a 1 ano) e seis berçários II (crianças de 1 a 2 anos) de maneira aleatória. Assim, se a turma do berçário I pegasse a caixa e não devolvesse, os demais bebês ficavam sem acesso aos livros.

Neste mesmo período, no CELLIJ, iniciam-se os estudos sobre leitura na primeiríssima infância e como as diferentes materialidades afetavam os bebês. Para ter um campo de coleta de dados, foi estabelecida uma parceria entre o Centro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ) e a Organização não governamental (ONG) Colunas do Saber para a aquisição de livros, mobiliários e outros materiais para a construção da primeira bebeteca da cidade de Presidente Prudente em uma creche de gestão compartilhada. O processo de construção do espaço fluiu bem, os professores receberam formação sobre como utilizar o livro literário em atividades de leitura em voz alta, leitura individual e contação de histórias e semanalmente, as equipes do CELLIJ se revezavam para contar histórias para os bebês.

Neste ponto, é importante salientar que trabalhamos com as concepções de Bajard (2001/2007) de que o ler é algo introspectivo no qual o leitor debruça-se sobre o livro e tem uma ação de silêncio. Esta ação está relacionada aos primórdios da história da leitura na qual o ato de ler é algo silencioso e que estabelece um elo entre o objeto livro e o seu leitor. Enquanto isso, o dizer é a proferição da história memorizada em voz alta, ou seja, o texto sai do livro para a voz de um narrador físico que apresentar a narrativa com ou sem o apoio do objeto para os que o ouve. Já o contar é o ato de narrar o texto sem o compromisso com o escrito, mas sim com o enredo. Neste caso, a apresentação de texto pode ganhar, inclusive, ares de teatro, pois tudo se permite ao que conta: mudar a voz, dramatizar, dentre outras liberdades.

O projeto piloto que foi implantado nesta creche compartilhada, no entanto, ficou inviável de continuar devido uma série de fatores, dentre eles, o "mito do livro". Este fenômeno que assim nomeamos, diz respeito a forma como as pessoas consagram e cultuam o objeto livro como um receptáculo dos saberes e impedem que eles sejam

manuseados para que não sejam danificados. Neste "endeusamento" do livro, gestores e professores os confiscam e os colocam em um altar – neste caso os armários das escolas – a fim de que, não sejam violados pelas mãozinhas sujas e vorazes das crianças pequenas. É assim, que milhões de reais que são investidos pelo Governo Federal, terminam trancafiados em armários e as crianças sem acesso a material de leitura de boa qualidade e tem seu direito de exploração de livros e de se formarem leitores cerceados.

> Não tocar! Quantas vezes as crianças ouviram repetir esta imposição. Ninguém jamais diria: não olhar, não ouvir, mas parece que para o tato é diferente [...] Quando uma criança de alguns meses gira pela casa a 4 pernas como um gato e toca os azulejos frios, o tapete macio, a madeira quente, a parede áspera, a bola esférica que escapa por todos os lados, o tecido leve, seu vestido, a bochecha da mamãe... ela aprende muitas coisas. Assim são sensações, incapazes de explicar em palavras o que elas provocam fisicamente (MUNARI, 2011, p. 03, apud, FELTRE, 2015, p. 86)

Feltre (2015) explica que a criança pequena é plurissensorial, portanto, necessita do tato, em consonância com a visão e a audição para significar o mundo que está ao seu entorno, assim, é fundamental que possam explorar a obra para conhece-la e aproximar-se. A autora complementa ainda que "temos uma educação do tipo literária e muitas pessoas, incluindo professores de várias escolas, tentam explicar muitas vezes em palavras os fatos visuais e táteis, em vez de dar a possibilidade de provar pessoalmente e descobrir uma informação por meio do tato" (FELTRE, 2015, p.86).

Diante dessa situação de cerceamento ao direito infantil de exploração e sem opções de reverter o caso, já que a direção da unidade escolar era a autoridade a quem devíamos nos reportar e ela estava resistente mudança, resolvemos desenvolver um novo projeto de bebeteca em que não houvessem restrições para o manuseio e exploração do livro literário. Em 2017, o projeto "Do colo à roda de histórias: práticas de leitura para a educação literária" desenvolvido com o apoio de alunos bolsistas do CELLIJ e do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP), transferiu-se da creche compartilhada para a Escola Municipal aqui mencionada como espaço do estudo.

Essa decisão pela mudança foi embasada por estudos de diferentes pesquisadores como Tussi; Rosing (2009), Parreiras (2009/2012) e Reyes (2010) que defendem que ao se oferecer a literatura para as crianças desde a mais tenra idade elas tornam-se potenciais leitores nas fases seguintes de suas vidas, isso porque, ao serem apresentadas aos materiais de leitura, os pequenos adentram no mundo simbólico e ampliam suas possibilidades de desenvolvimento da imaginação. Quanto aos bebês que, aparentemente, não compreendem o enredo das narrativas, a audição das histórias são fundamentais para que eles compreendam que a fala cotidiana dos adultos diferencia-se da leitura de livros devido a entonação, emoção e outras singularidades da língua. A partir dessas experiências, os pequenos desenvolvem o sentimento de segurança com os locais e objetos de leitura.

A partir dessas concepções, a ideia do projeto concebe exatamente a oportunização para que as crianças pequenas possam vivenciar a literatura de modo singular e em discutir com os docentes, através de um curso de formação as diferentes materialidades dos livros literários que podem ser oferecidos para as crianças e como apresentar a literatura para os pequenos desde a mais tenra idade. Durante a formação, problematizamos as ações com o ler, o dizer e o contar e entendemos, assim como Senhorini e Bortolin (2008) que a bebeteca deveria ser construída para ser o local ideal para essas ações formativas onde os pequenos possam desenvolver as habilidades de comunicação e construir uma relação emocional com a leitura e a literatura.

Assim, no decorrer do ano de 2016, a gestão da escola separou e preparou o espaço, em parceria com famílias e funcionários da escola para abrigar a bebeteca que seria o espaço de desenvolvimento do projeto "Do colo à roda de histórias: práticas de leitura para a educação literária" que seria desenvolvido através de uma parceria com o CELLIJ. Uma sala que antes abrigava a sala de estimulação precoce foi separada, limpa e pintada para receber os livros e a estimulação precoce foi remanejada para a sala de televisão que, por sua vez, foi para junto dos computadores no que se chamou de sala de tecnologia.

Figura 2: Processo de organização do espaço
Fonte: Motoyama (2016).

Com os livros dispostos na estante, no ano de 2017, demos início a formação dos professores e atividades de leitura e contação de histórias para os bebês da escola. Em sua constituição, o projeto que lá vem sendo desenvolvido tem por objetivo ofertar, estudar e compreender a contribuição que a abordagem do ensino das estratégias de leitura com um programa específico de leitura fundamentado na literatura infantil, pode oferecer a professores de educação infantil (berçário e maternal) de instituições de Presidente Prudente, e, consequentemente, às crianças (dos primeiros meses de vida aos 2 anos de idade), no que tange à questão da efetiva contribuição à formação do pequeno leitor (ainda em gestos e ações embrionárias do ato de ler) e do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Essa ação se foi abraçada por todos da equipe docente e pelas famílias da escola por terem consciência do que relata Bajard (2016):

> A expansão da literatura infantil na sociedade modificou radicalmente as condições de acesso da criança à língua escrita. Se há trinta anos o seu primeiro encontro com o livro se dava através da cartilha, hoje ela engatinha em meio aos livros com alguns meses de idade. Paradoxalmente, o primeiro acesso à narrativa escrita se realiza mediante a escuta. Mesmo sem saber ler, a criança usufrui a literatura através do texto proferido pela voz de um "mediador". (BAJARD, 2016 p. 11)

Pensando no futuro dessas crianças nos meios sociais e letrados, todos resolveram que seria uma excelente ideia investir na compra de livros e melhoria dos espaços para que as crianças pudessem receber uma educação literária de qualidade. Diante disso, a parceria entre a escola e o CELLIJ traçou um projeto que se constituiu como uma pesquisa que desenvolveu uma intervenção para observar e analisar como se dá e como pode ser potencializados os contornos de vivências literárias na primeira infância a partir do encorajamento da leitura nas creches para que ocorra o uso e a experimentação do livro lúdico, de imagens e do livro ilustrado com os bebês e as crianças pequenas. Portanto, a

função da pesquisa aqui descrita não é apenas a geração de dados sobre os modos de ler na educação infantil, mas também pensar em como se dá essa leitura e intervir de modo direto no espaço da escola e na formação docente para que todos – crianças e adultos – possam assumir o protagonismo e a leitura como parte do cotidiano escolar.

A linguagem dos bebês e a formação literária

Nos primeiros anos de vida do bebê, a linguagem é utilizada em sua amplitude e de maneira simbólica, pois por não possuir recursos linguísticos para utilizar-se da fala, a criança se expressa através do gestual, corporal, musical, imagético por vezes com alguns sons ou balbucios de palavras que apresenta ao adulto as necessidades e os desejos infantis. Como os primeiros anos de vida estão fadados às descobertas dos pequenos, a família e profissionais que atendem a criança precisam estar atentos para desenvolver vínculos e potencializar esse desenvolvimento que é único e jamais voltará a ocorrer em outra fase da vida infantil. Isso é reforçado pelas ideias de Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 85) ao afirmarem que: "as crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do ponto de vista orgânico, as crianças, no primeiro ano de vida, realizam grandes conquistas através do movimento e das linguagens do corpo".

> A ausência da fala não impede as crianças de realizarem um sem-número de atividades, ações e interações que lhes possibilitam ir conhecendo a si mesmas e a outras com as quais estão interagindo. (...) Desde que nasce, o bebê está imerso num mundo de sons, que lhe chegam pela audição em forma de vozes humanas, ruídos do ambiente onde vive (...) estimulando-o e organizando-o em relação a si mesmo e ao mundo com o qual está interagindo. Em muitas situações, o simples fato de ouvir a voz das pessoas com as quais convive, que se encontram fora do campo de visão da criança, faz com que ela se sinta segura e se tranquilize, ou seja, a voz está no lugar das pessoas e é o suficiente para apaziguá-la. (RAPOPORT, 2012, p. 20-21).

Assim é importante ter consciência, ao lidar com os bebês, de que eles conseguem compreender e interagir com o ambiente que os cerca e, principalmente, que a linguagem é um canal não só de comunicação, mas também emocional para que os pequenos se desenvolvam, assim, desde a mais tenra idade é possível criar laços afetivos que sejam unidos pela tessitura da linguagem como, por exemplo, através de atos de ler ou contar histórias para os bebês.

Com o amadurecimento do corpo dos bebês, todas as suas potencialidades também vão evoluindo e a linguagem é uma delas. Com o desenvolvimento neurológico em um nível avançado, os pequenos conseguem adquirir simultaneamente distintas linguagens e, a compreensão delas, os auxiliam na convivência e assimilação do universo em que estão inseridos.

> Uma das primeiras formas de "linguagem da criança" é a utilização do movimento de seu corpo para "dialogar" com o outro. Este diálogo por ser iniciado pela criança ou pelo outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir através da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana (LIMA, 2002, p.08).

Neste caso, a mediação dos adultos é fundamental e o profissional necessita de ferramentas e recursos para estabelecer um diálogo com a criança e não apenas compreende-la melhor, mas também mediar o desenvolvimento de modo mais eficiente, pois o que Tristão (2005) aponta é que a maioria dos adultos não estão habilitados a

fazerem este movimento de compreensão e isso pode dificultar ou estagnar o desenvolvimento infantil:

> O adulto, habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão que, no caso das crianças pequeninas, são os olhares, os gestos, o choro, os sorrisos, os balbucios. Na maioria das vezes, o que ocorre com os profissionais envolvidos é isto: não conseguem perceber esses sinais comunicativos tão complexos. (TRISTÃO, 2005, p. 18).

O que os adultos necessitam ter em mente é que o desenvolvimento infantil é um contínuo que se inicia no ventre e entra em um nível avançado com o nascimento. De acordo com Rapoport (2012), com um mês de vida, a audição dos pequenos está bem desenvolvida, então ele já pode diferenciar sons e associa-los a algumas pessoas, neste caso, a escuta de histórias já seria uma possibilidade viável. Aos três meses, a autora afirma que os bebês começam os balbucios que, embora ainda não tenham significados, já é uma pré-linguagem ou o que ela chama de "linguagem materna" que ganhará sentido conforme se intensificarem as relações entre os pequenos e os adultos é assim que, ao longo dos primeiros meses de vida infantil, "o "papapa" se transforma em comida; "papa", em papai; "mama", em mamar; "mamama" em mamãe, não necessariamente nessa ordem e com essa correlação" (RAPOPORT, 2012, p.21).

No caso da experiência dos bebês na creche aqui estudada, as imagens capturadas durante as filmagens das contações de histórias e momentos de leitura com os bebês em 2017, no berçário I com crianças de 0 a 1 ano, apresentam crianças como "I" de 8 meses apontando para os livros em que há uma imagem de um infante e verbalizando sons como "o nenê" ou ao ver o cachorro "au-au". Este bebê não apenas conseguia aprimorar sua linguagem verbal, mas também fazer relação entre a imagem não verbal e sons que a denominam antes mesmo de completar um ano de idade. Além disso, "I" já conseguia selecionar seus livros favoritos a partir dessas conexões de linguagens e imagens, assim, ao visualizar um livro de pano com leões na capa que era o seu predileto, ela imitava o rugido.

Figura 3: Criança com seu livro favorito
Fonte: Motoyama (2017).

Rapoport (2012) continua apresentando o desenvolvimento infantil e explica que, por volta dos dez meses de vida, a criança já consegue imitar os sons que ouve e com um ano já entra no estágio linguístico com o aparelho fonador maturado. Neste momento, as palavras são pronunciadas com sentido e a comunicação já inicia um novo patamar do desenvolvimento infantil com a "palavra-frase", ou seja, a criança diz uma palavra que o

adulto precisa atribuir sentido para compreender o que o pequeno deseja. Neste caso, os gestos ainda são bastante significativos e constantes.

Nesta fase, temos uma propensão com a linguagem em uma fase mais avançada, das crianças imitarem os adultos. “Y” de 1 ano e 4 meses, aluna do Berçário II no ano de 2017, apresenta um espirito de liderança e, por isso, coloca seus colegas da mesma idade ou um pouco mais novos sentados ao seu redor e apresenta os livros. Ela não produz frases, fala sequenciada ou algo que faça sentido para os adultos, mas folheia o material adequadamente da direita para a esquerda sem pular páginas, aponta com seu dedinho as ilustrações e emite sons como se estivesse lendo a narrativa. Dois ou três bebês ficam ao lado dela constantemente e prestam a atenção, principalmente, quando o dedinho dela escorrega pelas páginas do livro para sinalizar algo. É uma linguagem inacessível aos adultos, mas que já estabelece um vínculo de socialização entre essas crianças tão pequenas.

Por volta de um ano e meio, os autores como Rapoport (2012) defendem que as crianças já tenham um vocabulário de, pelo menos cinquenta palavras que podem ser ou não pronunciadas corretamente. “Pouco a pouco, as crianças vão ampliando o seu vocabulário e vão fazendo construções mais complexas, como “nenê”, “papá”, “dá colo”, “nenê qué”, etc.” (RAPOPORT, 2012, p. 23). As partes do corpo são nomeadas nesta fase e os comandos oferecidos pelos adultos passam a fazer sentido, portanto, pela primeira vez na vida da criança ela compreende de modo claro que a vida é um instrumento de comunicação social. Com o suporte dos livros, os pequenos não apenas compreendem que a língua é utilizada para a comunicação social como também assimilam que ela serve para relatar algo, para expressar sentimentos e histórias e, portanto, serve para mais do que a comunicação, serve para a expressão.

Até os dois anos de vida, as crianças necessitam de um suporte consistente de seus mediadores, pois elas se preparam para as fases posteriores através dessa comunicação corporal e, com dois anos, iniciam o simbolismo e começam a expressar suas visões de mundo através de imitações, brincadeiras e outras interações. Nesta fase, a criança se vê como integrante de determinado grupo social e dá início ao desenvolvimento de uma comunicação pautada pela linguagem verbal já com alguma consciência da gramática.

Tendo isso em mente, é preciso preparar o ambiente escolar para que se potencialize o desenvolvimento infantil através da oferta de livros de literatura tanto através da leitura de histórias como da contação para que os bebês criem “intimidade” com a palavra dita, além de oportunizar o manuseio de diferentes materiais para que eles compreendam as diferentes materialidades e suas potencialidades. Neste caso, os livros são mais um mediador para o desenvolvimento infantil.

> O prazer que o livro pode trazer tem múltiplos aspectos. [...] O livro informa, distrai, enriquece o espírito, põe a imaginação em movimento, provoca tanto a reflexão como a emoção; é, enfim, um grande companheiro. Companheiro ideal, aliás, pois está sempre à disposição, não cria problemas, não se ofende quando é esquecido, e se deixa retomar sem histórias, a qualquer hora do dia ou da noite que o leitor deseja. (MINDLIN, 2004. p. 15-16).

O modo como se trabalha com a literatura como tem sido feito durante o projeto nesses primeiros anos de vida infantil é fundamental para que a criança cresça com potencialidade para circular entre diferentes culturas e linguagens, para que compreenda a si mesmo e aos outros através de diferentes contextos e vivencias e, inclusive, apreenda sobre os sentidos da leitura e da escrita e prepare o seu desenvolvimento neurológico para a aquisição da leitura e escrita de modo gradativo e natural.

Com o simbolismo forte no desenvolvimento dos bebês de até 2 anos de vida, a oferta das histórias auxiliam as crianças no aprimoramento da imaginação e das relações entre as diferentes modos de ler o mundo fazendo conexões entre o já conhecido e o novo, as crianças podem ocupar o espaço das personagens e experimentar novos sentimentos e vivencias.

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 1939, p. 76).

Tendo isso em vista, os livros tornam-se novos suportes emocionais para os pequenos e eles também se aproximam da leitura devido a um vínculo que se estabelece entre a criança e o livro. Diante disso, os resultados do projeto desenvolvido ao longo desses dois anos na referida escola concluímos que com a implantação desta bebeteca de maneira coletiva com o envolvimento dos docentes e familiares, verificamos que o acolhimento e o aconchego são importantes porque possibilitam que as crianças sintam-se à vontade e confortáveis para ouvir as histórias. Além disso, a disposição dos livros em suas mais diversas materialidades estimula o interesse em querer conhecê-los, folheá-los, explorá-los. De maneira que a bebeteca consiste em um ambiente mediador que instiga a necessidade de leitura, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo os pequenos.

Considerações finais

Assim, concluímos esta breve apresentação e análise do projeto que compreende algumas ações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2018 reforçando que a bebeteca é um espaço socialmente construído para formar leitores desde a mais tenra idade de modo vivo e que possa mediar as primeiras relações que se estabelecem entre os pequenos e os livros literários através de atividades dinâmicas como contações de histórias e as primeiras experiências de leitura dos bebês – quando ainda estão no colo dos mediadores.

A partir da observação das vivências dos bebês no espaço da bebeteca desta creche, pudemos constatar que houve uma melhora e até mesmo aceleramento no desenvolvimento cognitivo de algumas crianças que desenvolveram a oralidade antes do previsto, pois o contato com o livro, mediadores e outros sujeitos em situação de interação com o livro trouxe benefícios intelectuais e emocionais para o desenvolvimento do bebê promovendo sua socialização, inteligência e de significando a ação da leitura. Além disso, há o ganho registrado nos processos de socialização dos bebês que, a partir do contato com o livro, encontraram um novo meio de se comunicar antes mesmo de falarem.

Referências

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2001.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. Questões da nossa época. E.d. São Paulo: Editora Cortez, 2007

CAIRUGA, Rosana Rego, CASTRO, Marilene Costa de, COSTA, Márcia Rosa de. (orgs.) **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.
MINDLIN, José. Loucura Mansa. In: SILVEIRA, Julio; RIBAS, Martha (Org). **A paixão pelos livros**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.
RAPOPORT, Andrea et al. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
TODOROV, Tzvetan. 1939, **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
TRISTÃO, Fernanda C. D. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. Reflexão e ação, v. 13, 2005.

2.13 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Mayra Alejandra Contreras Madrigal
Universidade Federal de Lavras
mayaleja229@gmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

Este texto traz uma reflexão sobre as experiências de leitura adquiridas pela interação criança-pai. O objetivo do trabalho foi avaliar como através da leitura pode se potencializar a criatividade, e fortalecer o vínculo afetivo entre pai e filho. Segundo estudos de Vygotsky e Wallon os primeiros anos de vida são constituídos por períodos de intenso aprendizado nos quais se assentam as bases do aprender.

Nesse período, o atendimento educacional e afetivo tem um impacto positivo no processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Estratégias de comunicação na fase pré-natal e pós-natal como canções de ninar, versos ditos ou cantados e inclusive a entonação de quem fala ou canta são de extrema importância porque permitem às crianças começar uma relação com o mundo que os rodeia, apoiando-se especialmente no afetivo. Embora pareça estranho, a partir da primeira infância, é importante ajudar às crianças a estabelecer um relacionamento agradável com a leitura.

Este texto apresenta um relato de experiência de um trabalho realizado em uma creche, a partir da contação de histórias de livros de literatura infantil por parte dos pais a seus filhos. Os dados foram obtidos por meio de observações das atividades desenvolvidas pelos participantes e anexados a um caderno de anotações onde se levou um registro de todo o observado em cada encontro realizado. Os resultados deste relato de experiência mostraram um maior vínculo afetivo entre os indivíduos, além de melhorar a capacidade de interpretação e criatividade das crianças quando os pais mostraram imagens alusivas nos livros infantis.

Sobre a leitura de livros de literatura infantil

A leitura possibilita à criança, alargar o seu horizonte de expectativas e assim permitir adquirir o conjunto de ferramentas conceptuais à realidade que a rodeia. A literatura infantil pode encantar, fascinar, proporcionar experiências surpreendentes, além de nos permitir imaginar e criar. Não existe dúvidas que o gênero apresenta particularidades que quando utilizadas com a finalidade de explorar suas potencialidades, caracterizam como único e diferente de qualquer outro suporte que possa ter um texto ou uma história. Contudo, não se pode dizer que o livro por si só já garante este possível encantamento e estímulo à imaginação. O adulto tem o papel de mediador entre o livro e a criança, se tornando parte fundamental para a escolha de como lidar com o livro, com o texto, com a história. É nestas relações sociais que a criança começa a ter contato e se apropria de práticas de leitura.

Segundo Colomer (1999), a leitura infantil lhe permite à criança contatar e conhecer os modelos poéticos e narrativos da sua cultura, além de lhe oferecer o acesso ao imaginário humano. Dessa forma, a criança não se torna só uma consumidora passiva de uma cultura despersonalizada; é importante que o leitor sinta que faz interpretações desde

a qual o leitor pode decidir de um modo consciente se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem (PENNAC, 1997).

Morais (1996) argumenta que a audição de leitura de livros feita por outras pessoas teria uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. No aspecto afetivo, pela voz, plena de entonação e significação a criança descobre o universo da leitura, através daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica.

Entre as possibilidades de comunicação para as famílias e as crianças, desde que estão no ventre, resultam muito importantes. Segundo Abramovich (1989), o primeiro contato da criança com o texto escrito por meio de canções de ninar (versos que são ditos ou cantados) são fundamentais é feito por meio da voz da mãe, do pai ou dos avós, os quais oralizam contos de fada, passagens de livros, etc. Para a autora ler histórias para crianças é uma possibilidade para elas descobrirem mundos onde existem conflitos, problemas que podem ser resolvidos por personagens, além de provocar o imaginário e emoções como a tristeza, raiva, alegria, insegurança.

Temos que levar em consideração a história pessoal de cada um dos familiares como leitores. Dessa forma, é preciso acolhê-los como leitores de textos literários que são, entendendo por leitura "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações" (CANDIDO, 1995, p. 174).

E gerar um espaço de encontro onde eles possam expressar e socializar suas experiências literárias conectadas a seus sentimentos e suas emoções, proporcionando vivências que estimulem outras consciências e outros desejos. A construção de um caminho leitor é feita compartilhando experiências de narrativas, de sentimentos, de brincadeiras com as palavras, de criação e de recriação de formas de vida. A literatura é um espaço de liberdade que "consegue tornar audíveis todas as vozes, estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar" (CADEMARTORI, 2009, p. 50).

Sendo assim, por meio da contação de histórias, a criança passa a interagir, acrescentar detalhes, personagens ou até lembrar fatos que passaram desapercebidos pelo contador. Assim, essas histórias reais são fundamentais para que a criança possa estabelecer a sua identidade, compreender melhor as relações familiares. Além disso, outro aspecto relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história perto de quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros. Assim, "A literatura é o melhor instrumento que temos para adquirir muitas habilidades. Dominar a língua e a leitura, perceber como a linguagem busca efeitos no receptor ou endossos implícitos que nos permitem avaliar a linguagem publicitária, política, financeira, etc. Mas também porque o imaginário literário nos educa sentimentalmente. O presente trabalho teve como objetivo analisar como através da leitura pode se potencializar a criatividade, e fortalecer o vínculo afetivo entre pai e filho, por meio do desenvolvimento de um projeto que teve por nome "*A festa da leitura"*, esse projeto vinculou aos pais de família, crianças, professoras e profissionais psicossociais.

Breve descrição do projeto

A Festa da Leitura foi uma estratégia pedagógica transversal, implementada pelo Instituto Colombiano de Bienestar Familiar desde 2007, definida como uma série de ações estruturadas no âmbito do cuidado integral para favorecer o desenvolvimento de linguagens e possibilidades expressivas, comunicativo e criativo das crianças e suas

famílias desde a infância. O projeto procurou enriquecer e qualificar as práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de atenção do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) com a qualificação e acompanhamento do talento humano; a criação de bibliotecas infantis e salas de leitura; a gestão e divulgação do conhecimento; e apoio ao fortalecimento pedagógico.

Entre as finalidades do projeto se objetivou-se descobrir as múltiplas conexões que os livros estabelecem com a arte, o jogo e a exploração do meio, para expandir as possibilidades criativas, fortalecer os laços afetivos entre crianças e adultos e as histórias que nos tornam únicos.

As atividades foram realizadas com crianças pertencentes a um Centro de desenvolvimento infantil da primeira infância na cidade de Sincelejo na Colômbia, nos meses de Setembro e Outubro do ano 2015, foram escolhidas crianças entre os 4 e 5 anos de idade, para o desenvolvimento da atividade se enviou um convite aos pais de família desse grupo de crianças para que fizessem parte do projeto "*A festa da leitura"*, fazendo acompanhamento em atividades de leitura junto aos seus filhos com o objetivo de fortalecer os vínculos afetivos das crianças com seus cuidadores.

No primeiro momento, organizaram-se as turmas num lugar espaçoso e cálido onde tanto as crianças quanto os pais puderam se sentir confortáveis. Logo depois os pais participantes chegaram no lugar, nesse momento foi evidente a expressão de surpresa nos rostos das crianças ao verem chegar aos seus pais.

Se colocaram vários livros à disposição das crianças, para assim elas mesmas terem a possibilidade de escolher o livro que desejavam fosse lido por seu pai, isso criou um ambiente muito agradável onde a companhia dos pais fez que as crianças estiverem mais dispostas a participar da atividade.

Os encontros foram realizados 2 vezes por semana, onde se foi observando e registrando o progresso das crianças e a confiança que foi adquirida por eles e seus pais no ambiente que foi propiciado para a atividade, por meio de entrevistas a alguns dos pais, os quais mostraram-se muito satisfeitos e agradecidos com o equipo interdisciplinar por ter dado participação a eles no projeto. Foram atividades muito produtivas, as quais incentivaram o a leitura dos pais aos seus filhos, não só nos dias das intervenções, mas também nas suas casas a leitura tornou-se um hábito tanto para os filhos quanto para os seus pais.

Além disso o desenvolvimento do projeto favoreceu a comunicação e a criatividade das crianças participantes, fazendo que elas tivessem a iniciativa de escolher a leitura que desejavam ouvir, além de participar da leitura tendo as suas próprias opiniões do que possivelmente ia ser relatado, sendo capazes até de criar o final da história, as crianças passaram a interagir com as histórias, acrescentando detalhes, personagens ou lembrando de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Ao mesmo tempo que fortaleceu os vínculos afetivos entre as crianças e os seus pais, criando ainda mais confiança entre eles, sendo ainda mais frequentes as demonstrações de afeto entre eles.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou um relato de experiência, vivenciado em uma Creche, onde logrou-se fazer um trabalho de acompanhamento às atividades oferecidas pelo projeto, o qual teve a participação ativa das crianças com seus pais, as professoras e os profissionais psicossociais. Um dos logros que se teve no trabalho foi a vinculação da família no processo educativo das crianças, fortalecendo assim vínculos afetivos nas famílias, reforçando a importância que tem a leitura na primeira infância, no sentido da

contribuição que oferece no desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CADEMARTORI, Ligia. **Professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. **Vários escritos.** Ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**, Madrid: Síntesis, 1999.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Primera infancia. Disponível em <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/ PrimeraInfanciaICBF/Fiesta.> Acesso em 07 de abr 2019.

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

PENNAC, Daniel. **Como Um Romance.** Editora: Porto: Edições Asa, 1997.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis. "La Lectura Frente al Discurso del Mercado". In **Puertas A La Lectura**. Lectura Y Valores II, 3, pp. 153-161, 2000.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e viver histórias na educação infantil: Um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**? Em defensa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007 (p. 163-184).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**.11.ed.ver; atualizada e ampliada, São Paulo, 2003.

2.14 LIVRO-BRINQUEDO: JOGAR E BRINCAR COMO PARTE DO PROCESSO DE LEITURA

Ludmila Magalhães Naves
Universidade Federal de Lavras
ludmila.naves1@posgrad.ufla.br
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

Compreende-se a literatura como uma arte, que se utiliza da ficção como recurso de criação que apresenta como principal motivação a estética, a busca pelo belo, a busca pela poesia e pela ludicidade, explica Azevedo (1999, p. 4-5). Com relação aos livros-jogo o ilustrador esclarece que estes objetos "[...] pertencem ao grupo dos jogos e passatempos [...]", diferenciando-se dos demais jogos por escolher o objeto livro como suporte para a realização daquela determinada atividade, leitora e brincante.

Para Mello (2016, p. 44) "[...] os livros são a fonte da aptidão humana que se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução da palavra [...]". Assim, compreende-se o livro como fonte de deleite e de prazer, destacando que ao ocuparem parte do cotidiano familiar e escolar passaram a constituir o ato de ler como habilidade e capacidade adquiridos, socialmente, ou seja, o livro passa a se destacar por sua função social, tornando-se artigo da cultura humana.

Neste sentido, considerando o livro como um brinquedo, verifica-se que o jogo mostra-se como uma fantasia geradora de prazer que implica, essencialmente, a liberdade, evocando ideias de habilidades, riscos e facilidade, apresenta-se como causador de uma atmosfera divertida, que acalma e descontrai (CAILLOIS, 1990, p. 9).

Para Huizinga (2011, p.4) todo jogo possui um significado que proporciona um determinado sentido àquela ação, "implica a presença de um elemento não material em sua própria essência", caracterizada como propriedade principal do jogo. Diante disso, observa-se que o tempo durador do jogo é determinado pelo tempo de quem joga, ou seja, a atividade do ato de jogar implica em liberdade.

Sendo o livro-brinquedo um objeto que pode ser manuseado como um brinquedo, proporcionando emoções, produzindo sentidos, contendo um jogo ou oferecendo a experiência do ato brincante, parte-se do pressuposto de que este objeto oferece a partir da liberdade e da exploração sensorial, um cenário que contribui para que a criança constitua sua própria cultura lúdica.

Sendo assim, o objetivo deste texto é desenvolver uma reflexão sobre o objeto livro-brinquedo e as características que o incitam ou que o identificam como jogo e brinquedo, percebendo que seu uso implica na presença da liberdade e da ludicidade, sendo estes elementos fundamentais do processo de leitura.

Para tanto, busca-se fundamentação teórica nos estudos de Caillois e Huizinga com conceitos sobre jogos, Luckesi sobre ludicidade, Brougère sobre o brinquedo, Girotto e Benjamin sobre infância e literatura, entre outros autores que contemplam as temáticas. E para uma melhor reflexão divide-se este texto em dois momentos, primeiramente, destacam-se alguns conceitos sobre o livro-brinquedo e, em seguida, explora-se a ludicidade e a produção de sentidos despertados pela interação com o objeto livro.

Livro-brinquedo: história e conceitos

Sabe-se que a Alemanha é o centro geográfico do brinquedo e por esta razão nos ofertou com os mais belos brinquedos, ainda hoje, encontrados na Europa, como por exemplo, as casinhas de boneca, os "soldadinhos de chumbo", além da fauna em miniatura da Arca de Noé, como conta Benjamin (2009, p.89). É neste sentido, que com base na origem do brinquedo destaca-se, neste texto, o valor destes objetos na história social da infância. Desse modo, compreende-se que o brinquedo, como objeto brincante, possibilita que a criança construa ações, o brincar ou o jogar, num processo de criação imaginária (VIGOTSKI, 2009), permitindo que a criança se desenvolva estimulando sua criatividade e autonomia, que por sua vez produzem saberes e conhecimentos. Segundo Martins (2015, p. 28) "[...] é por meio dos brinquedos e brincadeiras que a criança cria, torna possível tudo aquilo que imagina […]".

Dando sequência à história dos brinquedos, em 1870 surgiram os primeiros livros de brinquedo, evidenciando o interesse pelos recursos visuais do objeto-livro e também por seus diferentes suportes. Para Paiva (2013, s.p.) essa é uma categoria "[...] que reúne uma materialidade adaptada a atividades práticas lúdicas e um suporte de leitura afim à proposta de ler brincando". Nesse sentido, compreende-se que as características visuais e palpáveis do livro são elementos convidativos ao ato de brincar, a uma atividade lúdica de interação e exploração deste objeto. O livro como um brinquedo, apresenta para o leitor um valor expressivo, com novas chances de interação e de envolvimento, para o Brougère (2011, p. 15) "[...] o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação".

Linden (2011, p.14) explica que as representações visuais despertam o interesse também no campo da pesquisa, que explorou características como o uso de páginas duplas além da combinação texto e imagem em uma só página. Sendo assim, vê-se que, desde 1919, o texto materializado em palavras já não ocupa mais a posição central nos livros para crianças, ampliando os espaços do texto não-verbal, a imagem torna-se fundamental na literatura infantil, sobrepondo-se à importância antes dada somente ao texto escrito.

Deste modo, Goulemot aponta que características literárias e fatores como códigos narrativos variam de acordo com cada época da história das civilizações. Estilos e modelos transformam-se ao longo dos tempos e são adotados culturalmente, passando a fazer parte de diferentes momentos da história, pois são incorporados pelo público leitor, usuários e criadores da cultura literária. Tais códigos acompanhados de seus efeitos de credibilidade permitem que a leitura aconteça (CHARTIER, 1996, p.113).

Figura 1: Livro quebra-cabeça[37]

Sendo assim, conceitua-se o livro-brinquedo como sendo um objeto híbrido, classificado entre o que se define como livro e o que se sabe sobre brinquedo, apresentando elementos associados ao objeto literário bem como mostrando-se como livro possuidor de jogos, como ilustra a figura 1, além de elementos tridimensionais como por exemplo figuras em alto relevo ou texturas de pelúcia (LINDEN, 2011, p. 25).

Para Tavares e Souza (2017, sp), o livro-brinquedo caracteriza-se pela sua função experiencial, podendo oferecer elementos móveis e sensoriais, ou ainda, segundo as autoras, com a nomenclatura "[...] toy-books" podem também apresentar elementos adicionais como instruções e cenários para jogos".

Segundo Silva e Chevbotar (2016, p. 71) o livro-brinquedo é um tipo de livro apropriado para ser apresentado tanto para as crianças pequenas quanto para os bebês, porque apesar de serem livros, não são necessariamente usados para a leitura, mostram-se a partir de outras possibilidades de uso, permitindo uma maior aproximação do pequeno leitor com o objeto livro:

> Esses livros, nem sempre são lidos, como ocorre tradicionalmente. Os livros-brinquedos ultrapassam as barreiras da leitura e convidam à experimentação, à vivência sensória e emocional, exatamente como os bebês e crianças pequenas necessitam em seus primeiros anos de vida. Suas diferentes formas, texturas e demais apelos sensoriais convocam os pequeninos a momentos de prazer, descoberta e aproximação. São um convite para pulsões, afetos, sentimentos e prazer sensorial dos pequenos [...] (SILVA e CHEVBOTAR, 2016, p. 71-72).

O livro-brinquedo oferece um movimento de interação entre leitor e leitura por meio da ludicidade, concretizada em muitas obras pela dinamicidade do jogo, em que as palavras e o cenário narrativo tornam-se uma atividade brincante, permeada pelo desejo do brincar e pelo ato imaginário. Nesse sentido, vê-se o livro-brinquedo como um objeto de interação que proporciona a aproximação entre o leitor e a obra, assim como uma ferramenta de introdução da prática literária para os futuros leitores ainda bebês.

[37]Fonte: https://mamaenaescola.wordpress.com/2015/06/19/livros-quebra-cabeca-da-ciranda-cultural/

Segundo Bajard (apud RIBEIRO et al, 2016, p. 95) o livro ganha outra função ao ser manuseado por uma criança, essa possibilidade de livre manejo torna o objeto um brinquedo e "[...] a brincadeira é assim, de uma certa forma, uma primeira interpretação do objeto-livro". Os livros-brinquedos, ou seja, os livros que apresentam características diferenciadas que constroem por si só uma oportunidade segura e convidativa de interação, podem ser descritos da seguinte maneira:

> [...] os livros pop-up que apresentam uma estrutura tridimensional durante o manuseio das páginas ao montar cenários e movimentar de personagens; os livros de plástico ou emborrachados conhecidos também como livros de banho que podem ser molhados ou mordidos; os livros cartonados que são mais resistentes e duráveis para o manuseio de crianças muito pequenas; livros com formatos diferentes, independentemente do material, como maletinhas, pelúcias ou silhueta de bichos; livros com dobraduras e aplicação de tecidos ou outros materiais com diferentes texturas para serem apalpados; livros com sons, músicas ou luzes que tocam ou se acendem ao serem manuseados (SILVA e CHEVBOTAR, 2016, p. 72-73).

Liberdade e ludicidade

Compreende-se o livro como um produto da cultura humana, afirmam Silva e Chevbotar (2016, p. 61), ao contrário do jogo que antecede a cultura e é compreendido como uma manifestação que exibe como finalidade algo exterior e diferente de qualquer interesse material, explica Caillois (1990, p. 12).

Nesse sentido, vê-se que a liberdade e o lúdico são elementos característicos do livro, da brincadeira e do jogo, desse modo, fundamentado em Luckesi (2002, s.p.) compreende-se que vivenciar uma experiência de forma plena é resultado da ludicidade das ações desempenhadas pelo ser humano, ou seja, quando o sujeito dedica completa atenção à uma atividade e a vivencia plenamente, esta atividade torna-se então lúdica para ele. De acordo com o autor: "brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo".

De acordo com Mary Ffield (2016, p. 29) a aprendizagem a partir de jogos e brincadeiras permite às crianças construírem compreensão e conhecimento de forma ativa, porque o jogo mostra-se como um cenário em que as crianças podem reunir: "[...] seus entendimentos atuais e com flexibilidade, combinar, aprimorar e explorar suas ideias de formas imaginativas. Representar experiências por meio de jogos imaginativos sustenta o desenvolvimento do pensamento narrativo, a capacidade de ver de outras perspectivas e o pensamento simbólico".

Dessa maneira compreende-se essa entrega ao momento e à experiência, como um "[...] fenômeno complexo e múltiplo em suas manifestações" (LUCKESI, 2002, s. p.). A ludicidade caracteriza-se pela plenitude de entrega permitida pelas ações do indivíduo em uma determinada ocasião. Para Luckesi (2002) a definição de ludicidade encontra-se nas expressões "fenômeno interno" ou "experiência interna de consciência", que apesar de ser de caráter interno revela-se de forma externa.

De acordo com Ffield (2016, p. 30) a aprendizagem concebida a partir da realização de atividades lúdicas, permite que a criança desenvolva autonomia, entregue-se às indagações ligadas às próprias experiências de vida e, consequentemente, encontre de forma independente as soluções para os problemas, dentro do seu tempo e do seu ritmo. A autora define atividades lúdicas como sendo "aquelas escolhidas e geridas pelas próprias crianças, e as crianças controlam o processo e os resultados".

Neste sentido, compreende-se que o jogo é uma atividade humana de grande complexidade onde as regras e os limites variam aos extremos e, ainda assim, verifica-se que estes dois polos subsistem, significa que há uma relação estabelecida entre um polo e o outro (CAILLOIS, 1990, p. 13). Na relação com o livro essa subsistência também existe e é descrita por Goulemot (1996, p. 108) como "um processo de aprovação e de troca", uma relação de diálogo com reconhecimentos e estranhamentos.

Quando a criança joga e brinca ela se envolve, ela escolhe andar ou correr, falar ou gritar, cantar ou desenhar, escolhe qual ferramenta ou recurso usar para solucionar um problema, enfim, ela se solta permitindo o alcance de todas as áreas de aprendizagem, afirma Ffield (2016, p. 30). Assim como no jogo, quando a criança interage com o livro "a liberdade é o que conduz o leitor, leitura afora", afirma Queirós (2012, p. 92). Para o autor, a liberdade se expressa, por exemplo, quando no processo de leitura a criança manipula o livro de cabeça para baixo ou começa a folheá-lo de trás para frente.

Sendo assim, percebe-se que a liberdade presente ao longo do processo de leitura, mostra que a ludicidade está nas experiências de interação entre leitor e livro, ou seja, entre a criança e o objeto literário. Para Lobo e Goulart (2017, p. 124) os momentos de leitura e de contação de histórias realizados dentro da sala de aula, demonstram a importância da ritualização do ato de ler, como por exemplo ações que incorporam elementos que mostram um investimento na criação de um cenário de ludicidade para que a proposta de aprendizagem aconteça.

Dessa forma, entende-se que ler implica em emoção, compreendendo que a leitura é um movimento interno de interação e integração que atua na construção dos sentidos. Ler é deixar-se mover pelos sentimentos, é ter a liberdade para compreender a realidade e as divergências no percurso da leitura, afirma Paulo Freire (2012). Segundo Goulemot (1996, p. 107-108) "[...] a leitura é sempre produção de sentido", é uma situação única e aberta, uma particularidade.

Materialidade e produção de sentidos

Ler pode ser compreendido como uma manifestação do jogo, uma experiência lúdica e prazerosa que mantém o leitor imerso em um determinado momento e na exploração do objeto palpável. Para Leal e D'avila (2013, p. 48) "uma das distinções do jogo seria classificá-lo como brinquedo a partir do momento que este se apresenta como um objeto ou um material". Assim como no jogo e no brincar, ler permite que a imaginação do indivíduo seja permeada pela fantasia, por sensações e por possibilidades de encantamento e criatividade.

Sendo assim, mais uma vez neste texto o livro-brinquedo se define como um objeto que incorpora uma materialidade adequada ao suporte de leitura e às atividades lúdicas com a proposta de praticar a leitura brincando. A partir de sua aparência visual relacionada ao formato e à outras características, o livro proporciona um efeito convidativo ao leitor, seja ele alfabetizado ou não-alfabetizado, que age como uma convocação à atividade e à uma ação direta de interação com o livro (PAIVA, 2013).

Nesse sentido, entende-se que o livro sendo matéria, um objeto palpável, abre espaço para o imaginário e para a brincadeira, permitindo que a criança reproduza vivências em um cenário lúdico, como explica Martins ao descrever o processo do brincar: "Quando a criança brinca, ela fantasia, lida com seus medos e anseios, com seus desejos, descarrega suas tensões, viaja no mundo do faz de conta, das histórias literárias e de suas próprias histórias" (MARTINS, 2015, p. 40).

Para Martins (1988, p. 36) a fantasia também se mostra presente no ato de ler, quando explica que o leitor não se detém realmente ao ato em si, porém alerta que ao

pensar no processo de leitura pode-se perceber três níveis de configurações que se dividem entre sensorial, emocional e racional, que correspondem a um "modo de aproximação ao objeto lido", podendo acontecer de forma simultânea por serem interrelacionados. Destaca-se aqui a leitura sensorial, descrita da seguinte maneira pela autora:

> A visão, o tato, a audição, e o olfato, podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. […] Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas, e motiva as primeiras revelações. […] Embora a aparente gratuidade de seu aspécto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamo-nos revelando também para nós mesmos (MARTINS, 1988, p. 40-41).

Segundo Silva e Chevbotar (2016, p. 72) os livros-brinquedo afastam-se da maneira tradicional de usar o livro, possibilitam diferentes interações e variadas oportunidades de exploração do objeto exatamente porque estes "[...] podem ser mordidos, pintados, apertados e utilizados como móbiles, durante o banho, na cama ou montados com um jogo ou um cenário para a brincadeira de faz-de-conta".

Para Silva e Chevbotar (2016), nomeia-se como brincadeira ou jogo todas as ações que a criança pequena realiza com brinquedos e outros objetos, porém as autoras ressaltam a importância em se compreender que é por meio dessas ações e interações que a criança passa a conhecer os objetos da cultura humana. Além disso, psicólogos reconhecem que o jogo desempenha um papel fundamental do que diz respeito à formação da personalidade da criança e sua autoafirmação (CAILLOIS, 1990).

Dessa maneira, reconhece-se que o livro-brinquedo proporciona o desenvolvimento da motricidade da criança pequena, pois permite a construção de habilidades a partir do ato de manusear, tocar, morder e cheirar o objeto. Além disso, tal experiência favorece a "percepção expressiva de criação e recriação da criança, que ocorre durante a brincadeira com os livros", salientam Silva e Chevbotar (2016, p. 72).

Nesse sentido, entende-se que a prática da leitura deve ocorrer de forma lúdica, permitindo que a imaginação e criatividade do leitor prosperem possibilitando assim a aquisição do hábito literário como deleite. Para Silva e Chevbotar (2016, p. 61) ao explorar o objeto livro, através do tato, cheiro, manuseio, observação, análises e sentimento, a criança desenvolve suas percepções sensoriais, expande seus conhecimentos relacionados às propriedades daquele objeto, que por sua vez são impregnados por elementos culturais.

Além disso, sabe-se que é a partir do confronto cultural, mediante imagens e representações, que as diversidades se exibem permitindo com que a criança se identifique com os variados materiais e conteúdos disponíveis a ela, desse modo fortalecendo seu lado criativo e inventivo, encontrando ali a sua própria realidade e também a possibilidade de explorar a imensidão de seu imaginário. Para Brougère (2011, p. 15) a potência expressiva do objeto é fundamental porque essa força deve significar "[...] um universo real ou imaginário que é de onde nasce a brincadeira".

Acredita-se que ao socializar com os diversos objetos brincantes a criança além de se desenvolver também se apropria dessa nova cultura. Para Brougère (2011, p. 40) "é com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções".

Tanto o brinquedo quanto o livro-brinquedo apresentam a característica tridimensional, o diferencial das imagens em relevo e das representações manipuláveis que possibilitam a exploração das funções sensoriais também exigidas no jogo. Para

Brougère (2011, p. 14) “[...] no brinquedo, o valor simbólico é a função [...]”, desse modo, a lógica da brincadeira é uma “associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado à uma ação lúdica [...]”.

Para a criança imersa em sua imaginação e no mundo da ficção, brincar é uma forma de especular, descobrir e aprender. O pequeno leitor pode ler brincando, a partir da exploração de livros com o uso dos sentidos e por meio do próprio corpo, com a consciência de que este é na verdade um instrumento de saber, explica Paiva e Ramos (2016, p. 201) que acrescentam: “[...] a atividade de ler (brincando) deve convidar as crianças a experiências de pensamento-ação a partir de experiências reais de contato com os livros”.

Por isso, destaca-se a importância da experiência para o desenvolvimento da criança, a relevância do contato físico com o objeto para o aprendizado e do pequeno leitor, visto que a “[...] criança aprende ao fazer suas próprias conexões físicas com o mundo, por meio de explorações sensoriais, esforço pessoal, experiências sociais e busca ativa de significado a partir de experiências” (FFIELD, 2012, p. 23).

Figura 2: Livro de tecido com texturas e relevo[38]

O livro-brinquedo pode proporcionar tais experiências, como representado na figura 2, tendo em vista que por ser um objeto pode se apresentar de diversas formas, podendo sua materialidade ser de pano, de plástico, de papel, podem oferecer elementos como os chamados pop-ups, emitir sons, e ainda apresentar cores vibrantes, brilhos, texturas e até mesmo cheiro. Dessa forma, observa-se que estes objetos “são produzidos especialmente para atender às necessidades de manipulação e contato sensorial dos pequeninos com os objetos. É, nesse sentido, que o livro de caracteriza como objeto lúdico” (SILVA; SCHEVBOTAR, 2016, p. 63-64).

[38] Fonte: https://www.shopfacil.com.br/livro-macio-shakira-contando-de-1-a-5-cjv18-fisher-price---colorido-2820200/p

Para o pequeno leitor do livro-brinquedo, essa relação se estabelece a partir do tato, do contato, da mordida, da exploração sensorial. Desse modo, verifica-se que brincar faz emergir sentidos e sensações, faz com que o ser humano se sinta inserido na cultura humana. O livro-brinquedo apresenta uma linguagem e por este motivo "imprime expressões de caminhos comunicativos" sendo valorizado pela sociedade e conquistando valor cultural (PAIVA, 2013).

Considerações finais

Para finalizar, percebeu-se que ler, assim como ver, examinar e olhar, é um ato de conhecimento, uma prática que leva em conta as informações previamente adquiridas pelo leitor, explicam as autoras Koch e Elias (2006, p.11). Dessa maneira, compreende-se que a leitura, e a relação com o objeto livro não é uma prática passiva, mas uma atitude de troca, um diálogo com base em quem somos e o que já sabemos.

O jogo e a brincadeira permitem com que a criança tenha liberdade para escolher, suas ações, explica Ffield (2016, p. 30) sendo que essa liberdade é fundamental para o envolvimento e conexão da criança com o objeto livro.

Portanto percebeu-se que ao introduzir o livro-brinquedo no cotidiano da criança ocorre um diálogo entre eles, pois este objeto brincante permite ao leitor ter acesso à novas possibilidades para seu desenvolvimento com base no estímulo à criatividade que o livro desperta. Sendo assim, mediante o processo de reconhecimento e exploração do livro, o leitor vivencia momentos de recreação regados de prazer, além de provar de experiências divertidas e encantadoras. Segundo Paiva (2013, s.p.) ao mesmo tempo que o livro faz companhia ao leitor ele também diverte porque "apresenta escrituras, fantasias, cenários, contextos, tecnologias de escrita, jogos, desafios, surpresas e gosto sensorial".

Conclui-se que a liberdade está presente nos momentos de interação entre o leitor e o livro, assim como entre a criança e o livro-brinquedo, favorecendo a compreensão leitora e aproximando a criança do objeto literário, por oferecer novas possibilidades a partir de experiências lúdicas.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. **Livros para crianças e literaturas infantil:** convergências e dissonâncias.1999. Disponível em http://www.ricardoazevedo.com.br Acesso em: 20 mar. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009. (Coleção Espírito Crítico). Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 3ed. Cortez: Campinas-SP, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

FFIELD, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. . In: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa**: nos anos iniciais do ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 21-42.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 8ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
LEAL, Luiz Antonio Batista; D'AVIA, Crsistina Maria**. A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas: Educação, Aracaju, v. 1, n. 2, p.41-52, fev. 2013.
LINDEN, Sophie van Der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011. Tradução de: Dorotheé de Bruchard.
LOBO, Dalva de Souza; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O leitor e a leitura literária: do projeto à fruição. In: GOULART, I. C. V.; MAZIERO, M. D. S.; CARVALHO, S. A. S. **Leitura, escrita e alfabetização:** a pluralidade das práticas nome do livro. Campinas: Leitura Crítica, 2017.
LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Coletâneia Educação e Ludicidade - Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, pág. 22 a 60. **Educação e Ludicidade.** Ensaios, Salvador, Bahia, n.02, p. 22-60, 2002.
MARTINS, Katia Batista. **A vida como obra de arte?!...** Processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.
MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.39-56.
PAIVA, Ana Paula. **O que é um livro-brinquedo?** Saiba mais sobre esse objeto-livro na entrevista com a pesquisadora Ana Paula Paiva. 2013. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-que-e-um-livro-brinquedo.html. Acesso em: 08 jun. 2018.
PAIVA, Ana Paula; Flávia Ramos. O não-verbal no livro literário para crianças. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.193-220.
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Ler é deixar o coração no varal. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 89-97.
RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de**. Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.85-102.
SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aleteia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.57-84.
TAVARES, M.; SOUZA, R. J. Entre abas e janelas: as estratégias de leitura do livro infantil interativo. In: I COPRECIS Congresso Nacional de Práticas Educativas, 2017, Campina Grande. **Anais do I COPRECIS Congresso Nacional de Práticas Educativas**. Campina Grande: Editora Realiza, 2017.
VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

3. EIXO 3 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, LEITURA LITERÁRIA E ALFABETIZAÇÃO"

3.1 PERSONAGENS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Bárbara Marta da Silva
UNINTER
bmsprados@gmail.com
Fernanda Vieira de Moura Brito Bresolin
UNINTER

Introdução

O presente projeto apresenta uma proposta de estudo fundamentada na perspectiva de Alfabetização e Letramento, em consonância com os pressupostos da Literatura, a fim de contribuir com análises e reflexões sobre o universo infantil e a sua instigante ligação com as relações sociais e representativas das personagens. No sentido de avaliar e compreender a hipótese levantada: como tais contatos e preferências por alguns personagens estabelecem subsídios para o ensino e aprendizagem dos educandos. Isto é, no intuito de verificar e responder ao problema da pesquisa: Existe uma aprendizagem significativa advinda da formulação do contato entre educando e o seu personagem preferido?

A abordagem deste objeto decorre da necessidade de refletir e lidar com o processo de alfabetizar a partir de conceitos culturais e sociais construídos no envolvimento entre o ato de contar histórias, conhecê-las e o fato de aprofundar uma respectiva relação de foco e interesse por personagens que formam valores convergentes com os princípios da alfabetização e letramento.

O desafio da pesquisa leva a trabalhar com a hipótese de que a configuração de personagens integra o universo imagético das crianças lhes proporcionando uma capacidade de interação social e lhes possibilitando uma aprendizagem relativa à estrutura de comunicação. O que se propõe a pensar é de que forma as identidades fragmentadas, que são representadas em histórias, através dos personagens, desenvolve um aporte para o diálogo de vários saberes.

Pretende-se, então, buscar traços que compõem o imaginário infantil, como elementos constitutivos de personagens presentes em diferentes narrativas e suportes que mais lhes agradam, e através desse real interesse, investigar e abrir possibilidades para encontrar sintonia com suas motivações, a fim de compreender como a criança vivencia e pensa sobre a experiência com o personagem por meio de leituras, escritas, desenhos ou imagens audiovisuais, bem como se alfabetiza.

Já que alfabetizar é um processo de conscientizar, segundo Freire (2016), além de desenvolver nos seres humanos o ato de meditar, de interrogar e de transcender o conhecimento. Isto é, faz-se essencial considerar que o sujeito é capaz de transformar sua realidade, conforme motivado. Para realizar então a proposição da ação transformadora nos sujeitos, destaca-se a imprescindibilidade de atributos que lhes fazem sentido e que condizem com a realidade histórica.

A ligação que o leitor ou o interlocutor possui com a literatura deve ser vinda ora de um sentimento de prazer ora direcionada pela condução e didática do professor, logo é preciso pensar o efeito que há de advir dessa mediação feita a partir de indagações e das construções imaginárias em torno dos vários personagens que estão presentes nos contextos escolares e sociais das crianças.

A pesquisa tem o intuito de compreender como os contatos com personagens de histórias e/ou jogos infantis estabelecem subsídios para o ensino e aprendizagem de crianças, no que tange ao processo de Alfabetização e Letramento, além de verificar as experiências criadas sob o aspecto da Literatura e os reflexos que ela proporciona no ato de alfabetizar e letrar, e também pretende-se mostrar como o personagem, herói ou ídolo, atribui significados socioculturais e identitários ao universo infantil.

Literatura e o interesse da criança

A literatura remete às origens da humanidade, advinda das tradições orais que se renovaram constantemente. Por esse viés, houve uma evolução dos cultos, das lendas e das canções até formarem o nascimento dos primeiros registros, a partir de desenhos, de pinturas e que se estenderam consecutivamente à criação da escrita e do alfabeto.

E posteriori, com o surgimento das tecnologias, a linguagem inserida no sistema audiovisual, nos mecanismos digitais, nos hipertextos produziram novas significações referentes à comunicação. A literatura perpassa toda uma trajetória histórica, se modificou ao longo do tempo, e ainda se transforma de acordo com a dinâmica das vivências e do espaço, de modo que declara um patrimônio simbólico da transmissão de informações das relações do homem com o mundo.

Contudo, a literatura é essencial, pois atua no imaginário do ser humano, contribuindo para a linhagem do pensamento, das reflexões e de vários rumos inerentes à sua vida, com diferentes finalidades, dentre elas: promover a comunicação, a interação, a cultura, manifestar emoções, sentimentos e visões de mundo, além de demonstrar várias representações e identidades da sociedade.

Essa proposta se faz relevante, porque a literatura na fase infantil é capaz de formar sujeitos críticos, pensantes e formadores de si mesmos, contribuindo para que a criança se alfabetize e tenha autonomia; nesse sentido também é pertinente considerar a literatura infantil tanto como arte[39] quanto como objeto da prática pedagógica, pois a expressão de ideias, de inspirações e de valores estéticos sobre o mundo potencializa as experiências humanas, e se faz necessário a inserção desta no meio educacional, tendo em vista que a mesma colabora e muito para a aquisição de conhecimentos.

As histórias são um tesouro que guardam a influência das primeiras civilizações, são provenientes das culturas do mundo inteiro, logo manifestam raízes, costumes, tradições e memórias que nos conscientizam e que tornam notáveis os saberes, os quais precisamos para estabelecer o conhecimento que nos promove a comunicação, os descobrimentos e as interações.

A linguagem literária apresenta características e funções variadas que podem e devem ser exploradas tanto nas relações sociais quanto nas relações existentes no âmbito educativo. O autor Domício Proença Filho aborda elementos peculiares da linguagem literária e as prováveis relações que ela possui com a cultura, a língua e a literatura. Sendo assim, o leitor convive de modo social com as circunstâncias de comunicação, sejam reais ou de nenhuma “realidade imediata”.

Segundo Proença Filho (1997), a linguagem da literatura traz, em algumas situações, uma profundidade muito maior do que a da realidade imediatamente perceptível, e o discurso literário “encontra-se a serviço da criação artística”, logo ambos possuem multisignificados que quando se entra em contato, sabe-se ser algo “especial”

[39] GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau, PINA, Patrícia Kátia da Costa, MICHELLI, Regina Silva (Orgs). A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.d

por diferenciar-se da modalidade do uso cotidiano da linguagem. Vale ressaltar que o autor acrescenta que:

> O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. (PROENÇA FILHO,1997, p.7 e p.8).

A criança percorre vários caminhos na constituição de seu aprendizado, alguns estimulados pelo contexto em que vive, outros pela escola. E partindo do pressuposto educacional de Maria Montessori, em que a criança é o centro de sua própria aprendizagem e em situações de liberdade manifesta suas preferências, é preciso respeitar suas individualidades e seus interesses.

E este interesse da criança está estritamente ligado com o que a motiva, assim a literatura com sua linguagem envolvente desperta-lhe uma vontade e uma relação que coincide com seus saberes e vivências. Por fazer parte do seu imaginário: sonhar, fantasiar, brincar, inventar, aprender, a criança consequentemente se posiciona diante do que busca, observa e interpreta.

Proença Filho (1997, p.8 e p.9) assinala que a literatura permite o posicionamento diante do mundo, e tem como propósito a representação e a visão que se tem dele, repercutindo assim emoções coincidentes com as que os seres abrigam. Ele aponta que os receptores da linguagem literária compartilham com o artista de "um saber comum", que está ligado ao seu universo cultural. E afirma que é possível através do texto literário alcançar os aspectos estéticos. Mais adiante, em sua obra, ele destaca que:

> A arte é um dos meios de que se vale o homem para conhecer a realidade. [...] Nesse jogo dialético, o homem busca aceder à interioridade de sua essência, para melhor saber de si e situar-se. E, no seu percurso existencial, tem procurado conhecer a si mesmo, o mundo, a sua relação com os outros, a sua relação com o mundo. Todo conhecimento se caracteriza como uma *representação*, como um *tornar de novo presente* a realidade em que vivemos, para que dela tenhamos uma visão mais clara e profunda, que escapa à nossa percepção imediata. Toda representação, nesse sentido, configura uma interpretação. "O homem é a presença de todas as determinações de uma interpretação. Rejeitá-las seria negar a própria existência. Portanto, o homem é um arranjo existencial definido, articulado, situado. É uma circunstância, dizia Ortega y Gasset" e lembra Archangelo Buzzi, na sua *Introdução ao pensar*. Esse interpretar se clarifica através de uma linguagem. (PROENÇA FILHO, 1997, p.14 e p.15).

Proença Filho (1997, p.44) propõe que, dentre as características do discurso literário, há vários modos de o texto literário se realizar, seja em verso ou em prosa, e que abrange "um universo sócio-cultural e a dimensões ideológicas; sua natureza envolve mutações no tempo e no espaço", logo aponta que a literatura também se transforma de acordo com as mudanças culturais. Evidentemente, essas representações também marcadas pelos personagens mudam.

A criança é um ser humano que passa por várias fases até a puberdade, e ao longo de seu desenvolvimento faz descobertas essenciais à sua formação como pessoa e cidadã, portanto passa por uma série de aprendizados, no período chamado infância. Logo, entende-se que crianças são plenos de características diversas e de singularidades admiráveis, bem como apresentam diferentes indícios, vontades, desejos e interesses relativos às suas idades. No contexto escolar, estas especificidades são provas riquíssimas

de informações que podem ser aproveitadas em favor da própria criança, a fim de transformá-las em aprendizes autônomos do seu próprio processo de construção do saber.

Sendo assim, quando há o reconhecimento dos interesses que movem as crianças a se descobrirem e a se relacionarem com o mundo, permite-se que as suas ações sejam empoderadas, isto é, a partir do contato com o objeto que lhe chama atenção ou que lhe conquista abrem-se inúmeras possibilidades de aprendizagem. E se o seu gosto por determinado personagem lhe cause certa emoção e inspiração pode-se perceber que esta ligação tem um grande potencial para promover vivências de profundos conhecimentos, atrelados a práticas pedagógicas mágicas no sentido de misturar o prazer e o ato de aprender.

Quando a criança tem o poder de livre escolha, ela realiza a autonomia no ato de conhecer, em conformidade com suas preferências, seja por objetos ou materiais oferecidos em um ambiente educacional adequado, e mediante às concepções de Maria Montessori (2017), as experiências de aprendizagem das crianças manifestam-se das suas próprias reações diante de suas necessidades e responsabilidades.

Do ponto de vista de Montessori (2017, p. 60 e p.66), há de se considerar uma educação baseada na liberdade em que a criança manifeste suas ações espontâneas, "revelando sua própria natureza", conquistando avanços e se aperfeiçoando num ambiente em que a liberdade tenha "um sentido profundo: trata-se de "libertar" a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida"; ao passo que as crianças revelem vários critérios importantes para que a mestra possa guiá-la, através de uma educação escolar que:

> [...] poderá fixar a atenção da criança sobre objetos particulares que tanto a impressionarão quanto puderem desenvolver-lhe o amor pela natureza, despertando nela sentimentos latentes ou perdidos. Proporciona-lhe motivos de atividade e, simultaneamente, conhecimentos que poderão interessá-la: eis, nesse como em qualquer outro ramo, as possibilidades da educação escolar. A criança, o maior observador espontâneo da natureza, sente, indubitavelmente, a necessidade de ter, à sua disposição, um material com que agir. (MONTESSORI, 2017, p.79).

Montessori contribuiu muito para se repensar a educação, e propôs que, dentro de um ambiente educacional projetado, o professor deve observar as experiências, as ações e o crescimento da criança, do mesmo jeito que deve descobrir os interesses da mesma, a fim de compreender e libertar a natureza da criança, tal como deve oferecer possibilidades para a sua evolução. Perry (2017, p.10) no prefácio da obra de Montessori, acrescenta que para se estudar a metodologia montessoriana é necessário analisar "a criança, o ambiente e o educador":

> Observar a criança é respeitar o seu ritmo, trazer-lhe motivos de interesse e facilitar constantemente a sua atividade. Quando analisamos esta visão da criança, percebe-se que Montessori se insere na filosofia de Aristóteles e de São Tomás de Aquino (*De Magistro*, q. 11, a.1, *De Veritate*): a criança necessita de seu corpo, de todos os seus sentidos para se relacionar com a realidade em redor, para pensar, para intelectualizar-se. E a sua vida volitiva a torna capaz de escolher. (PERRY, 2017, p.10)

Logo, o trabalho de Maria Montessori apresentou resultados positivos aos novos parâmetros da educação e ainda continua a beneficiar seus seguidores e educadores, pois seus estudos se pautam em valorizar os interesses da criança, desenvolvendo a sua personalidade e o conhecimento a partir das suas iniciativas, liberdade e experiências

sensoriais, as quais criam relações de autonomia, de independência e de possibilidades de aprendizado.

Personagens - um aporte para o ensino e a aprendizagem

O alicerce desta pesquisa encontra-se em reconhecer o interesse da criança por personagens que lhes agradam e as possibilidades de aprendizagem decorrentes desta relação, dentre elas, a alfabetização e o letramento. Advindas da prática de valorizar a liberdade desta, propõe-se um olhar atento e observador as suas especificidades, e assim partir para uma prática pedagógica condizente com sua realidade e sentimentos.

O processo de alfabetização e letramento como elementos indissociáveis, segundo Soares (2017, p.64), acontece através de fundamentos e domínios da leitura e da escrita que se sustentam em um determinado contexto. Sendo importante destacar que as práticas sociais geram, através do envolvimento com os gêneros textuais e com a literatura, possibilidades do uso da língua em situações reais, que perpassam e indicam experiências sociais e de aprendizagem de forma simultâneas.

Conforme Magda Soares (2017, p.149-151), o "alfabetismo" compreende a aquisição daquele que aprende a ler e a escrever, mas engloba não só a posse dessas habilidades, como também a prática social, e refere-se a um conjunto de comportamentos que se agrupam em dimensões: individual e social. E ainda acrescenta que é um fenômeno muito amplo, que abrange várias teorias e metodologias, e discussões sobre seus princípios.

Na perspectiva da dimensão social, Soares (2017, p.155) coloca que o alfabetismo caracteriza-se por fazer uso das habilidades de leitura e de escrita em determinadas situações e contextos específicos, de acordo com "as necessidades, os valores e as práticas sociais" que são estabelecidas em um contexto social; e a dimensão individual foca-se nas variadas habilidades que constituem o alfabetismo, como o ler e escrever que apresentam distinções, mas que são processos que caracterizam uma pessoa alfabetizada quando sabe fazê-los com compreensão. Ainda sobre o livro de Soares, em uma resenha escrita por Claudia Gewehr Pinheiro e Patrícia Moura Pinho, é relevante considerar seus pensamentos sobre Paulo Freire:

> Para ilustrar essas muitas facetas da aprendizagem, em *Articulando concepções e práticas*, como é assim intitulada a parte final do seu livro, Soares retoma o artigo "Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método" (de 1998), a fim de resgatar a indissociabilidade entre concepções e práticas, considerando trabalho desse autor como um dos que mais expressa essa integração. A autora considera uma *redução* considerar o trabalho de Freire como estritamente ligado a um método de alfabetização de adultos. Para ela, Paulo Freire criou uma concepção de alfabetização inserida numa nova concepção de educação, "(...) uma concepção de educação como *prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor" (p. 119). Assim, Soares aponta que, ao selecionar palavras geradoras que surgem de temas geradores, a proposta de Freire procura abranger *situações existenciais* dos alfabetizandos, além de enfatizar também a aprendizagem das relações fonema-grafema. Segundo a autora, "(...) é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação (...)" (p. 120). Dessa forma, Freire valeu-se de métodos de alfabetização já existentes, concebendo-os em suas dimensões política e ideológica. (PINHEIRO; PINHO, 2004, p.242)

Adquirir os domínios da leitura, da escrita e da oralidade é fundamental para possibilitar que a criança se alfabetize e vivencie suas experiências sociais. Daí a

necessidade de um processo educativo que não abra mão de uma educação libertadora, como Paulo Freire (2011) focou, assim sendo, uma educação voltada para o sujeito e suas singularidades, reconhecendo-o capaz de refletir criticamente sobre o seu mundo para então transformá-lo. Freire (2011, p.28) afirma que sempre viu a alfabetização como um "ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador" e em sequência argumenta que:

> Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, da sílaba ou das letras [...] o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem. (FREIRE, 2011, p.28)

Com efeito a atingir e integrar os envolvidos para conscientizá-los, a concepção de Freire vai além de uma educação visando apenas os adultos, seus princípios e reflexões merecem e devem abarcar o universo infantil, pois nutrem-se de sentido, de amor e de respeito pelos educandos. Então, olhar o educando como responsável por seu aprender também é permitir que ele tenha liberdade, interesses próprios e escolhas que o leva a criar experiências significativas de aprendizagem.

Segundo Ducrot e Todorov (1972 apud BRAIT, 1990, p.11) "as personagens *representam* pessoas, segundo modalidades da ficção". Sendo assim, vários personagens foram criados, recriados e ainda são inventados, ao longo da história, com algum objetivo, através de algum tipo de produção (seja escrita, desenho, dramatização ou cinematográfica, etc.), contudo faz-se necessário a importância de uma leitura não ingênua, atenta aos mais variados valores estéticos e não estéticos.

Fátima Miguez (2009, p.19) enfatiza que "ler e ver se inter-relacionam, então, de forma dinâmica, na prática poética da leitura", pois a partir de tal prática descobre-se a relação entre "o sujeito leitor e o texto contemplado". Além de a autora compartilhar um pouco sobre a história de Ruth Rocha, "O menino que aprendeu a ver" e explicitar que "o personagem leitor elucida, assim, a questão da leitura como um ato de percepção crítica da realidade. João compreendeu que aprender a ler é aprender a ver, é ampliar sua visão de mundo" (MIGUEZ, 2009, p,19). Assim, ela também destaca que:

> Só libertando o imaginário da criança é que ela conseguirá descobrir as várias possibilidades de conhecer e interpretar a vida, as pessoas, o mundo. A leitura enquanto ato individual, espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer. É o prazer de ver, ler e descobrir o mundo através da literatura. (MIGUEZ, 2009, p. 29 e p. 30).

Todos os personagens nascem da Literatura, do ato imaginário de expor: figuras, imagens e projeções de pessoas e vidas e, por conseguinte, do processo de refletir, sentir e contemplar um cenário lúdico e fictício. Anatol Rosenfeld, na obra "A personagem de ficção", argumenta que o papel da personagem resulta da "apreciação estética", no entanto, com alguns "limites[40]" e também que pressupõe uma certa "liberdade – o imenso reino do possível"; logo acrescenta que:

> A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se

[40] Pois, "mesmo dentro da moldura da área lúdica não ocorre a suspensão total das responsabilidades"

> imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. A plenitude de enriquecimento e libertação, que desta forma a grande ficção nos pode proporcionar, torna-se acessível somente a quem sabe ater-se, antes de tudo, à apreciação estética que, enquanto suspende o peso real das outras valorizações, lhes assimila ao mesmo tempo a essência e seriedade em todos os matizes. Somente quando o apreciador se entrega com certa inocência a todas as virtualidades da grande obra de arte, esta por sua vez lhe entregará toda a riqueza encerrada no seu contexto. (ROSENFELD, 1974, p.48).

Ainda Proença Filho (1997, p.50-51) considera que: "Os personagens dão condição de existência ao enredo", porque podem viver ou participar da história; e também podem ser classificados:

> por sua natureza – quando podem ser: *Seres humanos* [...] *Coisas* [...] *Animais* [...] *elementos da natureza* [...]; b) pela variedade – quando podem ser: *Individuais* [...] típicos [...] caricaturas [...]; c) pela função que desempenham – quando podem ser: *Protagonistas* [...] *antagonistas* [...] o narrador [...]. (PROENÇA FILHO, 1997, p. 50-51).

De qualquer modo, é relevante pensar que as diferentes características das personagens e suas inter-relações atraem e motivam não só as crianças, mas também todo espectador que se deixe envolver por aquilo que o liga ou o inspira, seja um sentimento, uma atração física, psíquica ou social. Nessa perspectiva, tais personagens inseridos em uma narrativa influenciam o educando a pesquisar sobre, a se envolver e a interagir, de modo a fazer o uso da leitura e da escrita em determinadas situações, fato que pode possibilitar o ensino e a aprendizagem de uma maneira inspiradora para o educando. A autora Mortatti destaca que:

> Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico e psíquico. No entanto, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade. (MORTATTI, 2004, p. 100).

As práticas pedagógicas devem proporcionar o contato das crianças com os seus personagens favoritos, valorizar seus interesses em busca de desencadear oportunidades de aprender que fazem mais sentido para elas.

A intervenção do professor também se faz necessária, pois o alfabetizar e letrar são caminhos que requerem um conjunto de práticas escolares significativas, e principalmente que vise o respeito ao aluno, que é sujeito e atuante de sua aprendizagem. De acordo com a concepção de Paulo Freire, o processo de alfabetização deve estabelecer uma conexão com uma prática libertadora, em que é possível ler o mundo através de sua própria realidade e motivações.

O contato entre o educando e o seu personagem preferido

O corpus da pesquisa é: formado pela seleção de uma personagem do *Minecraft*[41], no caso, o personagem principal que compõe o jogo: Steve – chamado também de "o jogador"; e que em especial, foi escolhida por educandos do 2º ano de uma escola municipal da cidade de Prados, no ano de 2017; e que vale ressaltar que as crianças em muitas das vezes chamavam o Steve de o *Minecraft*.

Os procedimentos[42] para o estudo pretendem relatar: quem é a personagem; o porquê do interesse\ou ligação por determinado personagem; quais experiências se criam a partir do contato educando e personagem; e quais os resultados obtidos com a prática pedagógica em relação à Alfabetização e Letramento, especificamente, no que se refere ao papel da Literatura nesse processo.

O Steve (ou o *Minecraft* para as crianças), é um jogador que explora os ambientes, constrói através dos blocos, tenta sobreviver e segue o jogo se aventurando e criando novos espaços e objetos; e também é a inspiração e paixão de educandos do 2º ano (2017), representa para eles uma espécie de herói, em que através de um jogo de videogame é possível participar de situações adaptadas e semelhantes a um conjunto de ações da vida cotidiana, dependendo do contexto ou fase do jogo. Tal personagem despertou tanto o interesse deles, que foi possível observar eles mencionando em suas conversas entre os colegas, além de demonstrarem uma alegria ao citar, ao comunicar e até mesmo em desenhar, em escrever o nome e ao contar as histórias sobre a personagem.

Ao se expressarem com tamanho entusiasmo, verificou-se que a introdução de tal personagem às atividades proporcionou alguns resultados, já que tal ligação estimulou os alunos a pensarem sobre diversas circunstâncias e a adquirirem bens culturais como a leitura e a escrita, como de fato se sucedeu com grande êxito. E o motivo de interesse dos educandos pelo Steve ou *Minecraft* está atrelado ao envolvimento com a ludicidade e ao imaginário infantil, por se tratar de um personagem motivador, o qual pode-se criar o seu próprio enredo no jogo de videogame.

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Angelica Caniello, no artigo "O potencial significativo de games na educação", explicam a importância dos games no contexto escolar, e no caso, analisam sobre o *game Minecraft*. E de acordo com as autoras, "a linguagem do game" apresenta "ludicidade e interação", bem como citam a autora Lucia Santaella, que detalha que o jogo envolve várias "categorias do lúdico: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo". Além de complementarem que "o lúdico é o lugar no qual as forças da razão e da sensibilidade se fazem presentes e, por ser um componente fundamental em um jogo, é o maior responsável pelo potencial de desenvolvimento de habilidades socioafetivas e cognitivas", (SANTAELLA, 2013 apud SOUZA; CANIELLO, 2015, p. 39).

Os conteúdos abordados como português, matemática, ciências, geo-história e artes, englobaram contextos dos quais os educandos estavam vivenciando, assim através de questionamentos e discussões foram relacionadas menções ao tema *Minecraft*, como por exemplo, associando o personagem ao ensino do aprendizado dos cinco sentidos, das

---

[41] O *game Minecraft* foi criado pelo suíço Markus "Notch" Persson, em 2009. Até o início de 2014, já havia vendido mais de 35 milhões de cópias[11], com mais de 100 milhões de usuários registrados em seu site oficial. Originalmente feito para PC, o jogo está disponível também para as consoles PlayStation3 e Xbox360 e pode ser jogado off-line ou on-line, sozinho ou com outros players. Esse game não nasceu como gênero educativo, mas foi adotado por mais de mil escolas, em todo o mundo, nas diversas disciplinas curriculares. (SOUZA; CANIELLO, 2015, p.39 e p.40)

[42] Procedimentos: (1) investigação e descrição da personagem; (2) análise do motivo de interesse por tal personagem (3) reflexão sobre as experiências decorrentes do contato das crianças com a personagem; e (4) identificação dos efeitos obtidos através de práticas pedagógicas.

noções corporais, da identidade, da localização, das figuras geométricas, da contação de histórias, entre outros, além do uso do diálogo e das interações entre os colegas. Outros exemplos de atividades foram: a construção semelhante do boneco Steve ou *Minecraft*, feito a partir da reciclagem de caixa de leite, cartolina e placas de E.V.A., bem como foram realizados desenhos e coloridos feitos pelas crianças, leitura de livros e reflexões sobre a personagem, brincadeiras e outras atividades didáticas adaptadas.

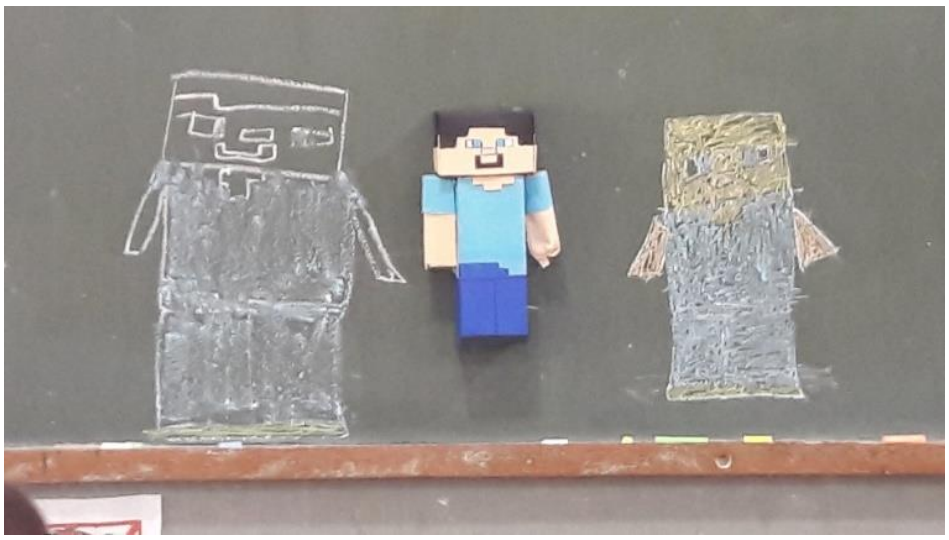


Figura 01: Boneco e desenhos do Steve do *Minecraft*.
O boneco do jogo *Minecraft* feito de reciclagem de caixa de leite e outros materiais.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Contudo, além do resultado ser positivo diante desse posicionamento educacional, percebe-se que essa prática gerou várias experiências significativas para os educandos, as quais pode-se considerar como: a aquisição da leitura e da escrita, a superação de seus esforços, as interações sociais, bem como a conquista de diferentes habilidades e competências relacionadas aos diferentes conteúdos, atingindo estados de alegria e satisfação ao trabalharem com a personagem que gostavam e admiravam, pois a prática foi revestida de sentido.

Considerações finais

Dessa forma, verifica-se que, a Literatura configurada pela categoria da personagem é capaz de produzir, na criança, saberes fantásticos, visões de mundo e representações de identidades e valores que desenvolvem as relações sociais, afetivas e cognitivas.

Com base, nas concepções de liberdade e de conscientização, entende-se que a configuração do saber se faz por meio do respeito, do diálogo e de dimensões que levem a criança a refletir, a atuar e a construir seu próprio conhecimento. E para isso, é necessário considerar a sua efetiva participação, bem como suas paixões e responsabilidades diante do aprendizado.

É apropriado também um posicionamento dedicado do educador, voltado em fazer com que o educando atinja: autonomia, criticidade, transformação e a aquisição de um novo olhar sobre o mundo e as suas vivências. Contudo, é importante que a prática pedagógica seja marcada pela reflexão, pela valorização do interesse e gostos particulares dos educandos e por atributos que fazem sentido com as realidades dos mesmos.

Tal fascínio por uma personagem é um atrativo instigante, pois é permeado por um conjunto de atributos sociais que podem ser utilizados nas práticas educacionais.

Assim, o tema da personagem pode ser um recurso de encantamento para as crianças e uma fonte de possibilidades para o educador trabalhar. E com amor e respeito pelo olhar do educando pode-se evidenciar um percurso ou uma trajetória repleta de saberes maravilhosos que poderão ser gratificantes para todos os envolvidos do processo de ensino e de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRAIT, Beth. **A personagem.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

CANDIDO, Antônio, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Décio de Almeida Prado & GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção.** 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, pp. 9-49.

FLORIOS, Daia. Método Montessori:10 princípios para educar crianças felizes. Revista brasileira on-line – GreenMe.com.br, 2017. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/2309-metodo-montessori-10-principios-para-educar-criancas-felizes >. Acesso em: 10 de jan. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 19-31.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau, PINA, Patrícia Kátia da Costa, MICHELLI, Regina Silva (Orgs). **A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, pp. 12-25.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil:** O lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Tradução Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kírion, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004, pp.98-124.

PERRY, Celma Pinho. Prefácio. In: MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Tradução Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kírion, 2017, p.10.

PINHEIRO, C. G.; PINHO, P. M. Uma releitura sobre alfabetização e letramento. Revista Educação e Realidade, 2004. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25405/14736 >. Acesso em: 18 de jan. 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária.** 6.ed. São Paulo: Ática, 1997. (Princípios; 49).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, L. C. P.; CANIELLO, A. O potencial significativo de *games* na educação: análise do *Minecraft*. Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/90018/103977>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

3.2 O USO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Laryssa Kelly Gomes
UFPA
laryssakg@gmail.com
Sabrina Freitas da Costa
UFPA
sabrinapaulofreire@gmail.com
Jesuline Mendes Damasceno
UFPA
jesuline@gmail.com
Ângela Daltro de Souza
SEDUC/PA
angela.wprom@hotmail.com
Isabel C. França dos S. Rodrigues
UFPA
janibel8@yahoo.com.br

Introdução

O uso de Contação de histórias vem se desenvolvendo através de gerações, em especial, no meio familiar das mais diferentes culturas, estabelecendo trocas de saberes e potencializando a oralidade. Tais trocas podem também ser associadas ao processo de ensino-aprendizagem considerando-se que na tríade: oralidade, leitura e escrita, a Contação de histórias pode ser uma estratégia interessante no trabalho necessário nos Anos Iniciais.

As histórias narradas ampliam o vocabulário dos alunos e potencializam o interesse deles em descobrirem mais a respeito das suas origens, inclusive, dos livros onde elas se encontram, como estão impressas e as imagens projetadas pelos autores e ilustradores. Tais encaminhamentos associados às atividades previstas no trabalho interativo com os textos podem favorecer o processo de alfabetização dos alunos e de ampliação da leitura e escrita relevantes no Ciclo de Alfabetização.

Por conta disso, no percurso de nossas experiências com o projeto de extensão "Práticas Interdisciplinares em alfabetização e letramento" (PIBEX/2018), do Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI) da Universidade Federal do Pará, que trabalho com a Contação de histórias e a Mediação de leitura, tanto de tradição oral, quanto do texto literário com o objetivo de analisar as recepções por parte dos alunos e professores dessas estratégias no processo de ensino-aprendizagem da língua materna na perspectiva interdisciplinar que é o direcionamento do curso.

Sendo assim, optamos por trazer para discussão um dos trabalhos desenvolvidos com a Contação de histórias articulado às práticas do professor regente de uma turma do 3º ano de uma escola pública na região metropolitana de Belém do Pará.

Contação de histórias, oralidade e alfabetização no contexto da amazônia paraense

Segundo Busatto (2006, p. 25), "a contação de histórias ou narração oral de histórias permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca". Assim, o docente poderá trazer à tona

narrativas que se relacionem ao cotidiano dos educandos, bem como aspectos da ancestralidade que possam desconstruir estereótipos e favorecer a visibilidade de histórias que valorizem as culturas de povos marginalizados, como é o caso das literaturas indígena e africana que recebem pouco investimento. Quando situamos na região Amazônica, tal investimento é ainda menor, inclusive, com o fechamento da maioria das poucas editoras e distribuidoras existentes nos últimos anos.

A oralidade engendra as relações na Amazônia paraense, não apenas pela necessidade de comunicação, mas pelos aspectos culturais assume um papel importante na formação leitora da população. Muitas lendas e causos motivam a escuta, a busca por mais narrativas. Neste contexto, o professor pode apresentar os livros, via Contação de histórias ou Mediação de leitura. em ambos os casos o livro aparece e provoca no leitor mais desafios que o levem ao mundo das letras, tendo em vista que o mundo da palavra já lhe é mais seguro e valorizado ao se levar histórias do seu cotidiano para o espaço escolar.

A Formação do leitor engendra-se pela narrativa associando neste processo o encantamento, o lúdico, o trabalho com o corpo, com a voz (ZUMTHOR, 1993; 2002), a criatividade, os jogos de linguagem e criando espaço propositivo à descoberta, ao desafio e à expectativa por mais narrativas de modo a favorecer ao leitor construir sentidos e ampliando-os a cada nova história narrada e lida. Tais narrativas precisam conciliar Tradição oral e livros literários diversos, associados ou não a objetos inicialmente.

Ao considerarmos que a Alfabetização é um processo que apropriação do Sistema de escrita alfabética (SEA) e que precisa estar articulado às práticas sociais (SOARES, 2016), tendo em vista que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1989, p. 09), é relevante conciliar os trabalhos desenvolvidos com os alunos, principalmente, no Ciclo da Alfabetização. Geraldi (2014) defende também que para além do ensino da codificação e decodificação, há necessidade de se ter como direcionamento uma concepção de leitura e de escrita que valorize textos que circulam fora da escola em articulação com os mais legitimados por ela. Isso pelo fato de que a construção do sentido reúne leitor, texto, autor, contexto.

As experiências com a oralidade, via Contação de histórias a partir de livros ou das narrativas da Tradição oral potencializam a Mediação de leitura e com os jogos de linguagem utilizados no processo de Alfabetização. o repertório ampliado encoraja e cria ambiente favorável ao trabalho com a escrita, com a leitura valorizando as práticas sociais e culturais das suas comunidades onde eles se inserem.

Desse modo, percebe-se que o processo de Alfabetização se articula com a perspectiva de Letramento, em especial, o Letramento ideológico apresentado por Kleiman (1998;2006) como uma alternativa se de se trabalhar a escrita em prol dos aspectos que valorizem as experiências que os alunos trazem e ampliá-las, não se restringindo ao domínio do código escrito como garantia de mobilidade social. Isso implica dizer que o professor atua como um agente de letramento, sempre trazendo para o seu contexto de atuação as histórias de letramento dos sujeitos e lhes oferece diversas narrativas literárias e outras da Tradição oral de maneira a mostrar suas semelhanças e singularidades em prol das aprendizagens e vivências de leitura e de escrita mais plurais.

Literatura infanto-juvenil e a prática docente

Para Kramer (2000, p. 180) "a leitura competente, seja ela para fruição, seja para informação, seja com objetivos técnicos, é um processo que, embora possa ser orientado pela família e deva ser orientado pela escola, absolutamente não se desenvolve sem que

se estabeleça o contato direto entre leitor e texto". Assim, o papel do professor é de articular as narrativas da Tradição oral e os gêneros diversos. Ler para os alunos e motivá-los a ler precisam ser atividades de rotina, planejadas e que mostrem a eles as nuances da linguagem, as relações com os contextos sociopolíticos, culturais e econômicos (KLEIMAN, 2006). Por isso, a necessidade de selecionar bem os materiais a serem utilizados, as formas de apresentação das narrativas (orais ou impressas), o ambiente, os objetivos, as relações com o projeto político pedagógico, com o que os alunos precisam, com o que já sabem, assim como quais sentidos elas atribuem aos seus cotidianos e sonhos.

No caso do texto literário, Zilberman (2005) destaca que a descoberta de outros mundos apresentados pelo docente, via Contação de histórias e Mediação de leitura impulsionam o alunos na busca por mais livros. E isso, precisa ser considerado ao se planejar espaços de leitura, ações que a envolvem e estratégia de trabalho com os diversos textos considerando suas especificidades e possíveis convergências aos trabalhos com outros aspectos da tríade: oralidade, leitura e escrita, de acordo com os objetivos. O público do Ciclo de Alfabetização, principalmente, do 3º ano tem sido de alunos com mais de nove anos e que pouco avançam em suas aprendizagens. Por isso, é importante diversificar as estratégias de trabalho com a linguagem. A Literatura tem este poder de envolver o leitor em mundos diversos e projetá-lo para outros (SAITO, 2011). Entretanto, a Formação do professor é o que garantirá esta mediação. Por isso, é pertinente favorecer o trabalho com a Contação de histórias e com a mediação de leitura ainda na Formação inicial, já em conexão com os docentes dos Anos Iniciais, como é desenvolvido no projeto "Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia" que deu origem ao que desenvolvemos nas escolas.

A parceria docente e licenciando no processo de ensino-a aprendizagem dos alunos

Para Rosing (2009, p. 131) "a formação do professor precisa acontecer num processo de harmonização entre educação e cultura". Por isso, tanto na Formação Inicial, quanto na Continuada é relevante que se criem condições para que o docente e o licenciando possam ter acesso aos bens culturais como ir ao teatro, cinema, exposições, livros literários, concertos, etc. de modo a ampliar seu repertório de leituras e de experiências para além das favorecidas pelos textos mais detidos nas temáticas acadêmicas. Um dos exemplos disso é o projeto "Bagagem cultural não pesa" desenvolvido pela professora Emília Pimenta Oliveira (UFPA), desde o ano de 2011 no curso Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens que contribuiu na formação dos licenciandos.

As vivências nos projetam para os desafios de ir às escolas, após a formação que recebemos no âmbito do projeto maior, tanto no curso de "Vivências teatrais na Formação docente-Contação de histórias e Mediação de leitura" quanto nos outros eixos do projeto que discutem aspectos concernentes à leitura e à escrita acadêmicas nas relações com a Literatura. É isso que tem nos potencializado também a insistir na articulação com o trabalho docente da Educação Básica com a formação que temos no curso que é uma proposta inovadora na formação inicial por integrar saberes das diferentes áreas do conhecimento, com docentes que trabalham em duplas nos temas, assim como e nas aprendizagens obtidas no projeto. Muitos dos alunos que participaram, hoje integram o grupo EncantArtes que conta histórias e faz Mediação de leitura nas escolas da rede pública. Um dos resultados deste trabalho é a presente pesquisa.

É a partir dessa convivência com os licenciandos que os docentes também poderão perceber mais e melhor os jogos de linguagem, a estética, reconheçam e apreciem as mais

variadas narrativas e potencializem tais saberes em prol da formação leitora dos seus alunos. Em função disso, é considerável pensar o quanto a parceria universidade e Educação Básica pode criar espaço de formação coletiva (inicial e continuada) que qualifique o atendimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais, posto que segundo Bernardino & Souza (2011, p. 241), "a escola tem uma grande responsabilidade neste processo, o sistema educativo deve ajudar quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura". É a partir destas narrativas as diversas experiências de trabalhos nos possibilita mostrar um dos quatro saberes defendidos por Tardif (2007) apud Almeida & Biajone 2007, p.286):

> [...] enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real.

O trabalho coletivo na escola procurou levar tais aspectos em consideração, uma vez que ao proporcionar parceria com o docente em sala, contribuindo para a construção de ideias durante as atividades, dando liberdade às licenciandas para ampliarem a Contação de histórias e a Mediação de leitura em meio à partilha de saberes, pois um dos encaminhamentos do projeto mais amplo é de que o docente da Educação Básica é o propulsor de experiências que precisam ser interpretadas e potencializadas pelos licenciandos no sentido de articularem com suas aprendizagens no curso e no projeto. Na valorização dos saberes das licenciandas durante os planejamentos, suas inquietações e envolvimento nas diversidades culturais, o "saber do professor traz em si mesmo marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado pelo trabalho" (TARDIF, 2012, p. 17). Assim, novas ideias através das reflexões nos proporcionaram autonomia em meio ao espaço escolar por conta da parceria estabelecida com a docente.

Percurso metodológico

A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública da zona metropolitana de Belém, com uma turma do 3° ano dos Anos Iniciais. Tivemos a participação de 18 crianças. A turma era mista a maioria demonstrou uma interação considerável nas atividades desenvolvida, tanto com a professora regente quanto com as licenciandas do projetos apoiando-se nos estudos de Angrosino (2009) considerando que a Observação participante é um dos principais encaminhamentos do projeto, tendo em vista que articula a experiência do docente e os estudos desenvolvidos na UFPA pelos licenciandos voluntários do projeto.

Durante as atividades com o uso da Contação de histórias e da Mediação de leitura, a investigação se desenvolveu em diferentes etapas, a saber: estudos sobre Contação de histórias e Mediação de leitura; ampliação do repertório de leituras dos integrantes; levantamento das aprendizagens e dificuldades dos alunos juntos aos docentes e observações das atividades em sala de aula; planejamento; sessões de Contação de histórias e de Mediação de leitura e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

A escola onde foi desenvolvida as atividades pelo projeto "Práticas Interdisciplinares em alfabetização e letramento" (PIBEX/2018- UFPA) se encontra na zona metropolitana de Belém e atende a Educação Infantil e 1° ano ao 5° ano, nos turnos

da manhã e tarde. A sua estrutura é composta por 6 salas de aula, sala de informática, refeitório, secretaria e banheiros. na sala, há o cantinho da leitura e as crianças o utilizam, posto que a docente os desafiava e lia para elas.

A pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas:

Primeira etapa: estudo sobre a Contação de histórias e a Mediação de leitura. Durante este estudo houve debates, reflexões sobre a importância da Contação no processo de alfabetização. Isso nos deu suporte para estabelecer relações com o processo de leitura e a ampliar nas atividades que proporcionaram o avanço na escritas das crianças na turma.

Segunda etapa: planejamentos dos encontros, conhecer a turma do 3° ano dos anos iniciais. A partir de conversas com a professora regente buscou-se perceber quais as dificuldades no âmbito de leitura e escritas as crianças apresentavam, assim como acompanhamento da realização de algumas atividades. Posteriormente, foram desenvolvidas rodas de conversas e desafios da escrita com o intuito de fazermos avaliação sobre os níveis de aprendizagem das crianças para depois fazer as intervenções a partir da Contação de histórias.

Terceira etapa: aproximação da turma, através de uma atividade sobre o período da copa. Foi percebido em que níveis em leitura e escritas elas estavam. Em seguida, começamos a fazer alguns questionamentos sobre o que as crianças gostavam de ler, que tipos de leituras elas tinham conhecimento e até o repertório que cada uma tinha. Algumas gostavam mais de histórias como terror, lendas, contos de fadas, etc. Nesse momento de roda de conversa, conseguimos perceber o repertório cultural das crianças. Contamos algumas histórias breves nas quais podemos ficar mais atentas às sugestões das crianças.

Quarta etapa: Em meio ao uso da contação de histórias foram utilizados um fragmento de uma história para a pesquisa. Foi selecionada dentre as histórias, a história "A formiguinha e a Neve" na qual as duas voluntárias licenciandas fizeram uso da contação de histórias com fantoches, após a apresentação da narrativa fizemos também Mediação de leitura. O objetivo foi explorar todo o contexto que a contação trazia: personagens e as situações que cada personagem se envolvia no percurso da história mais ampla. Durante os diálogos na roda de conversa com as crianças, elas expressavam os sons presentes na história a compreensão sobre os objetos que faziam parte do contexto que a história se faz presente e as percepções que as crianças construíam através de suas interpretações seja na fala ou na escrita.

Quinta etapa: Ao provocarmos as crianças através suas reflexões lançamos sempre o incentivo delas fazerem uma nova história recriando a partir daquelas que escutaram. Com isso deixavamos eles livres para criar um novo repertório ou até mesmo tendo outros desfechos para as histórias se expressando nas escritas. Sexta etapa: durante a criação das histórias sempre procuramos fazer a socialização das novas histórias criadas pelas crianças.

Os recursos usados durante as diversas experiências com o uso da contação de histórias foram: uso dos livros das histórias, contos, lendas, fantoches etc. A partir deles podemos redirecionar os alunos para várias atividades durante a Contação de histórias possibilitando novas estratégias de trabalho associadas a jogos, pois amplia a formação dos licenciandos, docentes e alunos dos Anos Iniciais.

Análises dos dados

Analisamos os aspectos relacionados à Contação de histórias nesta fase da pesquisa. Os dados nos mostraram que a utilização da Contação de histórias no 3º ano possibilitou aos alunos a ampliação do repertório cultural e de histórias, contribuindo para

os avanços nos aspectos da leitura e da escrita possibilitando o desenvolvimento no processo de Alfabetização sem desconsiderar as trajetórias de letramento dos educandos.

A preparação do ambiente e das histórias a serem contadas, muitas inclusive indicadas pelos alunos possibilitaram momentos positivos durante as não foram passivos diante das atividades por terem sido convocados à manifestação ainda durante a fase de planejamento das propostas de Contação aproximando-se do que Kleiman (1998;2006) defendeu como um letramento ideológico e da necessidade de o professor ser um agente de letramento.

O planejamento também deixou em evidência o que Cosson (2015) trata como a necessidade de se articular ações que promovam a leitura literária em seus diferentes aspectos. Os alunos demonstraram maior autonomia, inclusive, indo em busca de outras histórias para que as licenciandas trabalhassem com os colegas. E neste processo, a Contação de histórias favoreceu o avanço das escritas dos alunos criando um campo semântico para que os alunos fossem atrás de outras histórias, tanto da Tradição oral, quanto da Literatura impressa.

As crianças organizadas em grupos ou em duplas elaboraram suas escritas com indícios de autonomia ao criarem suas próprias histórias. Neste direcionamento, verificamos que em se tratando de crianças retidas no ciclo conseguimos avanços, tendo em vista que os eles pouco chegavam à fase de elaboração textual no início, apesar de demonstrarem muita interação com as licenciandas. Assim, é importante considerar a complexidade do que é planejar vivências de leitura e escrita envolvendo o trabalho com o texto sem retirar os aspectos que engendram as práticas socioculturais.

Ao contribuir para despertar a escrita de suas histórias e com maior referência à oralidade foi de extrema importância olhar para suas escritas dando novas possibilidades de intervenções. De Acordo com Santos & Lima (2014, p.2) "[...] quando falamos ou escrevemos, sempre devemos considerar a caracterização do interlocutor, como: posição social, formação intelectual, graus de intimidade com o locutor entre outros fatores", dando aos nossos alunos o direito de serem sujeitos criadores de suas escritas incentivando, por meio de suas falas sobre suas histórias, pois muitos ainda tinham dificuldades no que se refere às apropriações do sistema de escrita alfabética. Entretanto, já com uma oralidade que se condensava com vocábulos mais recorrentes nas narrativas impressas. Ou seja, apesar de ainda não ter consolidado aprendizagens situadas na tecnologia da escrita, alguns já trazem práticas hibridizadas com a oralidade.

As escritas dos alunos se mostraram como narrativas que faziam referência ao fazer cotidiano deles, pois as licenciandas e a docente proporcionaram fazer o uso das lendas amazônicas, o que se aproxima ao que Connelly e Clandinin (2011, p.9) quando se referem à experiência "são histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar essas histórias se reafirman. Modificando e criam novas histórias." Ou seja, se veem, valorizam e projetam-se a outros mundos, jeitos e saberes.

Considerações finais

A pesquisa tem demonstrado que a Contação de histórias tem promovido uma interação mais efetiva e desafiadora no que se refere ao trabalho no Ciclo de Alfabetização, em especial, no 3º ano, tendo em vista que os alunos envolvem-se pela temática e pelo poder que a palavra aliada ao trabalho com o corpo instauram e desafiam. Além disso, oferecer aos alunos histórias diferentes a cada encontro e associando-as a jogos e desafios de leitura e escrita promovem uma dinâmica que afeta os alunos positiva e afetuosamente.

A ampliação do vocabulário também se alia à ampliação dos gestos, pois muitos licenciandos utilizam a performance levando em conta que nas escolas têm sido mais recorrente as necessárias presenças dos alunos com deficiências diversas. Eles se envolvem bem mais, quando a performance é mobilizada. Isso nos indicia que estes alunos precisam de um direcionamento mais inclusivo no trabalho que oferecemos. Por esta razão, há voluntários que já têm participado de curso e minicursos que envolvam Libras e deficiências diversas, pois a palavra precisa circular para e com estes sujeitos também.

As crianças procuraram elaborar textos que não serviam apenas para dar conta de uma atividade escolas, mas para deixaram em evidência suas culturas, trajetórias de leitura e de escrita unindo seus saberes e criando novos repertórios, principalmente, ao serem desafiadas e orientadas quanto ao tipo de material que utilizarão. Por isso, a relevância de projetos que se articulem, desde muito cedo o contato com a prática docente.

Por conta disso, um turno semanal de experiência nas escolas cooperando com os docentes no processo de ensino-aprendizagem pode favorecer o maior envolvimento dos licenciandos com o curso e com seus possíveis contextos de atuação, porque mobilizam saberes que ora estão em processo, ora já consolidados que favorecem uma proposta de alfabetizar letrando valorizando a Tradição oral na tríade: oralidade, leitura e escrita.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

LIMA, R. M. R; ROSA, L. R. L. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012.

MACIEL; Cosson,R. 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). Disponívelem:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

ALMEIDA.P. C. A; BIAJONE.J. **Saberes docentes e formação inicial de professore**s: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n. 2. p. 286. 2007.

COSSON R. A **Prática Da Leitura Literária Na Escola: Mediação Ou Ensino?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 3, P.162, set./dez. 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, L. F; LIMA, A.C.S. **Dialogismo e Produções Responsivas Ativas: Analisando Práticas Discursivas em Aulas de Língua Portuguesa**. Letras e Letras, v. 29 n. 2, p. 12, 2013.

CLANDININ, J. D; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa Experiências e História na pesquisa Qualitativa**.EDUFU.2011.

XAVIER, E.B.C; SANTOS, A. X. M. A Contação de Histórias na educação Infantil: Vivências Didático-Pedagógico no Cotidiano da Escola. In: GOULART, I.C.V.et al. (Org.). **Ler e Contar Histórias**: Das experiências Profissionais ás vivências Pedagógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 156.284p. 2019.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. de Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

KLEIMAN, A B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

3.3 ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Margaret Moreira
Universidade Federal de Lavras
mmargaretufla@yahoo.com.br
Liliane Henrique Torres
Universidade Federal de Lavras
lilianeht@yahoo.com.br

Introdução

Este relato apresenta como tema as estratégias utilizadas para promover a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelos professores de uma escola no centro-oeste de Minas Gerais. É grande a preocupação desta escola com a falta de interesse dos alunos pela leitura, suas dificuldades em interpretação de diferentes gêneros textuais, sendo estas dificuldades refletidas nas situações cotidianas vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Formar um aluno leitor ainda é um desafio que vai além das paredes da escola e a equipe escolar faz um diferencial neste processo. Segundo Kohn e Silva (2016), a escola é um dos lugares onde os conhecimentos são adquiridos e compartilhados, influenciando a formação social e cultural do aluno, por meio da aquisição do gosto pela leitura. Segundo Mesquita (2006), a leitura está presente em tudo e a toda hora, por isso não se pode negligenciar a formação de jovens leitores, pois as crianças formam a sua leitura de mundo muito cedo, de acordo com as oportunidades que vivenciam.

Percebe-se na escola em análise, que uma das causas das dificuldades de aprendizagem das crianças é a falta de contato com a leitura nos mais diversos ambientes onde vivem. Por isso a equipe escolar se reuniu e discutiu ideias para despertar o gosto e o hábito de leitura, sendo esta uma condição importante na formação social e na realização individual do educando. Uma das formas encontradas para despertar o interesse pela leitura nestas crianças foi o envolvimento da família e comunidade escolar neste processo.

Desta forma, este relato traz reflexões sobre a contribuição da leitura na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais os principais meios e estratégias encontrados pela escola analisada para desenvolver o hábito da leitura prazerosa. Os projetos relatados nesta pesquisa foram elaborados a partir de uma proposta metodológica, por meio de observações, seguida da realização de uma ação prática em sala de aula**.**

Reflexões: Prática da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental

Sabino (2008) deixa claro que leitura é o ato de ler, conhecer e interpretar por meio de uma prática cotidiana, desta forma a leitura precisar ter significado para quem lê. Ler é usar a imaginação tornando a mente ativa e nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta capacidade está aflorada. Diante disto, toda equipe da escola analisada foi em busca de alternativas que despertassem o gosto pela leitura nestas crianças. Assim, a partir do estímulo, da curiosidade e da busca por estratégias que motivem a leitura, não apenas obrigatória, mas prazerosa as crianças poderão ao longo de suas trajetórias de estudantes, levantar questionamentos relativos a assuntos que despertem os mais diversos aprendizados. Segundo Mesquita (2006), os livros são companheiros indispensáveis e

podem levar a criança para qualquer lugar, possibilitando seu desenvolvimento e a aquisição de valores sociais.

A sociedade atual interage a partir de uma gama de linguagens. As mídias e a tecnologia corroboram no desenvolvimento do gosto pela leitura, porém atividades clássicas como a contação de histórias, não podem perder seu lugar para o mundo das tecnologias. Contar histórias é uma grande riqueza que precisa ser resgatada, pois traz inúmeros benefícios para a aprendizagem. Mesquita (2006) reforça que contar uma história é um ato mágico, pois faz com que a criança aprenda a lidar com diferentes situações e limites, de modo a poder entender também o outro. Neste contexto, Ferreira et al (2011, p. 32) relatam que "[...] a leitura, além de ser uma atividade cognitiva, é também uma atividade social, ou seja, para compreender um texto, você mobiliza conhecimentos que adquiriu no convívio social."

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNLP (BRASIL, 1997), o trabalho com leitura deve ter como principal objetivo a formação de leitores e escritores, uma vez que a possibilidade de produção de textos eficazes tem origem na prática da leitura, espaço de intertextualidades e referências modelizadoras, ou seja, a apreensão, o domínio e a distinção entre as estruturas dos diferentes gêneros textuais.

Diante disto, a escola onde aconteceu a observação e intervenção começou a buscar formas de motivar as crianças e educadores a analisarem diversas estratégias de leitura dentro da própria escola e indo também além dos seus muros, envolvendo as famílias e toda comunidade escolar.

A prática de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o ato de ler como hábito prazeroso

Uma das atividades fundamentais na escola deveria ser formar alunos capazes de interpretar textos de forma significativa. A leitura significativa, segundo Goettmsm e Mustifaga (2008), é aquela que leva o aluno a analisar e compreender as ideias dos autores, no entanto na maioria das vezes o aluno lê, porém como uma forma mecânica de identificar palavras, o que acarreta dificuldades de interpretação.

Um passo importante para colocar em prática a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a busca por textos que tragam informação e prazer aos alunos, ampliando assim o espaço da leitura. De acordo com Mesquita (2006), a escola deve investir em bons livros, pois para muitas crianças é na escola que ela tem a oportunidade de entrar em contato com o mundo da leitura. O professor é um dos maiores responsáveis por esta tarefa, incentivando a leitura de livros e outros materiais tais como receitas culinárias, bulas de remédio, placas, outdoors, tudo de acordo com a realidade vivida pelo aluno na escola ou em outros ambientes sociais.

Para Ferreira et al (2011) a escolha do modelo de texto feita pelo educador deve estar ligada à questões contextuais, ou seja, qual o tipo de aluno está sendo atendido, o que o texto expressa, qual a finalidade. É importante que o professor traga para a sala de aula diferentes situações de leitura: oral, coletiva, individual, silenciosa, compartilhada, de acordo com o meio social do aluno, sua faixa etária e trabalhando de forma contextualizada.

Segundo Kleiman (2002 p. 104) "Caberia ao professor determinar, no enfoque socialmente contextualizado dos estudos do letramento que defendemos, quais os textos significativos para a comunidade e para o aluno como membro dessa comunidade." É nessa ação que residem importantes decisões sobre a seleção de textos, especialmente na progressão dos gêneros orais para os gêneros escritos. Neste enfoque, por meio da leitura

feita em sala de aula, o aluno tem a oportunidade de trazer seu conhecimento prévio sobre o assunto e desta forma, o educador poderá fazer uma contextualização tornando a aprendizagem mais eficaz. Diante disto, como consta nos PCNLP (BRASIL,1997), há uma variedade de textos que são adequados ao trabalho com a leitura, são eles:

> [...] as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e embalagens comerciais, anúncios, folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito. (BRASIL, 1997, p.51).

Neste sentido, diferentes textos criam diferentes expectativas e interpretações. Assim devem ser resgatadas leituras que fazem parte do cotidiano dos alunos. Ferreira et al (2011), relatam que a leitura além de ser uma atividade cognitiva, é também social, pois o que o aluno entende daquilo que lê se faz de acordo com os conhecimentos que o mesmo adquiriu em seu convívio social e com os conhecimentos prévios adquiridos.

Estratégias utilizadas pelos professores afim de desenvolver nos alunos o hábito de ler

A utilização de estratégias antes, durante e após a leitura permitirá ao leitor a compreensão e a interpretação de forma mais autônoma dos textos lidos. Adiante irá se refletir um pouco sobre algumas estratégias utilizadas por docentes de uma determinada escola.

Leitura Deleite

Uma estratégia bem interessante para instigar alunos, professores e leitores em geral a se envolverem no mundo da leitura seria a leitura deleite:

> Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012, p. 29).

A leitura deleite é realizada por prazer, para divertir e distrair, um entretenimento saudável que além de ensinar, informa e forma as crianças. Este tipo de leitura motiva, alegra, estimula a imaginação e a curiosidade, à medida que o professor vai lendo, o pequeno leitor vai aprendendo a desfrutar deste momento e passa a se interessar por outros tipos de textos.

Leituras significativas e contextualizadas

Leituras significativas e contextualizadas devem levar em consideração a vivência do aluno, fazendo-o participante do processo de aprendizagem. Segundo Kleiman (2002) o professor deve buscar conhecer as práticas sociais das quais o aluno já participou, conhecer os gêneros orais e escritos que fazem parte da sua vivência sendo uma das chaves necessárias para saber com quais textos o aluno se identifica, levando-o a interagir

com a leitura. Quanto mais familiaridade o aluno adquirir com a leitura, mais fácil se tornará uma produção textual, pois segundo Kleiman (2002) o aluno aprende a ler e adquire gosto pela leitura lendo.

Freire (1989, p.13) também reforça esta relação entre a leitura e o contexto social do aluno, ao descrever que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". O autor defende que muito antes que a criança conheça e domine o código da língua escrita, ela já faz uma leitura do mundo a sua volta de diversas maneiras. Essa atividade de leitura começa dentro do núcleo familiar, como por exemplo, interpretando situações, expressões faciais, dizeres, ordens e gestos, entre diversas formas de comunicação. De acordo com Freire (1989) estas diferentes formas de leitura devem ser valorizadas e estimuladas em sala de aula.

Gêneros Textuais

Ferreira et al (2011) dizem que a vida na sociedade letrada é marcada pelo contato com diversos gêneros textuais, por meio deles externamos nossos desejos e inquietações, eles existem para atender a uma sociedade em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, envolvendo a criança e levando-a a adquirir conhecimentos por meio dos diversos gêneros textuais presentes em seu cotidiano.

A escola que oferece oportunidades aos alunos para a interação com a construção do seu conhecimento de acordo com suas necessidades e particularidades, incorpora a criança à sua cultura e ao seu mundo. A escola precisa incentivar o aluno a ler jornais, revistas, receitas, livros de literatura, enfim diversos gêneros e textos que o ajudarão a conviver em sociedade, tornando-o sujeito ativo e participante de um mundo globalizado, preparando o aluno para conviver com as mais diversas transformações. Desta forma, o educador pode utilizar como estratégia de leitura uma diversidade de gêneros textuais direcionando a criança desde a Educação Infantil através de textos que farão parte do cotidiano do aluno como bilhetes, recados e cartas pessoais; exames e carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas. Com estes tipos de propostas o professor pode criar uma série de atividades educativas com as crianças, incentivando a leitura na escola, fazendo com que elas se interessem pelo assunto, levando-as a perceberem a importância da leitura, criando alternativas em suas práticas pedagógicas de acordo com situações vivenciadas em seu cotidiano escolar.

O professor pode criar também uma estratégia que busque materiais com o intuito de adotar uma concepção social de leitura, valorizando o que acontece fora das quatro paredes da sala de aula. De acordo com os estudos de Sabino (2008) a prática da leitura reflexiva e crítica tem como finalidade desenvolver saberes em diversas disciplinas. Através da leitura problematizadora de diversos textos, o professor instiga os alunos a dar outro final para a história, abre espaço para discussões e para que o aluno dê sua opinião de forma reflexiva e crítica.

Leitura em conjunto

A leitura em conjunto é uma ideia que Sabino (2008) explicita como favorável ao hábito da leitura. Ler livros adequados de acordo com a faixa etária dos alunos, em conjunto e em voz alta, onde um aluno pode ser o narrador e os demais farão o papel de outros personagens, orientados pelo professor. A leitura em conjunto também pode ser realizada nas famílias, motivadas pelos professores através das crianças, pois se a criança apresentar entusiasmo pela leitura, esta motivação pode contagiar e envolver outras

pessoas, sendo este um dos resultados da interação da escola com as famílias, estabelecendo um vínculo entre a instituição escolar e a instituição família.

Breve relato dos projetos

Os dois primeiros projetos relatados a seguir são frutos das observações realizadas com o objetivo de verificar as estratégias utilizadas pela escola citada, no que se refere ao incentivo à leitura como forma de aquisição de conhecimento. O terceiro foi uma ação prática realizada pela pesquisadora junto às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de incentivar a leitura.

Projeto de leitura "Era uma vez..."

No ano de 2016 foi desenvolvido na escola em estudo, um Projeto de Leitura intitulado "Era uma vez", que contou com a participação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de uma parceria entre a escola, família e comunidade.

Durante o referido ano, foram escolhidos alguns livros pelas professoras regentes do 1º ao 5º ano para leituras e em seguida, houve uma reunião com as famílias para comunicar a forma como o Projeto iria funcionar (como seria o envolvimento dos pais, mães, irmãos e demais familiares). Então foi lançada a ideia de se criar uma sacola ambulante - a escola ofereceu uma sacola padronizada com um livro infantil, adequado a cada faixa etária. Foi realizado um rodízio entre os alunos da mesma série, até que toda classe fizesse a leitura.

Estes livros eram levados para casa e lidos com os familiares, a família se envolveu ainda confeccionando trabalhos artesanais com o tema do livro lido. A equipe escolar responsabilizou-se pelo ensaio de teatro, números musicais e pela confecção de uma colcha de retalhos bordada com aplicação dos temas dos livrinhos lidos. Ao final deste percurso realizou-se a apresentação do Projeto para toda comunidade escolar e sorteio da colcha bordada.

No ano de 2017, foi desenvolvido na escola em estudo, o II Projeto de Leitura "Era uma vez" e mais uma vez foi proveitosa a realização do Projeto, pela beleza dos teatros apresentados e pelo conteúdo que os alunos levarão vida afora.

Cantinho de Leitura "Gibiteca"

Outra experiência que já vem sendo realizada com êxito e que já se tornou uma rotina na escola em estudo é o "Cantinho de Leitura". A equipe escolar montou um painel na entrada da escola com frases e imagens sobre educação, foram espalhadas sobre uma mesa vários gibis (história em quadrinhos).

Ao adentrar a escola, mais ou menos 30 minutos antes do início das aulas, as crianças letradas e alfabetizadas já são motivadas por algumas educadoras a manipular os gibis. As crianças ainda não alfabetizadas ficam livres para folheá-los e observar as imagens. As educadoras interferem se necessário ou se alguma criança solicitar.

Caixinha Mágica

Após observações dos Projetos já executados na escola, realizou-se uma Ação Pedagógica com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo era incentivar a leitura de diversos gêneros textuais, usando a interdisciplinaridade, para que os alunos adquirissem o hábito da leitura. Neste Projeto intitulado "Caixinha Mágica", foram

desenvolvidas diversas capacidades linguísticas e trabalhados vários gêneros textuais. Esta ação foi dividida em 5 momentos:

1º momento: Organizou-se uma roda de conversa apresentando uma caixinha bem atrativa, onde se encontravam diversos gêneros textuais e alguns livros infantis e a pesquisadora instigou as crianças a descobrirem o que havia dentro da caixa.

2º momento: Após descobrirem o conteúdo da Caixa Mágica, as crianças foram instigadas a diferenciarem os diversos gêneros textuais: bula de remédio, calendário, receita culinária, gibis, livros infantis, certidão de nascimento, placas, parlendas, etc.

3º momento: Apresentou-se às crianças o livro "O menino que aprendeu a ver[43]", de Ruth Rocha (sua capa, seus desenhos internos) e após esse contato inicial, foi realizada a leitura do referido livro, que também se encontrava dentro da Caixa Mágica. Em seguida foi proposto um teatro de fantoches evidenciando a história do livro e discutiu-se com a turma sobre a importância de se observar todos os tipos de linguagem ao nosso redor. Este livro conta a história de João um menino que após frequentar a escola passou a ver mais detalhes no mundo. A sua rotina diária passou, a partir daquele momento, a fazer sentido para ele usando a leitura como prática social.

4º momento: Dividiu-se a turma em grupos de quatro alunos, para que confeccionassem desenhos livres, ilustrando o que viram e ouviram. As produções foram expostas num varal de fora da sala para todos apreciarem. Finalizou-se dialogando com os alunos sobre o que eles acharam da história lida e o que aprenderam com ela.

Problematizações

Ao final de todo este trajeto, pode-se evidenciar que os projetos apresentados possibilitaram uma maior interação entre família, escola e comunidade. Este contato é de fundamental importância para motivar as crianças na prática da leitura, além de possibilitar uma troca de experiência entre pares de diversas culturas e idades. Verificou-se que a leitura em família se apresenta como uma oportunidade de estimular a criança ao ato de ler, ocorrendo assim mudanças nos hábitos de leitura e envolvimento dos sujeitos.

A escola trabalhou com livros de literatura infantil e gibis como recurso pedagógico e motivador na formação da criança leitora, dando a ela a oportunidade de ouvir, interpretar, usar a imaginação sob a mediação do professor qualificando seu conhecimento e buscando o prazer em aprender por meio da leitura. Assim a literatura foi sendo aos poucos estimulada e ensinada dentro e fora da escola.

O resultado desta experiência vem mostrar ao educador o quanto a leitura é importante para a formação social e escolar das crianças. Segundo relata Huppes (2012), a história em quadrinhos é um gênero que atrai as crianças, pois se utiliza de uma linguagem provocadora, com movimentos e cores, sendo uma forma de encaminhá-las para a leitura do universo literário. Uma estratégia de motivação e estímulo à leitura, despertando a curiosidade em saber exatamente o que está sendo narrado dentro dos balões. Os quadrinhos são um tipo textual que associam a linguagem verbal e a não verbal através do envolvimento de personagens em ações vinculadas a expressões verbais que aparecem em balões ou legendas.

Ao realizar a intervenção por meio da Caixa Mágica percebeu-se o interesse das crianças em participar, interagindo o tempo todo. Em uma turma de crianças do 1º ano onde há alunos em fase de desenvolvimento e alunos já alfabetizados, esta atividade despertou nas crianças a curiosidade, o interesse por leituras diversificadas e livrinhos

---

[43] ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. 2 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998. Ilustração Elisabeth

infantis, mostrando o quanto a leitura é importante na vida infantil. Ao virar uma página de um livro o que virá? É sempre uma surpresa, é sempre mágico.

Percebeu-se por meio dos projetos apresentados que a maioria das crianças da referida turma acertaram todas as plaquinhas que foram levadas para a sala de aula como: logotipo de comércios locais, placas diversas dentre elas: proibido andar de bicicleta, banheiro feminino, banheiro masculino, placa de pare. As crianças apresentaram um bom desenvolvimento oral e respeito às respostas dadas pelos colegas de turma, identificaram os personagens apresentados nas revistas em quadrinhos e suas características pessoais. O mundo das letras faz com que a criança adquira conhecimentos por meio das suas vivências cotidianas nos mais diversos ambientes e suas interpretações são de acordo com o conhecimento e convívio cultural da mesma.

Os resultados foram obtidos a partir do diálogo realizado entre a professora e alunos e por meio das observações das atitudes das crianças. Souza (2009, p. 45) afirma que "O leitor não nasce pronto e o seu processo de leitura vai-se construindo, com base nas experiências e relações que estabelecerá, durante sua constituição enquanto leitor [...]" Conforme cita La Taile, Oliveira e Dantas (1992), no livro Teorias Psicogenéticas em discussão, de acordo com Piaget o homem é um ser social inserido no contexto da sociedade em que nasce e vive e apresenta individualidades de acordo com sua faixa etária e com o passar do tempo vai buscando um equilíbrio, daí surge a relação sujeito-objeto, buscando adquirir conhecimento. Sendo que por meio da leitura (objeto), a criança (sujeito) vai adquirindo novos conhecimentos. Piaget nos fala de assimilação e acomodação, como relata Matos (2008):

> Dessa forma, a assimilação cognitiva consiste na incorporação, pelo sujeito, de elementos do mundo exterior às estruturas do conhecimento já constituídas. Nesse processo, o que ocorre é uma ação do sujeito sobre os objetos que o rodeiam, o que se dá mediante à aplicação de esquemas já constituídos anteriormente. O processo de assimilação implica o uso de estruturas até então presentes, procurando ajustar os objetos a estas estruturas. Entretanto, nessa tentativa, acontece que alguns esquemas já existentes ou se aplicam ou não têm aplicação à situação. O modo que o sujeito tem, para se ajustar à situação criada a partir da incompatibilidade entre a demanda do objeto e as condições presentes do sujeito, é o de modificar os seus esquemas para acomodar-se à resistência do objeto. O processo de acomodação representa, portanto, o momento de ação dos objetos sobre o sujeito, impondo-lhe modificações, já que os esquemas presentes não são suficientes para o atendimento às novas solicitações do meio. Portanto, a mudança no processo de assimilação (modo como o indivíduo é capaz de agir numa situação com os esquemas presentes) se dá pela ação dos objetos sobre o sujeito, exigindo-lhe a superação de esquemas já constituídos (acomodação). (MATOS, 2008, p. 9).

Contextualizando o tema em evidência, nota-se que o professor precisa trazer para a sala de aula, de acordo com a teoria de Piaget, vários tipos de leituras e textos diversos, assim quando a criança se depara com novas situações ela tenta adaptar aos seus conhecimentos, sendo que através dos processos de acomodação desenvolvem novas estruturas cognitivas e o aprendizado se concretiza.

Diante de todo este percurso pode-se notar a importância de se trabalhar com uma diversidade de tipos de textos e de fazer os alunos entenderem a leitura um ato espontâneo fazendo com que a leitura seja um fator que transforme a sua vida pessoal e o seu meio. Souza (2009) relata que a atitude e o posicionamento de um professor, diante da formação leitora de uma criança fará a diferença, sendo parte importante da rotina escolar e não uma atividade mecânica de emissão de voz.

Segundo Kohn e Silva (2016) não há uma fórmula mágica para criar o gosto pela leitura, mas o que educadores podem fazer é proporcionarem aos alunos janelas que se abrem para despertá-los, sendo esta uma das formas de adquirir e construir novos conhecimentos, que possibilitam a aquisição da linguagem de modo prazeroso, espontâneo e com interações positivas no convívio social. Para Freire (1989) desde muito pequenos aprende-se a conhecer o mundo, sendo assim a criança antes de ler palavras e frases, já faz a leitura do mundo que a cerca, motivada pelas pessoas que fazem parte do seu convívio diário.

A criança traz ao longo de sua vida um conhecimento prévio sobre a leitura a partir de seu cotidiano. Os anos iniciais contribuem para o enriquecimento deste hábito, pois segundo Mesquita (2006), desde sua matrícula na escola, ou mesmo antes, as crianças devem se habituar ao mundo em que vão viver quando adultos, por isso é importante que neste mundo esteja presente a leitura. Então, desde cedo é importante iniciar a criança no mundo da leitura para que ela enriqueça dentro do ambiente escolar o conhecimento prévio adquirido nos mais diversos ambientes sociais onde convive, dando oportunidade à criança de conhecer melhor a si própria e mundo onde vive.

Considerações finais

Esta pesquisa trouxe importantes reflexões sobre questões relacionadas à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrando que a escola pode fazer um diferencial na formação de alunos leitores a partir do incentivo, envolvendo a família e a comunidade escolar. É fundamental despertar o gosto pela leitura estimulando a atenção e o interesse das crianças, contribuindo para o sucesso escolar, profissional e nas relações sociais. Para alcançar este objetivo é necessário desenvolver o hábito da leitura, compreensão e interpretação das informações, solução de problemas, tomada de decisões, dentre outros aspectos. Neste contexto, a equipe pedagógica da escola deve valorizar a leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a utilizarem a mesma como ferramenta para viver melhor, sendo presença fundamental em suas vidas cotidianas.

Acredita-se que com a realização de toda a trajetória descrita neste projeto, muito ficará gravado na memória das crianças, dos familiares envolvidos e de toda equipe pedagógica, possibilitando o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Se as escolas se conscientizarem de seu papel e buscarem estratégias para formação de alunos leitores no início da vida escolar, haverá um resultado positivo em longo prazo.

A experiência vivenciada possibilitou um olhar diferenciado sobre a interação escola x aluno x família e ofereceu-se aos alunos novas oportunidades de adquirir conhecimentos, trabalhar a leitura de forma interdisciplinar, diversificada e prazerosa. Desta forma, as crianças vão se tornando leitoras críticas e conscientes, e entendendo a mesma como um momento de fantasia, imaginação, estímulo da criatividade e aquisição de conhecimentos, desconstruindo a ideia de que ler é um hábito chato e monótono.

Dayrell (1996**)** relata que a escola deve ser um espaço de formação do aluno, aprofundando o seu processo de humanização, aprimorando as habilidades de cada ser humano. Contextualizando esta sua fala à escolha do tema, conclui-se que por meio das mais diversas estratégias de leitura adotadas na escola, este ambiente vai se tornando um espaço formador de seres humanos capazes de lidar com os mais diversos viveres cotidianos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de apoio a gestão educacional- Pacto nacional de alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: MEC, SEB, 2012.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
FERREIRA, H.M.; NEDER, M.A.V.; MARTINS, R.M.F; VIEIRA, M.S.P. **Leitura e produção de textos.** Lavras: UFLA, 2011.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: CORTEZ, 1989.
GOETTMSM, J.; MUSTIFAGA, M.B. Leitura significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 195-216, jul./dez. 2008.
HUPPES, D. M. **A prática social da leitura:** os quadrinhos como abordagem metodológica. Cascavel: UNIOESTE, 2012**.**
KLEIMAN, B. Â. Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino. **Revista da FACED**, UFBA, nº 06, 2002.
KOHN, C. D.; SILVA, J.S. **A contribuição da leitura nos iniciais para a formação do leitor crítico.** II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus. Aracaju: FAMA, 2016.
MATOS, A. A. de**.** Fundamentos da Teoria Piagetiana: Esboço de Um Modelo. **Revista ciências humanas**. UNITAU. v. 1, nº 1, 2008.
LA TAILE, I.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **PIAGET, VYOGTSKY e WALLON**. Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: SUMMUS, 1992**.**
MESQUITA, A. Como formar jovens Leitores? **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 15-30, jan./dez. 2006 Portugal: OBLIJ, 2006.
SABINO, M. M. do C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 45/5, 25 de março de 2008.
SOUZA, S. F. de. **Estratégias de leitura para a formação da Criança leitora.** 2009. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Paulista, Presidente Prudente, 2009.

3.4 VIVENCIANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PELO VIÉS DA CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Joselma Silva
UFLA
Joelma.silva1@estudante.ufla.br
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
UFLA
Ilsa.goulart@ufla.br

Início de conversa

Vivemos em um mundo contemporâneo permeado pela tecnologia e pelo individualismo. Como educadora, percorrendo um caminho de experiências, percebo que a leitura é imprescindível na vida do ser humano, envolvendo desde os materiais impressos até os meios digitais. Portanto não há como escapar da atividade de leitura e principalmente da leitura literária. Pensando assim, entendemos que resgatar momentos de escuta de uma história, o manuseio com bons livros e estar em interação com o outro se torna o foco do educador(a) ou de pais quando querem demonstrar às crianças a importância da emoção e de sentimentos, os quais na maioria das vezes o mundo virtual não é capaz de perpetuar de maneira formadora.

Mas, afinal, como trabalhar a leitura, a contação de histórias e a literatura de forma que as crianças sentem prazer, solidifiquem suas aprendizagens e desenvolvam suas linguagens? Diante deste questionamento qual o papel do(a) professor(a) e qual a conduta da escola?

Trabalhando com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Lavras, fui motivada a desenvolver um projeto de leitura literária, tendo como estratégia a história "A bonequinha Preta", da autora Alaíde Lisboa de Oliveira, com o objetivo de trabalhar os valores éticos, culturais e sociais que são abordados na narrativa do conto, bem como desenvolver a linguagem, a escrita e o gosto pela literatura.

O projeto foi realizado, tendo o apoio da professora Antônia Inês Silva Borges, a qual atua na brinquedoteca da escola. A educadora realiza um trabalho de contação de histórias, através de projetos e utiliza da dramatização e caracterização de personagens de acordo com cada tema abordado semanalmente. Este trabalho foi oferecido a todas as turmas do Ensino Fundamental I no período vespertino. Trata-se de uma estratégia que tem sido favorável ao desenvolvimento das crianças, pois desperta encantamento, emoção, criatividade e pensamento crítico, ou seja, aspectos básicos para a construção de um ser com habilidades leitoras.

Relações entre leitura e literatura

Estimular as crianças a ler, se expressar e interpretar o mundo à sua volta é um dos grandes desafios de educadores, é um dos requisitos ou das exigências do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Assim sendo: "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço". (Cosson, 2007, p. 27)

Partindo desse pressuposto, a leitura é um processo que se constrói em ambiente de interação, onde se aprende com o mundo que nos cerca. Ler, portanto, não é somente dialogar com o leitor, mas também é ser capaz de ler o mundo no qual estamos inseridos.

Ainda se tratando de leitura, Lajolo (2008) reforça a sua importância no sentindo literário:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008,p.106)

A autora deixa bem evidente que a leitura e literatura estão entrelaçadas e devem ser práticas curriculares da escola. Assim, podemos concluir que a leitura literária tem resultados significativos quando é lançada como uma leitura deleite e não de forma imposta. O essencial é ler e sensibilizar pela interpretação do autor de uma obra. A leitura literária não constitui em cumprir sempre as mesmas propostas, como responder questões sobre o livro de literatura infantil, fichas literárias ou outra atividade que tornem mecânico o processo de compreensão textual, mas lemos para nos tornamos pessoas mais dialógicas, críticas e questionadoras, enfim, pessoas melhores, em busca de uma formação autônoma e equilibrada.

Em continuidade, sobre leitura literária, Goulart considera que

> Ao ouvir ou ler uma história, a criança identifica elementos estruturais, presentes no texto, vinculados aos fatores emocionais. Essa proximidade tanto pode facilitar a compreensão de conflitos interiores quanto oferecer soluções precisas de que esteja necessitando, no momento, para colocar em ordem suas emoções, (re) estruturá-las e (re)organizar suas ações. (GOULART, 2009, p. 8)

Nesta visão, entendemos que o trabalho com a leitura de livros de literatura infantil ou com a contação de histórias torna-se uma importante ferramenta que, aplicada na escola ou não, favorece o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional e social, levando-a um entendimento de si mesma, do outro e do mundo que a cerca.

A alfabetização e a leitura

Em meio a saberes no processo de alfabetização, a leitura torna-se uma atividade que pode ser desenvolvida em momentos de socialização, possibilitando novas aprendizagens nas diferentes etapas do processo de alfabetização em que se encontra cada criança.

Partindo desta perspectiva, Carvalho e Medonça afirmam que: “A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido” (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.21).

Partindo desse embasamento teórico, a leitura é um caminho de construção em que a criança se alfabetiza nas interações com o mundo letrado, ou seja, a leitura é adquirida também no convívio social com outras pessoas.

Na mesma linha de pensamento Paulo Freire (1988) afirma que a leitura e a escrita são essenciais no ambiente escolar, mas também são importantes em relações sociais.

Portanto para a alfabetização se tornar mais significativa, é importante que haja o intercâmbio de vivências no cotidiano escolar.

No Brasil a leitura e a escrita sempre tiveram uma abordagem problemática. O fracasso escolar e o analfabetismo são exemplos de questões desafiantes enfrentadas ao longo do tempo no âmbito educacional de nosso país.

> Sabemos sobre quais parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar e quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do Saeb são exemplares. O fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p. 15).

Este é um dos motivos dos quais a leitura se torna um caminho para ser percorrido com excelência em suas várias etapas. Através da leitura a criança mistura imaginação e realidade, construindo sua expressividade, fortalecendo sua linguagem oral e escrita que a narrativa de uma história pode proporcionar.

Enfim, as histórias são estratégias que, quando destinadas aos pequenos, produzem encantamento, construção de identidades e singularidades. São caminhos mediados pelo(a) educador(a) com o propósito de oferecer prazer, desenvolvimento de linguagens e sentido à aprendizagem.

Caminhos metodológicos

Para iniciar o relato desta experiência, em primeiro momento, no mês de agosto houve a apresentação de um teatro a partir da história “A Bonequinha Preta”, realizado pelas professoras das turmas de 2º ano do ensino fundamental da escola citada anteriormente com participação especial da professora Antônia Inês Silva Borges a qual representou a personagem principal: a bonequinha preta. As crianças se encantaram ao ver os figurinos, ouvir as falas dos personagens e se interagiram entre si. O momento foi oportuno para o diálogo a respeito de alguns valores especificados na história: obediência, solidariedade e respeito quanto a cor e raça.

No decorrer de três meses, foi trabalhado o Projeto “A Bonequinha Preta”. Assim, as crianças fizeram atividades de acordo com sua faixa etária, dentre elas foram: ficha literária, desenho livre da história, descrição dos personagens, separação de sílabas, construção de frases, relatos individuais sobre a história, ordenação de frases, ordem alfabética, produção textual e atividade envolvendo valores éticos. Encerradas estas atividades foi montado um portifólio individual.

Dando continuidade ao projeto, cada criança levou para casa o caderno de relatos pessoais sobre a história. Foi um trabalho coletivo com a participação da família. Nesse caderno solicita-se que a criança registre e ilustre a parte da história que mais gostou. No outro dia deve levar o caderno para que a turma possa apreciar a sua tarefa. Cabe ressaltar aqui o interesse, a dedicação e o cuidado demonstrado pela turma ao realizar esta proposta dos relatos pessoais.

Partimos para uma atividade em sala de aula: leitura, desenhos de todas as partes da história e artesanato em latas de Mucilon. Enfim, os alunos montaram a história na lata. Foram momentos de prazer e trocas de aprendizagens.

Encerrando o projeto, planejamos como culminância a confecção de uma boneca preta junto com a família, feita de tecido e meias. Em dia determinado pela direção da escola houve a apresentação do projeto por meio dos portifólios, caderno de relatos

pessoais, da história na lata, das bonecas de tecido e das fotos dos diversos momentos vivenciados nessa experiência.

Considerações finais

Trabalhar a história da "Bonequinha Preta" foi enriquecedor, pois demonstrou a possibilidade de se desenvolver vários aspectos linguísticos necessários ao processo de alfabetização por meio da prática da literatura infantil. Através do projeto desenvolvido, as crianças experimentaram momentos de discussão sobre a história, bem como os valores presentes em sua narrativa; fizeram atividades de reconto, escrita espontânea, construção de frases, reprodução de desenhos, dentre outras.

Sendo assim, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes, com base para a vida em sociedade, a escola tem a função de propiciar o trabalho com a literatura infantil, pois esta apresenta caráter contributivo para o processo de alfabetização da criança.

Enfim, o professor torna-se o mediador neste contexto de vivências alfabetizadoras, permeadas pela utilização da literatura infantil no cotidiano escolar em uma concepção de desenvolver indivíduos reflexivos e autônomos.

Referências

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MEDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE. Paulo. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. ENTRE CONTOS E ENCANTOS... Um estudo sobre a contribuição dos contos infantis e da criação imaginária para o desenvolvimento da linguagem. **Cadernos da Pedagogia,** São Carlos, Ano 03 Volume 01 Número 05 Janeiro / Julho 2009

LAJOLO, Marisa (2008)**. Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta.** Editora Lê. São Paulo, 2008.

3.5 OFICINA DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM DEDOCHES: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM CRIANÇAS DO 2º ANO DE ALFABETIZAÇÃO

Rita Cássia Oliveira
UFLA
rita-coliver@hotmail.com
Ludmila Magalhães Naves
UFLA
ludmila.naves1@posgrad.ufla.br
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
UFLA
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. [...] (COSSON, 2016, p.17)

Quando falamos da experiência literária para crianças, falamos de ações leitoras que sensibilizam e que exploram as emoções, possibilitam processos formativos que extrapolam uma dimensão sistemática e descritiva. Na epígrafe, as palavras de Cosson (2016), pode-se entender a importância da leitura literária para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças na fase de alfabetização. A leitura literária oferece à criança o encontro com um mundo encantado e fantástico, ensinando de forma lúdica e prazerosa.

Nesta perspectiva, apresentamos um relato de experiência de uma oficina de leitura e contação da história A Margarida Friorenta, de autoria de Fernanda Lopes de Almeida, a partir do uso de imagens e confecção de dedoches, realizada com crianças do 2º ano de alfabetização, do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Lavras, Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2018. O relato pauta-se na importância da leitura literária no percurso de formação de leitores e concebendo a atividade de ler como processo de construção de sentidos, que ocorre na interação entre autor, texto e leitor, compreendemos que as práticas educativas a partir da literatura infantil requerem um espaço/tempo privilegiado em sala de aula, de modo a proporcionar uma experiência significativa com a atividade leitora.

Dessa forma, as ações descritas no relato partem do pressuposto de que as atividades com a leitura literária podem ser desenvolvidas em uma sala de alfabetização, buscando a aproximação da criança com o livro de literatura infantil e o incentivo ao hábito da leitura em uma turma, na qual a maioria das crianças ainda não lê com fluência.

Nesse sentido, podemos indagar: como se daria o letramento literário em salas de alfabetização, onde a maioria das crianças ainda não tem o domínio da leitura? De que maneira a leitura literária pode ser explorada em turmas de alfabetização, tornando-se uma experiência prazerosa, ampliando o repertório das crianças e desenvolvendo estratégias que os ajudem na compreensão de textos?

Diante disso, elaboramos uma proposta de oficina de leitura e de contação de histórias com fantoches, confeccionados pelas próprias crianças. Como suporte teórica nos apoiamos nos estudos de Cyntia Girotto e Renata de Souza sobre infância e literatura

infantil e para embasar as reflexões sobre as atividades aplicadas com leitura e o contação de história buscamos uma adequação à perspectiva de letramento de literário defendida por Rildo Cosson.

A proposta da oficina que teve como objetivo incentivar e desenvolver o prazer pela leitura, desenvolveu estratégias de compreensão do texto, por meio de atividades significativas e motivadoras, que envolveu ativamente as crianças em todos os momentos, desde a leitura da história ao reconto pelas crianças com os dedoches.

Para uma melhor reflexão divide-se este relato em duas partes, primeiramente apresenta-se o referencial teórico, em seguida explora-se a metodologia e o desenvolvimento das atividades aplicadas em diálogo com a aproximação da criança com a história de literatura infantil, entrelaçando teoria e prática.

Referencial Teórico

Acreditando na importância da leitura literária no percurso de formação de leitores e concebendo a atividade de ler como processo de construção de sentidos, que ocorre na interação entre autor, texto e leitor, compreende-se que as práticas educativas a partir da literatura infantil requerem um espaço/tempo privilegiado em sala de aula, de modo a proporcionar uma experiência significativa com a atividade leitora. Com este objetivo Cosson (2016), Souza e Cosson (2011) propõem uma discussão sobre o letramento literário, enfatizando a experiência com a literatura com crianças.

O letramento literário, para Souza e Cosson (2011, p.103), se constitui como uma experiência de produção sentido por meio de palavras que falam de palavras. Assim, destacamos a importância que o hábito da leitura literária tem para nossa vida. A escola, como instituição social de ensino, tem o papel de desenvolver e ampliar a experiência literária dos alunos, dando lugar especial para essa prática.

A literatura é uma das formas citadas por Cosson (2016) que alimenta e exercita a nossa linguagem, pois é constituída materialmente por palavras e a escrita é seu veículo predominante, ocupando, segundo Souza e Cosson (2011, p. 101), um lugar único em relação à linguagem, “[...] porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”. Por suas especificidades, estes autores sinalizam a importância de seu trato de forma adequada na escola, considerando-se que é uma atividade de produção de sentidos, e por isso extremamente formativa.

Entretanto, a escolarização da literatura tem sido feita de maneira inadequada. Isso foi constado por Soares (2011), que observou que seja na biblioteca, seja na leitura em sala de aula, seja em atividades leitura e estudo de textos, estas práticas, que ao invés de aproximar os alunos de práticas sociais de leitura, criam um distanciamento da atividade de leitura, desenvolvendo a resistência ou até mesmo a aversão ao ato de ler. A crítica dessa autora consiste em afirmar que uma pedagogização mal compreendida da literatura tem desfigurado, desvirtuado e falseado o que é literário ao ser apropriado pela escola para o ensino. Cosson (2016) também se refere à inadequação da escolarização da literatura, apontando alguns desses aspectos negativos.

Buscando uma maneira adequada do trabalho com a literatura na escola, Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011) apresentam uma proposta de trabalho pedagógico a partir do letramento literário, ressaltando a experiência com livros de literatura na escola. O letramento literário, para Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011), tem como objetivo de leitura “[...] o desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor [...]”. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Souza e Cosson (2011) apontam que um dos procedimentos a ser considerado para alcançar este objetivo é fazer o exame de detalhes do texto, sua contextualização e sua inserção em um diálogo com outros textos. Cosson (2014) deixa claro que não há uma receita pronta para se realizar o letramento literário, pode ser efetivado de várias maneiras, respeitadas suas características fundamentais, que são: o contato direto do leitor com a obra; a construção de uma comunidade de leitores para compartilhamento das leituras; ter como objetivo a ampliação do repertório literário; realização de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Segundo estes autores, a leitura literária deve ser planejada em momentos específicos da aula para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Sendo assim, este momento não se constitui apenas em leitura deleite, mas em ensino das estratégias de leitura. Torna-se importante ações como a escolha do livro, a forma como é feita a leitura na sala pelo professor.

Souza e Cosson (2011) citam as sete habilidades ou estratégias no ato de ler de acordo com Pressley (2002) que são colocadas em ação: o conhecimento prévio, a conexão, a inferência, a visualização, as perguntas ao texto, a sumarização e a síntese. Trabalhar tais mecanismos com os alunos requer do professor conhecimento que possa mediar adequadamente durante todo o processo.

Cosson (2016) apresenta possibilidades de organizar as estratégias a serem usadas para o trabalho com a literatura. O autor propõe em sua obra duas sequências exemplares e não modulares, permitindo ao professor visualizar outras possibilidades para a sua prática em sala de aula.

A sequência básica do letramento literário, assim denominada por Cosson (2016, p.51), constitui-se nos seguintes passos: "[...] motivação, introdução, leitura e interpretação [...]". No primeiro passo, a motivação, seria uma preparação para a leitura, em que o professor busca neste momento "[...] favorecer o processo da leitura como um todo [...]" (COSSON, 2016, p.54), em que o aluno é preparado para entrar no texto. Na motivação, afirma que há a prática que envolve "[...] conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade [...]". (COSSON, 2016, p. 54)

A introdução constitui-se na apresentação do autor e da obra. Na apresentação do autor é importante o fornecimento de informações básicas sobre sua biografia. Com relação a obra, Cosson (2016, p. 60) salienta que "[...] ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando sua escolha. [...]". É imprescindível, segundo o autor, a apresentação da obra física, levando o aluno também a explorar os elementos paratextuais que introduzem uma obra. Este momento tem assim o propósito de levar o aluno a receber de maneira positiva a obra a ser lida.

O momento da leitura, terceiro passo, seria o acompanhamento da leitura, porque na escola ela "[...] tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. [...]" (COSSON, 2016, p.62). No caso específico relatado aqui explicitamos a importância da condução da leitura feita pelo professor, pois trata-se de crianças ainda no processo de alfabetização, e nem todas lêem fluentemente.

Quarto e último passo da sequência simples é a interpretação, que é proposta por Cosson (2016) em dois momentos: um interior, em que há o encontro do leitor com a obra; e outro, exterior, em que há concretização em que se compartilha a interpretação da obra e amplia-se os sentidos construídos individualmente.

A proposta de atividades com as crianças em fase de alfabetização foi elaborada com base na sequência simples proposta por Cosson (2016), buscamos fazer adaptações para as crianças dessa fase.

Metodologia e Desenvolvimento em diálogo com a aproximação da criança com a história

Este texto trata-se de um relato de experiência de uma oficina de leitura e contação de histórias a partir do uso de dedoches, realizada com crianças do 2º ano de alfabetização, do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Lavras, Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2018. Estas atividades foram desenvolvidas buscando a aproximação da criança com o livro de literatura infantil e o incentivo ao hábito da leitura em uma turma na qual a maioria das crianças ainda não lê com fluência.

Como motivação para o momento da leitura do livro, usamos duas imagens, uma ilustrando pessoa tremendo de medo e a outra uma pessoa que tremendo de frio. Pedimos para que as crianças observassem e descrevessem o que estavam vendo e as interpretações foram feitas de imediato. Lançamos a pergunta: Em que outras situações trememos? Algumas delas falaram que podemos tremer quando estamos muito felizes, emocionados, nervosos... As crianças levantaram também que o chão treme quando tem terremoto, o vulcão quando está em erupção... Percebemos a vontade das crianças de falaram, sendo até difícil organizar esse momento.

Imagem 1: figuras utilizadas no primeiro momento da atividade, retiradas na internet e impressas.
Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

A primeira etapa da atividade desenvolvida em aula, constituiu-se de olhar as imagens permitindo que os alunos não somente vissem os desenhos, mas lessem e interpretassem o que foi mostrado. Nessa direção, Ramos (2013) explica que as imagens são superfícies carregadas de significado, que podem ser lidas através do ato de olhar, contemplar e do ato de sentir.

Nesse sentido, compreende-se que olhar e observar cores e cenários pode despertar o deslumbramento das crianças pelas imagens e resultar em seu envolvimento pela obra. Walter Benjamin (2009, p. 70) descreve este processo de envolvimento da seguinte maneira: “porém não são as coisas que saltam das páginas em direção às crianças, é a própria criança que penetra no esplendor colorido do mundo pictórico”. O autor acrescenta o efeito da magia das cores ilustrativas aos olhos das crianças: “neste mundo permeável adornado de cores [...] a criança é recebida como participante”.

Em um segundo momento, apresentamos a obra a ser lida e comentários sobre a biografia da autora, Fernanda Lopes de Almeida. O que chamou atenção dos alunos foi o

fato de a autora ouvir histórias da própria mãe quando criança a incentivou a querer escrever suas primeiras histórias ainda criança, por volta dos 7 anos de idade. Conversamos sobre os outros aspectos da vida da autora e mesmo participando ativamente da conversa, as crianças mostraram-se impacientes, pois queriam ouvir a história.

Ao apresentar o livro, "A Margarida friorenta", algumas crianças logo reconheceram a obra porque já haviam ouvido anteriormente, enquanto outras somente leram o título da história. Pedimos para que as crianças observassem a capa e a imagem ilustrada nela, descrevendo o que viam, deixando as crianças que ainda não conheciam a história comentar, sendo que de modo geral todos manifestaram grande interesse em falar.

O fato de que a história permite que o aluno ouça e se lembre, veja e associe a imagem a algo ou alguém conhecido, possibilita a aproximação da criança com a história, o leitor começa a fazer reflexões e associações com base no que já viveu e já conhece. Segundo Ribeiro et. al. (2016, p. 94) "por meio do conhecimento prévio, o ato de ler torna-se significativo ao encontrar na história elementos já vivenciados pelas crianças". Nesta perspectiva, as autoras confirmam: "O pequeno leitor imagina situações, ações e falas, baseado em suas experiências, no que já se viu, ouviu, sentiu, percebeu e no que constitui a sua história e sua vivência. O pequeno leitor imagina com base naquilo que já aprendeu e naquilo que apropriou na cultura humana" (RIBEIRO et. al. 2016, p. 94).

A leitura foi feita capturando a atenção de todas as crianças, fazendo algumas pausas para comentários e interações. Após a leitura, procurou-se comparar a história com as imagens apresentadas no primeiro momento. Conversamos sobre os motivos da Margarida Friorenta tremer. Falou-se sobre personagem principal, personagens secundários, buscando estabelecer relações.

O fato de que a leitura da história fora realizada pelo professor e acompanhada de abertura para diálogo e sequências de pausas para análises, nos mostra o relevante papel do professor como mediador desta atividade, nesse sentido, sobre os processos de mediação Ribeiro et. al. (2016, p. 94) apontam que estes proporcionam não somente "[...] a audição da transmissão vocal realizada pelo mediador [...]", mas também permite com que a criança se entregue e se envolva pelos caminhos da leitura e da fruição "[...] a fim de tornar-se leitora para a autonomia [...]".

Identificamos a ordem que os personagens aparecem na história permitindo a constituição de um momento da interpretação oral da história. Foi pensada uma atividade de registro, em que cada criança desenharia e/ou escreveria o que mais gostou na história.

Sendo proposto para as crianças então que recortassem as letras do alfabeto impressas numa folha e montassem as palavras que designavam os personagens na ordem em que apareciam na história (margarida, borboleta, menina e cachorro). Um momento muito rico, que possibilitou identificar as dificuldades das crianças relacionadas à escrita.

Realizamos em outro dia a produção de fantoches, relembrando os personagens da história, em que foi apresentado os modelos de dedoches que a professora tem. Assim, ao permitir que os alunos não somente olhassem e escutassem a história sendo contada, forneceu espaço para que a materialidade existente nos momentos de criação dos personagens de forma artesanal, exercesse seu papel de produção de sentidos e de conexão entre o imaginário e o real, resultando na aproximação entre a criança e a história. Para Ribeiro et. al. (2016, p. 92), quanto mais a criança manuseava objetos novos para ela, mais ela se familiarizava e cria relações de sentido, ao ponto de desenvolver sua criatividade e pensamento.

Imagem 2: quatro dedoches confeccionados por um dos participantes da oficina
Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Ao observar a imagem acima, percebemos que o trabalho de confecção de dedoches apresentou predominantemente ilustrações dos rostinhos dos personagens da história previamente contada. Assim, vê-se que a professora como mediadora considerou manter a familiaridade com as crianças e suas emoções, permitindo que elas criassem com base no que aprenderam e se lembravam da história e da sua própria bagagem emocional de lembranças, além disso o momento de criação buscou ampliar as possibilidades de interação uns com os outros permitindo que os alunos observassem os gêneros dos personagens, as expressões faciais, as emoções demonstradas, as cores e formatos.

Compreende-se que a criatividade é fator fundamental para a criação de ilustrações, sejam elas desenhadas, pintadas ou mesmo palpáveis como dedoches, que encantem e chamem a atenção das crianças, por isto, acredita-se que a método de confecção de dedoches e o uso de colagens com cores vivas e variadas usadas na oficina de reconto para este relato, foram capazes de gerar imagens diferenciadas aos olhos dos pequenos leitores. Ramos (2013, p. 41) acredita que crianças mergulhadas no mundo das tecnologias necessitam que as imagens sejam “inteligentes” e “significativas”.

Dividimos a turma em 5 grupos: uma para cada personagem. No grupo da Margarida, a atividade consistia em fazer bolinhas de papel crepom amarelo para o miolo; no grupo da Borboleta, as crianças pintaram as borboletas com cola colorida; já no grupo do Cachorro as crianças ficaram encarregadas de colorir e montar o rostinho do cachorro utilizando partes previamente recortadas pela professora; para a Menina, as crianças desenharam seu rostinho.

Percebe-se que a oportunidade de manusear, colorir, lidar com diferentes texturas apresentam uma função de grande valor na conexão entre a criança e a história. No sentido de que as cores vivas e brilhantes são atributos importantes em livros, manusear objetos literários com tecido, borracha, texturas, brilhos e cores, caracterizam o livro como um objeto lúdico, nesse sentido, explorar uma história que permite o despertar de sensações e a experimentação de situações lúdicas e prazerosas colaboram para a aproximação entre o leitor e a história, salientam Silva e Chevbotar (2016)

Imagem 3: parte dos materiais produzidos pelas crianças na oficina
Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras

Para a atividade final, a professora e as crianças divididas em grupos recontaram a história da Margarida Friorenta. Os fantoches (imagem 3) foram deixados na sala de aula para que os alunos pudessem utilizá-los em futuras atividades, como recontos e criação de novas histórias.

Ao avaliar as atividades realizadas, a professora que as desenvolveu pôde perceber a importância de um trabalho sistematizado e intencional com a contação de histórias. As crianças demonstram interesse e prazer nestes momentos. Constatamos porém, que é preciso um maior aprofundamento teórico para o desenvolvimento dessas experiências em sala de aula, pois existe a necessidade da compreensão do papel do mediador do professor entre o aluno e a leitura literária.

Considerações Finais

As provocações feitas pelo contanto teórico que enfatiza o papel da leitura literária na formação do leitor têm levado a professora da turma de alfabetização a repensar o momento da leitura de história na sala de aula. Junto com as crianças, tem-se buscado construir e fazer deste momento um espaço/tempo de compartilhamentos, descobertas, aprendizados, emoções e prazer tanto as crianças como também a professora. O conhecimento que tem-se construído é “com”, e não “para” ou “de”.

Como resultado observou-se que a realização da oficina incentivou e desenvolveu o prazer pela leitura, permitindo a criação de novas estratégias de compreensão do texto, por meio de atividades significativas e motivadoras, que envolveu ativamente as crianças em todos os momentos, desde a leitura da história ao reconto pelas crianças com os dedoches.

Portanto, acreditamos que o presente trabalho cumpriu seu objetivo de verificar a importância do reconto oral de história literária narrada por crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, bem como colaborou para identificar atividades e recursos que promovessem o interesse da criança pela literatura.

Concluímos que a contação de histórias potencializa a narrativa oral permite a fixação e compreensão do enredo da história, bem como possibilita a criação de novos desfechos, personagens e permite a continuidade da tradição oral, enquanto o reconto,

associado ao uso de imagens e outros recursos, é motivador do exercício da criatividade e integração entre o mundo real e imaginário (SANTAELLA, 2012).

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009. (Coleção Espírito Crítico). Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel C. Alves da Silva et al. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/ webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario> Acessado em: 03/01/2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

RAMOS, Graça. **As imagens nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.85-102.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aleteia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.57-84.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Objetos Educacionais, UNESP, p.101-107, 15-Ago-2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acessado em: 04/01/2018.

3.6 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM DEDOCHES: UMA MATERIALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA

Ludmila Magalhães Naves
UFLA
ludmila.naves1@posgrad.ufla.br
Rita Cássia Oliveira
UFLA
rita-coliver@hotmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
UFLA
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

A partir da concepção da linguagem como forma de interação e expressão nas relações humanas, a voz, a imagem e os gestos destacam-se como uma manifestação concreta do verbal e do não-verbal. Nesse sentido, compreendemos que a arte de contar histórias é uma prática muito antiga que tem sua origem na tradição oral. Assim, vemos que essa arte é capaz de ampliar o universo literário, despertando o interesse pela leitura e estimulando a imaginação a partir da construção de imagens internas.

Assim, tomando a atividade de leitura e de narração oral de histórias como um ato intenso de produção de sentidos, consideramos o ato de ler como uma forma de expressão e interação social, bem como observamos que o ato de ver, olhar, examinar, é também uma forma de perceber, correlacionar e refletir sobre o que está sendo visto, explica a autora Graça Ramos (2013, p. 34). Para Manguel (2001, p. 90), o ato de ler um texto visual, ou seja, uma imagem, varia conforme a pessoa que somos e conforme o que aprendemos anterior à aquela leitura.

Neste contexto, destacamos o professor como um mediador entre a criança e o livro, e que seu papel e envolvimento no processo de leitura literária ou de narração oral de uma história, compreende operações que abrangem desde o pensar, criar, planejar uma atividade à até a escolha do livro, a maneira como será trabalhada aquela obra, posteriores discussões, além da arte de cativar a atenção do pequeno leitor, explica Dalcin (2017, p. 140).

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência de uma proposta de formação continuada a partir da criação de dedoches como um recurso para produção e narração de histórias que contribui para o envolvimento dos sujeitos no momento de leitura. A construção do material se deu a partir de um curso de extensão organizado pelo Núcleo de estudos de Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), realizado na Universidade Federal de Lavras (UFLA), intitulado *Leitura literária e contação de histórias com dedoches*, em que cada cursista criou manualmente seu próprio kit de dedoches. O curso trabalhou a identificação das potencialidades do uso e criação de materiais que enriquecem a técnica de contação de histórias intercalando conteúdo teórico e aulas práticas.

Para isso, tomamos como base teórica os estudos de Goulemot, Koch e Elias sobre leitura, Ramos, Girotto e Souza sobre imagem, materialidade e literatura infantil, autores que possibilitam observar os meios e instrumentos empregados na constituição dos elementos que irão compor o momento literário proposto, em sala de aula, pelos professores.

Para uma melhor reflexão, dividimos este texto em dois momentos, primeiramente vamos falar sobre o curso, sua trajetória e intenções, e em seguida detalharemos a parte teórica trabalhada que consiste em a prática de leitura e a materialidade presente nas peças criadas.

O curso: etapas, trajetória e intenções

Intitulado "Leitura Literária e Contação de História com Dedoches", o curso foi organizado pelos integrantes pesquisadores do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Combinado estudo com a realização de oficinas, a organização de seu conteúdo ofereceu módulos teóricos e práticos. Com carga horária de 40 horas, realizamos nos meses de junho e julho de 2018, e ofereceu emissão de certificados para todos os participantes, desticado à formação de professores e dividido em quatro encontros presenciais.

Imagem 1: Imagem usada na divulgação online do curso

A metodologia escolhida incluiu aulas expositivas dialogadas; atividades coletivas, individuais e em grupos; estudos dirigidos, discussões e debates em grupos; estudos individuais; debates em encontros presenciais e oficinas de confecção de dedoches a partir de histórias de livros de literatura infantil em tecido. O curso caracterizou-se por proporcionar a construção de saberes, a partir de produções textuais e da confecção de dedoches para contação de histórias. Foi ofertado para estudantes dos cursos de graduação da UFLA e também para o público externo da comunidade local inclusive para professoras da rede pública do município de Lavras.

Neste sentido, o objetivo do curso foi estudar a concepção de leitura literária e a arte de contação de histórias, com a finalidade de discutir as práticas de mediação da leitura proporcionadas pela atuação do professor, como contador de histórias, a partir de recursos materiais como o uso de dedoches. Bem como investir na formação de contadores de histórias, na produção de textos para a leitura literária na Educação Infantil, além de agregar a criação de dedoches com personagens e cenários que constituem os textos produzidos à produção textual.

Considerando que o planejamento e a elaboração das práticas literárias, em sala de aula, mostramos como uma ação determinante desempenhada pelo professor, além de desenvolver atividades que sejam de interesse dos alunos, ou seja, o professor planeja,

escolhe os temas a serem abordados, seleciona atividades e estratégias, organiza e elabora todos os elementos que compõem a prática literária, e não somente escolhe o livro e o momento a desenvolver a atividade.

Deste modo, vê-se a criação de dedoches como um recurso para produção e narração de histórias que pode contribuir para o envolvimento dos sujeitos no momento de contação de histórias. Sendo assim, a partir da realização deste curso de extensão, cada cursista teve a oportunidade de criar, manualmente, seu próprio kit de dedoches. O curso visou trabalhar a identificação das potencialidades do uso e criação de materiais de modo a enriquecer a técnica de contação de histórias, intercalando práticas e conteúdos em etapas.

As etapas se dividiram da seguinte maneira: concepção de narração de histórias e da mediação da leitura literária; concepções de leitura e leitura literária; práticas de leitura como um processo de produção de sentidos; leitura literária e contação de histórias na Educação infantil e Educação básica e, finalmente, a confecção dos dedoches.

Os encontros aconteceram uma vez por semana com discussões sobre o conteúdo teórico marcados por dois encontros. No primeiro, os cursistas tiveram acesso aos temas "concepções de leitura e leitura literária" e "práticas de leitura como um processo de produção de sentidos" em que foram explorados conceitos sobre leitura de texto e de imagens e a materialidade do livro e dos elementos que compõem o momento de contação de histórias. Notamos que este primeiro momento foi fundamental para os participantes, uma vez que houve a possibilidade de obter um panorama geral da condução do curso, além de conferir a aproximação e o envolvimento dos cursistas a partir do compartilhamento de conhecimentos, memórias e experiências necessárias para a realização curso.

Intercalando com aulas práticas, em uma segunda etapa teórica, foram trabalhados os temas "concepção de narração de histórias e da mediação da leitura literária" e "leitura literária e contação de histórias na Educação Infantil e Educação Básica", uma rica oportunidade oferecida aos cursistas, permitindo-os conhecer diferentes materiais além de estudos aprofundados sobre o tema.

Nos encontros semanais de aulas práticas, os cursistas e prelecionistas se encontravam para juntos construírem com recortes, tecidos, tesouras, cola e enfeites os modelos de dedoches redistribuídos entre os participantes. Cada candidato pôde dedicar seu tempo e habilidades para construir de maneira única seus personagens, com possibilidade de esclarecer dúvidas e receber ajuda, tanto dos colegas quanto dos organizadores do evento.

A leitura do texto e narração de histórias: o ato de ler como fruto de produção de sentidos

Explorando os temas "concepções de leitura e leitura literária" e "práticas de leitura como um processo de produção de sentidos", buscou-se trabalhar conceitos sobre leitura e leitura literária, além de discutir sobre o papel de outros elementos que compõem o momento de contação de histórias, como a voz, os gestos, adereços ou fantoches. Nesta etapa de desenvolvimento do curso, procuramos associar as práticas escolares e as vivências pessoais dos participantes aos aportes teóricos referentes ao tema literatura, lembrando que, de acordo com Dalcin (2017, p. 142), "ler é para conhecer as histórias, que devem ser sempre 'desconhecidas' e novas para a turma".

Dessa forma, foi realizada em sala de aula, uma atividade que permitiu aos participantes refletir, relembrar, escrever e compartilhar alguma lembrança associada ao passado sobre a atividade de leitura em sua vida pessoal. Essa experiência desencadeou

reflexões, emoções e diálogos entre os participantes. Sendo assim, compreende-se que o ato de ler aciona lembranças e experiências vividas, dessa forma, ler é encontrar sentido em um conjunto de sequências, ou seja, não é encontrar o sentido desejado pelo autor, mas exercer um processo de aprovação e de troca, afirma Goulemot (1996, p. 107-108).

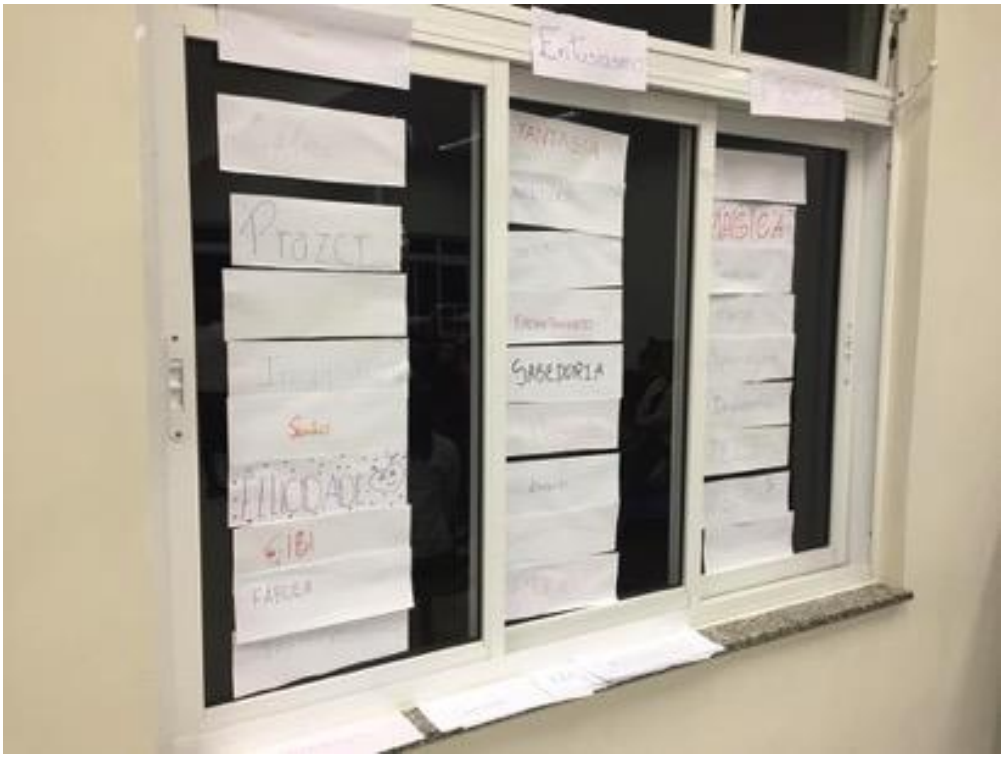


Imagem 2: Dinâmica de palavras associadas à memória de leitura na infância

Como ilustra a imagem 2, cada participante recebeu um pedaço de papel e canetas coloridas para registrar a resposta à seguinte proposta: “tempestade de palavras” escrever e compartilhar palavras que vêm à mente em relação à sua experiência pessoal com a leitura na infância. Identificamos palavras diferentes e ainda assim tão semelhantes, como “sabedoria”, “felicidade”, “prazer”, “fantasia”, “mágica”, “entusiasmo”, entre outras, que colaboraram para constatarmos que as lembranças associadas à leitura e ao livro, remetem à saudade, à boas recordações e de modo geral a um local ou a uma pessoa especial, remete ao afeto.

Assim, ao proporcionar um espaço para lembranças pessoais, ao acionar o vivido, processa-se ações singulares, parte do que é púnico na experiência de cada leitor, visto que, conforme Queirós (2012, p. 90-91), “ler é encantar-se com as diferenças”, pois um texto literário deve considerar a individualidade do leitor, e entender que é com base nas experiências vividas que o leitor dialoga com as palavras escritas.

Após a dinâmica, notamos que os participantes se tornaram mais envolvidos uns com os outros e com o tema em questão. Mostraram-se animados para compartilhar experiências entre si e compartilhar outras experiências associadas aos relatos de outros colegas. Desse modo observou-se que o tema se tornou mais próximo de todos, tornou-se familiar discutir teoria quando todos descobriram que em sua intimidade já conheciam o assunto, enfim, notou-se que a leitura ativa os sentidos, aciona a memória.

Sabemos que o processo de ler, assim como o processo de pensar, dependem do uso da linguagem e da prática de decodificação do aglomerado de palavras que formam o texto e pensamento (MANGUEL, 1997). De acordo com Koch e Elias (2006, p. 11), ler

é uma atividade que considera os conhecimentos e experiências previamente adquiridos pelo leitor, uma atividade que exige habilidades que vão além da capacidade de decodificar modelos linguísticos. Desse modo, a leitura realiza-se a partir de elementos linguísticos encontrados no texto e também na forma como este é organizado, assim, demonstra-se a necessidade do uso de um conjunto de saberes para a concretização do ato da leitura, explicam as autoras.

A contação de histórias se transformou ao longo dos tempos, diferentes aparatos e acessórios foram incorporados, hoje não só fantasias e instrumentos musicais são usados, mas dedoches e fantoches além dos inúmeros diferenciais interativos apresentados nos livros infantis. Goulemot aponta que fatores como códigos narrativos variam de acordo com cada época da história das civilizações. Estilos e modelos transformam-se ao longo dos tempos e são adotados culturalmente, passando a fazer parte de diferentes momentos da história, pois são incorporados pelo público leitor usuários e criadores da cultura literária. Tais códigos acompanhados de seus efeitos de credibilidade permitem que a leitura aconteça (1996, p. 113).

Analisar a criação e desenvolvimento de um curso como este em questão, comprova que o ato da leitura vai além do processo de decifrar códigos narrativos, salientam Koch e Elias (2006, p. 11). Fundamentado em Freire (1981) o ato de ler, não é um simples conteúdo de códigos criado por um autor com a simples intenção de ser decifrado por um leitor passivo, a leitura na verdade corresponde à leitura do mundo e esta precede a leitura da palavra.

Neste sentido, compreendemos a leitura como um movimento que flui do mundo à palavra e da palavra ao mundo e este fluxo, segundo Freire (1981), está sempre presente no ato de ler, visto que, ler é encontrar-se nas palavras do outro, é deixar-se mover pela emoção, é ter a liberdade para compreender a realidade e as divergências no percurso da leitura.

Portanto, percebe-se que a linguagem, comunica-se em sua essência mais profunda, e sua existência depende não de seus autores, mas de seus intérpretes, os leitores, que possuem o papel de tornar visível e concreto aquilo que a escrita propõe em insinuações e indiretas (MANGUEL, 1997).

A leitura de imagens e a materialidade do livro e dos elementos que compõem o momento de contação de histórias

Após explorar o tema leitura e leitura literária, buscamos trabalhar conceitos sobre leitura de imagens, a materialidade do livro e destacar outros artifícios que contribuem com o momento de contação de histórias. Nesta etapa de desenvolvimento do curso, procuramos oferecer a oportunidade de associar a teoria referente à literatura à realidade escolar e experiências pessoais dos cursistas. Dessa maneira, focamos na importância da imagem dentro da literatura infantil e, na relevância da imagem na infância de modo geral, na imagem presente nos livros e no brincar, além disso, destacamos a imagem palpável, impressa, com relevo, com textura, a imagem que ganha movimento e que narra uma história.

Assim, na sequência teórica organizada no curso, a atenção se voltou ao tema leitura de imagens e materialidade chamando atenção para esses aspectos a partir da realização de uma atividade prática e lúdica entre os participantes. Iniciamos a atividade com um convite para a formação de grupos ou duplas entre os cursistas. A divisão de seu de forma livre e uma vez organizados cada grupo ou dupla recebeu um material literário e outros objetos que possíveis de compor os momentos de contação de histórias, como por exemplo dedoches de temas variados, livros de feltro e outros livros interativos com

texturas diversas.

Em seguida, todos os participantes foram convidados a explorar os objetos, a olhar, tocar, analisar, observar os detalhes e comentar entre si a respeito do que pensam, lembram e sentem. Neste momento, as descobertas foram acontecendo, a memória mais uma vez foi acionada e lembranças começaram a ser compatilhadas. Os cursistas também aproveitaram o momento para identificar técnicas de costura e outros métodos de criação que poderiam ajudá-los a criar seus próprios materiais. Houve grande identificação com os objetos por parte dos cursistas e uma grande necessidade em dizer ao outro o que pensava e o que lembrava naquele momento.

Após o momento proporcionado para a interação entre participantes e materiais, foi pedido que cada grupo ou dupla elejesse um candidato para contar uma histórinha, uma pequena narrativa utilizando o livro ou o material que estava disponível naquela ocasião considerando as observações comentadas anteriormente entre o grupo. Professores tiveram a oportunidade de compartilhar práticas que usam em sala de aula, outros contaram histórias que fizeram parte da própria infância. Cada cursista a sua maneira pôde mostrar uma técnica diferente relacionada ao uso do material palpável como elemento enriquecedor para a contação de histórias.

Dando continuidade, foi destacado o que cada grupo trouxe relacionado a materialidade, ao movimento proveniente do contato com o material, destacamos a materialidade presente na contação de histórias a partir do uso de objetos que complementam e compõem o momento. Do mesmo modo destacamos, também, a leitura das imagens presente na interação entre o contador de histórias e o material usado como suporte no momento, em que observamos a descrição dos detalhes como cabelos longos nas bonecas e ilustrações, o relevo acentuando o pêlo macio do personagem, os brilhos no cenário ou na roupa dos bonecos, entre outros detalhes.

Importante destacar que textos e imagens são passíveis de leitura, porém, ambos lidos de formas diferentes. De acordo com Faria (apud SAMPAIO e LIMA, 2015, p. 14) a leitura do texto acontece de forma linear, seguindo um movimento em que o olho faz o percurso da esquerda para a direita, e Barthes, acrescenta que a linha do texto é formada por palavras (apud RIBEIRO, 2008, p. 125).

Todavia no processo de leitura da imagem, este mesmo movimento desempenhado pelos olhos, acontece de modo a percorrer a imagem de forma não linear, mas em diversas direções, que variam de acordo com as intenções do ilustrador e com as afinidades de quem lê, afirma Faria (apud SAMPAIO e LIMA, 2015, p. 14). Para Barthes a linha da imagem é formada por linhas e superfícies (apud RIBEIRO, 2008, p. 125).

Considerando que as imagens são a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que se pode oferecer às crianças, compreende-se que o ato de descrever o que é visto é uma prática comum e natural para os pequenos leitores. Segundo Ramos (2012, p. 48-49) toda criança pode descrever o que vê, "[…] quando se é criança, qualquer leitor de imagens pode dar conta de exercer a liberdade de ver e descrever cenários, de expressar o visto". Desse modo, a prática de ler imagens, além de ampliar a dimensão teórica, possibilitou aos professores e cursistas envolvidos desenvolver uma apropriação mais qualificada dos materiais a serem construídos.

O curso buscou inspirar e mostrar as possibilidades de uso de diferentes materiais para a criação de dedoches, disponibilizando espaço para a criatividade e diferentes alternativas de invenções. Nesse sentido, destacam-se materiais com brilhos, cores mais chamativas, estampas e elementos com relevos e variadas texturas. Tal diferencial apresenta-se como um forte atrativo para as criaças, chamando a atenção dos olhos do pequeno leitor. Silva e Chevbotar (2016, p. 62) explicam que "as cores vivas e brilhantes são atributos importantes em livros destinados aos bebês pois influenciam sua atenção".

Imagem 3: Primeira montagem de dedoches produzidos pelos cursistas

Conhecer a possibilidade de criar seu próprio material de apoio, como ilustra a imagem 3, para enriquecer momentos de contação de história são fundamentais na prática de um professor. Quando o professor cria, ele se aproxima do universo da criança, ele abre espaço para a imaginação, para a produção de sentidos, para vivenciar sua uma experiência. E assim acontece com a criança, que se desenvolve a partir das explorações sensoriais, do contato, com o uso do tato, ao levar o objeto explorado até a boca, ao manusear e ao sentir o tamanho e as texturas que aquele objeto oferece. Segundo Mary Ffield (2016, p. 23) "a criança aprende ao fazer suas próprias conexões físicas com o mundo, por meio das explorações sensoriais, esforço pessoal, experiências sociais, e busca pelo significado a partir de experiências".

Foram disponibilizados no curso, materiais como livros de tecido, livros industrializados e outros criados artesanalmente, ambos com a característica de brinquedo por oferecer uma oportunidade de manuseio e interação que vai além do ato de trocar as páginas. Ana Paula Paiva (2013) explica que o livro-brinquedo se define como "um livro que reúne uma materialidade adaptada a atividades práticas lúdicas e um suporte de leitura afim à proposta de ler brincando".

Os livros-brinquedo também possuem componentes diferenciados como o tecido, variadas texturas, brilhos e relevos, além de velcros, botões e dobraduras, elementos convidativos à uma interação lúdica entre a criança e o livro. Silva e Chevbotar (2016, p. 63) explicam que "livros de brinquedo, de pano, emborrachados, com sons, texturas, cheiros e brilhos são produzidos para atender às necessidades, de manipulação e contato sensorial dos pequenos. É nesse sentido que o livro se caracteriza como um objeto lúdico". Alguns oferecem inclusive jogos mais conhecidos no mercado sendo uma junção de livro e jogo, como por exemplo os livros com quebra-cabeça.

Quando a criança brinca seu mundo se amplia, ela sente prazer, se alegra, sente-se livre, ela reconhece no objeto brincante uma companhia, que diverte e encanta e é neste processo que o lúdico se instala. Neste sentido, entende-se que a ludicidade caracteriza-

se pela plenitude de entrega permitida pelas ações do indivíduo em uma determinada ocasião. Para Luckesi (2002) a definição de ludicidade encontra-se nas expressões "fenômeno interno" ou "experiência interna de consciência", que apesar de ser de caráter interno revela-se de forma externa.

Ao analisar o movimento de interação entre as crianças e os dedoches, observa-se que apesar da materialidade dos dedoches e fantoches não há palavras escritas, não há páginas não há uma sequência pré-estabelecida por não haver a materialidade do livro. Entretanto, notamos que a criança brinca, vive essa ludicidade, ela cria e inventa, nesse sentido percebe-se que existe espaço para que a imaginação prospere. De acordo com Martins "[...] é por meio dos brinquedos e brincadeiras que a criança cria, torna possível tudo aquilo que imagina […]" (2015, p. 28).

Nesse sentido, o professor, ou o adulto experiente se coloca na posição de mediador, tornando-se a pessoa responsável por ensinar para a criança que o dedoche é um objeto que se coloca nos dedos. Do mesmo modo, criança também aprende que o livro segue uma sequência de páginas, ao observar que o adulto faz, olhando com a atenção como é feito o manuseio daquele objeto. Com relação ao papel de mediador, "a atuação do adulto tem papel basilar, uma vez que indicará o uso para o qual o objeto livro foi criado" (RIBEIRO, LIMA e SILVA, 2016, p. 90).

Durante todo o curso houve a interação entre cursistas e organizadores, tanto na parte teórica quanto na parte prática. O diálogo manteve-se constante e também a troca de experiências. Ao final, os envolvidos compartilharam suas produções finais bem como receberam certificados de participação, os moldes relativos às suas criações e os dedoches produzidos de produção autoral.

Considerações finais (e resultados)

O curso "Leitura literária e contação de histórias com dedoches" oportunizou o desenvolvimento de habilidade de leitura e narração de histórias, contribuindo com a formação docente. Como resultado observamos a concretização das aprendizagens dos cursistas, além de uma notável e efetiva conexão entre a teoria e a prática. Os participantes conseguiram atender às demandas, cumprir os prazos e finalizar seus projetos de construção de dedoches, além de acompanhar a parte teórica compartilhada.

Para finalizar, por meio das dinâmicas realizadas em sala de aula com os cursistas, percebemos que ao acionar as lembranças relacionadas à leitura, verificamos que toda leitura é uma leitura comparativa, que permite ao leitor relacionar o conteúdo lido à leituras anteriores, além de associar o texto ao seu próprio mundo e realidade. Para Goulemot (1996, p. 112-113), "a cada leitura realizada, o texto e seu sentido se transformam, mudam de significado, se ampliam, o texto torna-se outro, é uma forma de troca, um diálogo".

Nesse sentido, o curso exerceu grande importância na formação de professores, pois abriu espaço para que esses profissionais se desenvolvessem, buscando estratégias para novas formas de ler e narrar histórias, para a implementação de uma nova proposta pedagógica devendo, portanto, ser incentivado para que o maior número de cursistas participassem.

Concluimos que as práticas de leitura e de contação de histórias, combinada à criação de dedoches, permitem que imagem e palavras, contador e ouvinte, autor e leitor dialoguem entre si, o que possibilita um maior envolvimento entre o adulto, a criança e o texto compreendendo, portanto, que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Referências

DALCIN, Andrea Rodrigues. Práticas de leitura da literatura infantil. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; MAZIERO, Maria das Dores Soares; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de (Org). **Leitura, escrita e alfabetização**: a pluralidade das práticas. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017. p. 138-155.
FFIELD, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: VICKERY, Anitra. **Aprendi-zagem ativa: nos anos iniciais do ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 21-42.
FREIRE, Paulo. O ato de ler. São Paulo: Cortez, 1981.
GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
GOULEMOT, Jean Marie. Figuras da leitura: da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. p. 107-116.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: contexto, 2006.
MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
MARTINS, Katia Batista. **A vida como obra de arte?!...**Processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.
RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, de Ieda. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavras o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 123-139.
PAIVA, Ana Paula. **O que é um livro-brinquedo?** Saiba mais sobre esse objeto-livro na entrevista com a pesquisadora Ana Paula Paiva. 2013. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-que-e-um-livro-brinquedo.html. Acesso em: 08 jun. 2018.
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Ler é deixar o coração no varal. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 89-97.
RAMOS, Graça. **As imagens nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; LIMA, Elieuza Aparecida de; SILVA, Greice Ferreira. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.85-102.
SAMPAIO, Mariana; LIMA, Elieuza Aparecida. Estratégias de leitura na educação infantil: possibilidades do trabalho docente com livros de literatura infantil. In: SOUZA, Renata Junqueira de; PINHEIRO, Hélder (Org.). **Literatura infantil e formação de leitores:** Estratégias de Leitura. Campina Grande: Edufcg, 2015. p. 11-26.
SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aleteia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** Livros Imagens e Práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016. Vol. 1. p.57-84.

4. EIXO 4 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE"

4. 1 LETRAMENTO MULTIMODAL E PUBLICIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS MULTISSEMIÓTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA

Aline Gabrielle Correia da Costa
Universidade Federal de Lavras
alinnegcosta@gmail.com

Introdução

Nos últimos tempos, muito tem se discutido sobre o impacto das novas mídias e dos novos suportes textuais que circulam em nossa sociedade, pois, é considerável a forma como estes lançam mão de inúmeros modos semióticos a fim de trazer compreensão aos textos que circulam socialmente. Consequentemente, o uso dos diferentes textos para inúmeros contextos comunicativos amplia e diferencia as capacidades de leitura dos textos na contemporaneidade, fazendo com que sejam solicitadas e adquiridas novas habilidades de leitura.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros textuais se desenvolvem concomitantemente à sociedade e suas constantes mudanças, sendo que a maior parte delas possuem relação com o avanço tecnológico. Não obstante, atualmente, os gêneros textuais passam a participar dos variados meios de comunicação que ocupam grande parte das atividades comunicativas da realidade social. Dessa forma, é notável a forma como gêneros textuais têm se reconfigurado, e, portanto, se mostrado como uma excelente ferramenta para o trabalho da proficiência leitura e sua amplitude. Assim, percebe-se a plasticidade do gênero textual que pode ser utilizado com vários propósitos linguísticos, dado à sua dinamicidade de adequar ao proposito comunicativo. Um desses gêneros textuais que traz consigo um enorme potencial para o desenvolvimento do leitor crítico e proficiente é o gênero textual anúncio publicitário, que por possuir como propósito a divulgação de um produto, um serviço ou uma marca, utiliza-se recursos imagéticos que promovem a construção de sentido pelo leitor, compilando em sua forma tanto o texto verbal como também imagens e significações múltiplas advindas de signos, formas, cores, saliência, contraste, entre outros modos.

Neste viés, este trabalho se propõe a discutir pressupostos teóricos que elencam e discutem a relevância do letramento multimodal e dos significados visuais, como as contribuições da Semiótica Social a partir dos pressupostos na Gramática do Design Visual, doravante GDV, de Kress e van Leeuwen (2006). Além disso, propõem-se analisar, sob a perspectiva da GDV, textos de domínio publicitário, de modo a compreender os significados multissemióticos presentes nesses textos. Os resultados obtidos a partir do estudo empreendido apontam para a importância cada vez mais evidente do letramento multimodal, uma vez que os modos representacionais, interacionais e composicionais analisados nos textos se vinculam aos demais mecanismos linguístico-textuais e contribuem para a construção de sentidos, e assim, para a formação de leitores mais proficientes.

Discussão teórica

Para a consecução do quadro teórico do presente trabalho, propõe-se uma discussão sobre o gênero textual anúncio publicitário, cujas análises serão abordadas neste trabalho. Posteriormente, serão investigados os pressupostos teóricos que embasam a questão do letramento multimodal e dos multiletramentos. A seguir, serão tecidas considerações sobre a gramática do design visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e suas especificidades, que servirão de base para as análises de anúncios publicitários sob a finalidade de ilustrar os referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

O anúncio publicitário

Os gêneros textuais surgem nas suas mais diversas formas de acordo com as necessidades socioculturais e comunicativas da sociedade na qual se integram. Marcuschi (2002) define que os gêneros "caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais." Portanto, o conhecimento dessas práticas linguísticas é importante não somente para produção de textos que se adequem a funcionalidades específicas, mas também para uma leitura proficiente que capacite o leitor a compreender a intencionalidade inerente a determinado gênero textual.

Há uma diversidade de possibilidades de observação e leitura de textos, sejam eles verbais, não-verbais ou multimodais. O anúncio publicitário é um tipo representativo de gênero textual que pode ser veiculado em inúmeros suportes de mídia, impressa ou eletrônica, com a potencialidade de incorporar novos recursos disponibilizados pela chamada era tecnológica. O principal objetivo de um anúncio publicitário é o de tornar conhecido e divulgar um produto, serviço ou marca. A sua funcionalidade é atrelada a fins comerciais e lucrativos, para tanto, utiliza-se de estratégias de convencimento e linguagem persuasiva.

Predominantemente marcada por verbos no imperativo que direcionam e dão ordens ao seu público, o anúncio é parcial uma vez que visa promover uma ideologia que tem objetivos comerciais intrínsecos. Para obter múltiplos efeitos de sentido, o emissor pode fazer uso de diferentes cores e tipos de letra, imagens, formatação dos elementos na página, entonação de voz, jingles, etc. Segundo Filippi e Benedetti (2014),

> Em um mundo cada vez mais competitivo pela atenção do consumidor, os profissionais de publicidade passaram a utilizar conceitos psicológicos para despertar o desejo de compra nas pessoas sabendo que elas possuem necessidades como alimentar-se, vestir-se, entre outras. A partir das necessidades é que se despertam os desejos, já que com tantas opções que satisfaçam suas necessidades, o consumidor procura a melhor entre elas." (FILIPPI, P., BENEDETTI, L., p.08, 2014)

Segundo Sandmann (1997, p. 12), a linguagem da propaganda se distingue, por exemplo, da linguagem literária, pela criatividade, pela busca de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o faça parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida (...). Assim, a propaganda é produzida de forma que sejam criados estímulos visuais para que captar a atenção do leitor. Tais estímulos podem ser caracterizados, pelo uso de recursos multissemióticos, multimodais, além de outros recursos linguísticos, afim de que um anúncio publicitário se destaque e cumpra com seu objetivo. Em concordância, Vestergaard (1994, p.171) confirma que

> O anunciante quer dar ao seu produto uma imagem destinada a funcionar como vantagem extra para ele no mercado, onde é preciso diferenciá-lo um pouco dos produtos concorrentes, que são (quase) iguais quanto ao seu valor de uso material. O problema, para ele, consiste em conseguir que o leitor-consumidor associe o produto com a desejada imagem ou qualidade. (VESTERGAARD, 1994, p.171)

Os sentidos produzidos por meio de gêneros discursivos na esfera publicitária se constroem de forma que o principal objetivo é o de convencer e/ou persuadir. Segundo Reboul (1998), o convencimento é pautado no reforço do posicionamento por meio da lógica, buscando associações e dados. Já a dimensão persuasiva acontece no campo da emoção, assim os argumentos se fortalecem a partir da compaixão, medo, amor e outros sentimentos de grande intensidade.

Considerando sua função social e a construção visual orquestrada ou não a um texto verbal, os textos de domínio publicitário possuem uma linguagem marcada por utilização de elementos visuais, e, portanto, caracterizam-se como excelentes ferramentas metodológicas para as práticas de multiletramentos, a partir dos pressupostos teóricos da multimodalidade, cujo procedimentos serão detalhados a seguir.

Letramento multimodal: a importância de multiletrar

Com a ascensão dos meios de comunicação e da tecnologia, novos textos multimodais foram surgindo. Para elucidar corretamente a definição de texto, tomaremos o conceito definido por Halliday, (1989) apud Silvestre (2015, p. 97), que pontua a perspectiva de que o conceito desvia-se do seu sentido tradicional, sendo definido texto como uma unidade de significação materializada através de uma porção de linguagem usada para fins de comunicação num contexto de situação.

> Podemos definir texto, provavelmente na sua forma mais simples, por linguagem que é funcional. Por funcional, queremos dizer simplesmente que é a linguagem que realiza alguma tarefa em determinado contexto, por oposição a palavras ou frases isoladas que poderei escrever no quadro […]. Assim qualquer excerto de linguagem em uso que faz parte de um contexto de situação, poder-lhe-emos chamar de texto. Este pode ser tanto oral como escrito, ou em qualquer outro modo de expressão. (HALLIDAY, 1989, p. 10 apud SILVESTRE, 2015, p. 97)

Dessa forma, um texto pode se constituir não apenas sendo um texto puramente verbal, mas pode também incluir diversas formas visuais ou múltiplas linguagens em sua composição. Para Jewitt (2003) apud Dionísio (2014, p. 48), “Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua.”

> Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporifcados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos. (JEWITT, 2003, apud Dionísio 2014, p. 48)

Para explicar melhor esse conceito, um texto multimodal, segundo Silvestre (2015, p. 99), “é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de

situação, para determinados fins comunicativos." A multimodalidade, então, aparece como uma teoria capaz de combinar texto verbal e imagem para se formar uma unidade de sentido. A facilidade com que são veiculados textos multimodais, principalmente por meio da tecnologia, acarreta em uma demanda por novos tipos de letramentos, letramentos que contemplem a leitura das diversas semioses existentes, ou, em síntese, que demande os multiletramentos. Rojo (2012) destaca sua "pedagogia dos multiletramentos". Tal pedagogia pressupõe multiplicidades culturais expressas por meio de textos multissemióticos, ou seja, textos constituídos de múltiplas linguagens como imagens, vídeos, gráficos, sons, etc., que se somam à língua verbal oral ou escrita para criar novos e diferentes significados. Desse modo, a capacidade de compreensão ou produção de textos multimodais requer prática e habilidades em todos esses modos diferentes, ou seja, exige multiletramentos.

Dionísio (2014, p. 41) tece considerações acerca da importância dos multiletramentos na atualidade, visto que os processos de aprendizagem devem considerar nas suas mais diversas atividades e nos mais diversos conteúdos o ato de multiletrar os indivíduos, pois, nota-se a forma como as convenções vem mudando e adquirindo novas possibilidades de compreensão.

> Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: "Nosso alfabeto expandiu-se." (Jean-Claude Carrière, 2010, p.19). Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida. (DIONÍSIO, 2014, p. 41)

Assim, multiletrar indivíduos, significa dar ênfase à formação de leitores e produtores críticos, criadores de sentido e transformadores, que são capazes de codificar e interpretar não apenas textos verbais, mas também os mais diferentes modos semióticos que existem na atualidade e que circulam socialmente em uma gama variável de textos e suportes, sejam midiáticos ou impressos. Espera-se que, a partir da exploração dos gêneros multimodais e multiculturais, os indivíduos adquiram a capacidade de compreensão do modo como os textos nas novas tecnologias operam e utilizem o que foi aprendido de novas formas, significando e re-significando, e assim, construindo sentido e interagindo com as linguagens e socialmente, com o mundo ao qual eles pertencem.

A gramática do design visual

Partindo do pressuposto de que a leitura e a compreensão de textos são processos cognitivos, e que os textos se estruturam por meio de mais de um modo semiótico e não apenas pelo modo verbal, considera-se a relevância do estudo e análise de recursos que estão cada vez mais presentes em gêneros textuais que circulam nos mais diferentes suportes. Esses recursos podem ser cores, enquadres, símbolos, saliência, representações, movimentos, etc., que se combinam a fim de contribuírem para que leitores construam sentidos para os textos lidos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, em que os elementos possuem suas estruturas próprias e se organizam para comunicar de modo coerente. Torna-se, então, notável que a compreensão de textos multimodais possibilita ao leitor a ampliação de suas capacidades de leitura.

A gramática do design visual parte da perspectiva teórica da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), e foi produzida em 1996 por Gunther Kress (Londres) e Theo van Leuween (Austrália). Foi elaborada devido a necessidade de uma ferramenta

crítico-analítica para a investigação sistemáticas de estruturas visuais, com os objetivos de ler, interpretar e codificar as imagens no campo da semiótica visual. A mesma se justifica, pois, assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, onde os elementos possuem suas estruturas próprias e se organizam para comunicar de modo coerente. Além disso, a GDV busca apoiar-se em dimensões contextuais de referência para dar conta da discussão dos dados em nível macroanalítico.

Por muito tempo, a comunicação visual foi negligenciada, em comparação a outros meios de comunicação, como o texto verbal, por exemplo. No entanto, mesmo com a problemática ausência de estudos nesse campo, a Gramática do Design Visual surge como um aparato para novos estudos do meio visual.

> Nós revisamos a questão do visual. Queremos tratar formas de comunicação empregando imagens tão seriamente quanto as formas linguísticas têm sido tratadas. Nós viemos para esta posição por causa da evidência esmagadora da importância da comunicação visual, e da agora problemática ausência dos meios para falar e pensar sobre o que é realmente comunicado por imagens e por design visual. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34).

O visual permanece em constante orquestração ao texto verbal. Para ilustrar essa afirmativa, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que “Sozinhas, as imagens são "polissêmicas", abertas demais para uma variedade de possíveis significados. Para chegar a um significado definido, a linguagem deve vir para o resgate.” (p.35). Dessa forma, existem relações entre imagem-texto, em que o texto verbal amplia o significado da imagem, ou vice-versa, como é o caso, por exemplo, com os balões de fala em histórias em quadrinhos, ou a relação imagem-texto em que o verbal texto elabora a imagem, ou vice-versa, ou por exemplo, quando uma legenda identifica e / ou interpreta o que é mostrado em uma fotografia.

Ao nos referirmos a abordagem do letramento multimodal e os novos arranjos linguísticos em que se inserem os modos multissemióticos nos diferentes suportes e meios, nota-se a relevância do trabalho das competências visuais que vão além da escrita, como afirmam Kress e Van Leeuwen (2006) a respeito da possibilidade de os educadores repensarem o modo como são inseridos nos currículos os meios de representações visuais.

> Até agora, a linguagem, especialmente escrita, tem sido a mais valorizada, a mais frequentemente analisada, a mais prescrita e o modo mais meticulosamente policiado em nossa sociedade. Se, como temos argumentado, isso está mudando agora em favor de múltiplos meios de representação, com uma forte ênfase no visual, então os educadores precisam repensar o que terá de ser incluído nos currículos de “alfabetização”, o que deve ser ensinado sob o seu título nas escolas, e considerar o novo e ainda em mudança local da escrita como um modo dentro desses novos arranjos. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 34)

Portando, faz-se necessário a discussão acerca do letramento multimodal e a tão pertinente questão da gramática do design visual na orquestração dos mais variados textos, incluindo os do domínio publicitário.

Kress e van Leeuwen (1996) ao criarem a gramática do design visual propõe os significados representacionais, composicionais e interacionais para a análise de imagens e textos. Os significados representacionais, interacionais e composicionais operam simultaneamente nas imagens, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas. Os significados são mapeados de acordo com as funções que operam na imagem que será analisada, com objetivo de averiguar quais ações são

desempenhadas pelos participantes do texto, entre outras funções a serem detalhadas a seguir.

Sobre os Significados representacionais

É possível destacar as seguintes características apresentadas por Kress e van Leeuwen (1996) apud Almeida (2012, p. 306) no que diz respeito aos significados representacionais em estruturas visuais. Se os participantes da imagem desempenham ações, o processo é narrativo (existem ações codificadas visualmente sob a forma de vetores); eis a subclassificações dos processos narrativos:

- Ator e meta – Relacionados a imagem de ação; estruturas transacionais; conectadas por meio de um vetor;
- Reator e fenômeno – ação feita pelo participante envolve seu olhar: processo de reação; participante que olha: reator; objeto do olhar: fenômeno; quando aquilo que se olha pode ser visualizado na composição imagética: reação transacional, caso contrário: reação não-transacional.
- Dizente e enunciado – processos verbais e mentais; participantes: dizentes, que expressam a sua fala; enunciado ou experienciador: sente e expressa visualmente o seu pensamento;

Se os participantes não desempenham ações, o processo é conceitual (sem vetores); e os participantes são representados de maneira mais estática, por meio de estruturas analíticas, simbólicas e classificacionais:

- Analíticas: relacionam o todo com as partes (portador > atributos possessivos); classificadas como estruturadas (apresentam descrições das partes) e desestruturadas (relação entre parte e todo não explícita);
- Simbólicas: participantes representados em termos do q significam; Identidade estabelecida por tamanho, cor, posicionamento, iluminação, etc.; processos conceituais dos tipos:

a) Atributivo – atributo do participante salientado pelo posicionamento na imagem, tamanho exagerado, iluminação, nível de detalhamento, foco, tonalidade ou intensidade de cor.

b) Sugestivo – significado simbólico advém do próprio portador.

- Classificacionais: organizam simetricamente pessoas, lugares, objetos dentro do espaço visual; estrutura taxonômica, hierárquica; participante subordinado relacionado a outro(s) subordinados.

Sobre os significados interacionais

Ao olhar diretamente nos olhos do leitor/observador, o participante representado o ‘convida’ para participar da interação. Trata-se de um contato de ‘demanda’. Se, ao contrário, ele ‘se oferece’ como objeto de contemplação e/ou análise, ele estabelece com o leitor um contato de oferta (Kress e Van Leeuwen, 2006). Não obstante, a Distância Social aponta para uma relação de proximidade ou de distanciamento entre os participantes da imagem.

Segundo Kress & van Leeuwen (2006) apud Almeida (2012 p. 309), quando o participante é retratado em *plano fechado* e sua expressão facial é capturada, nos tornamos mais familiarizados com ele. Isso não acontece quando o participante é retratado em *plano aberto*, o que inclui sua imagem distanciada, de corpo inteiro, como se este fosse um tipo e não um indivíduo (Jewitt e Oyama, 2001). Já no *plano médio* - nível intermediário entre o plano fechado e o plano aberto – inclui o participante

representado até a cintura ou o joelho, indicando que a sua relação com o leitor é do tipo social.

Ao falarmos em modalidade, nos referimos aos diferentes critérios de valor que baseiam uma representação visual. Ela pode ser, por exemplo, naturalista ou sensorial: modalidade naturalista pelo grau de congruência que existe entre o objeto de uma imagem e aquilo que se vê a olho nu; modalidade sensorial, quando uma imagem é retratada de forma a produzir algum tipo de impacto sensorial, ou um efeito mais-que-real, evocando sentimentos subjetivos no leitor/observador.

Sobre os significados composicionais

Os elementos visuais internos que compõem uma imagem são responsáveis pelos seus *significados composicionais*. (Almeida, 2012, p. 312). São eles responsáveis por associar os participantes internos de uma dada composição visual (metafunção representacional) às relações estabelecidas entre as imagens e seus leitores/observadores (metafunção interativa), e assim, formar o chamado 'todo coerente'. São três recursos básicos das estruturas composicionais*: valor de informação, saliência* e *estruturação*:

- ***Valor de informação:*** posição dos elementos dentro da composição visual os quais variam entre as três dicotomias de uma zona pictórica – *esquerda/direita; topo/base; centro/margem;* no LADO DIREITO da imagem se situa o ELEMENTO NOVO, aquilo que ainda não é conhecido pelo observador. Já no lado esquerdo¸ encontramos o ELEMENTO DADO, com o qual o leitor já está familiarizado. No TOPO da imagem localiza-se a INFORMAÇÃO IDEAL, a 'promessa do produto', aquela que apela para os nossos sentidos emotivos, na base da imagem encontram-se as informações práticas sobre o mesmo. Como se pode imaginar, O CENTRO E AS MARGENS apontam para a PREPONDERÂNCIA OU SUBORDINAÇÃO de determinados elementos de uma imagem, respectivamente.
- ***Saliência****:* pode ser marcada pelo tamanho, a posição em primeiro plano ou em plano de fundo na imagem e/ou as cor(es) de um determinado elemento, ressaltando a ênfase que o produtor da imagem quis atribuir aquilo que merece maior destaque dentro da composição pictórica.
- ***Estruturação***: esse recurso visual se refere às linhas divisórias que servem para conectar ou desconectar os seus elementos internos de uma imagem.

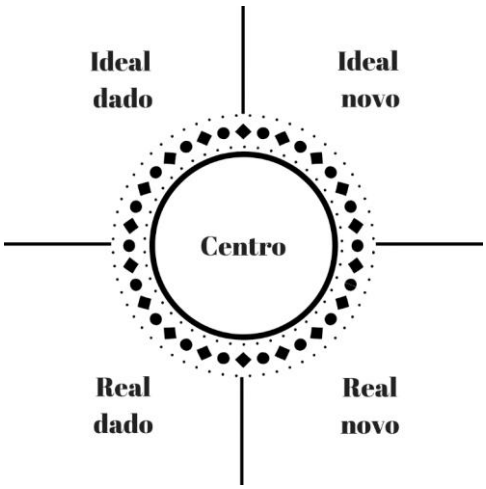


Figura 1: esquema sobre o modo como os significados composicionais (valores de informação) agem na estrutura visual.
Fonte: arquivo pessoal.

Análise de dados

Considerando os pressupostos acima elucidados sobre a gramática do design visual proposta por Kress e van Leuween (2006 [1996]), serão propostas análises de anúncios publicitários, com vistas a analisar de que modo os significados representacionais, interacionais e composicionais operam nos textos, a fim de contribuírem para a construção e sentido e, consequentemente, e alcançarem seu objetivo, que é, no caso do texto publicitário, vender uma ideia, produto, serviço ou marca. As análises visam contemplar anúncios estáticos de diferentes marcas ou produtos, e pretendem considerar, através das metafunções presentes nesses textos, de que modo a leitura multimodal pode acontecer de modo eficaz ao contemplar os mesmos, que são veiculados tanto na mídia digital quanto na mídia impressa. Nesse sentido, a obra Reading Images de Kress e de van Leeuwen (2006, [1996]) estabelece diferentes categorias para trabalhar a multimodalidade nesse tipo de discurso, o que nos permitem aproveitar ao máximo cada imagem em uso no discurso publicitário. Os significados analisados nos textos possibilitam uma visão mais detalhada acerca do modo como "os textos multimodais devem ser construídos para cooperarem entre si, e também sobre como os discursos são produzidos e como são colocados à disposição dos consumidores em contextos sociais e culturais específicos." (Vieira, 2015, p. 88)

Texto 1: anúncio publicitário da marca "Nescau"

O anúncio é um texto publicitário simples e despojado que imediatamente estabelece contato com o leitor. Veiculado provavelmente na década de 1960, a estratégia persuasiva presente no texto tem como foco um público alvo, que no caso é a família. O texto é direcionado especificamente à figura materna, a que no anúncio é a chamada "figura de autoridade". Nota-se a presença do texto verbal que apelam ao consumidor "Seus filhos merecem o melhor... dê-lhes Novo Nescau". No entanto, é a construção visual que tem predominância no anúncio. Elementos de cores são utilizados nas roupas e também em elementos visuais, como um balão azul na qual é mostrado a embalagem do produto. Na parte inferior é exibido um pequeno texto verbal que pretende dar melhores detalhamentos sobre o produto, como por exemplo, o fato de conter vitaminas no achocolatado, elementos que apelam para a persuasão à compra.

Figura 2: anúncio publicitário da marca *Nescau*. Fonte: https://blogdakado.wordpress.com/2012/09/28/evolucao-dos-anuncios-publicitarios/

Ao nível de significados **representacionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Processo conceitual: participantes da construção visual desempenham ações estáticas. As estruturas conceituais simbólicas de participantes possuem identidades estabelecidas por estereótipos sociais.

Ao nível de significados **interacionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Contato de demanda: participantes interagem com o leitor através do olhar: a criança olha para espectador, que o convida a participar da interação, que é consumir o produto em questão. A criança sorri, partindo da premissa que mostra que o consumo do produto deixará felizes os que o consumirem.

• Distância social: plano médio, os participantes são representados até a altura do joelho; logo, existe uma relação do tipo social com o leitor.

• Perspectiva: ângulo frontal dos participantes, que convida o leitor a fazer parte do evento retratado.

• Modalidade: alta correspondência entre o imagético e o real (naturalista). É de fácil assimilação ao consumidor – leitor, uma vez que são representadas participantes com alta proximidade do público alvo.

Ao nível de significados **composicionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Valor informativo: Elementos dados: já conhecidos pelo leitor (lado esquerdo); elementos novos: ainda não conhecidos pelo leitor (lado direito).
• Topo da imagem com informação ideal, a 'promessa do produto', que apela para os sentidos emotivos do leitor.
• Saliência: cores, tamanho, contrastes, primeiro plano. É mostrada uma ênfase na representação dos participantes (centro).

Figura 3: esquema ilustrando o modo como agem os significados composicionais (valores informativos) do texto. Fonte: arquivo pessoal.

Texto 2: anúncio publicitário da marca "Guaraná Antarctica"

Veiculado na mídia por volta dos anos 2010, o anúncio da marca de refrigerantes Guaraná Antártica é constituído de elementos visuais com cor verde predominante ao fundo, uma vez que é a cor da logomarca e do produto. A cor predomina por toda construção visual, incluindo as roupas com que os participantes se vestem. Existe em primeiro plano duas figuras centrais, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. Ao fundo, demais participantes realizam a mesma ação do casal central, segurando o produto em questão e levantando-o, de modo a "oferecer" o produto ao consumidor, ou, de outra forma, levantando-o e exaltando o produto. Um texto verbal é exibido na parte superior do anúncio: "Pequenas grandes atitudes que mudaram o mundo", que apela aos sentimentos do leitor veiculando a ideia da frase com o consumo do refrigerante, que é de que uma pequena atitude, que é a do consumo do produto, pode, então, mudar o mundo. Do lado inferior direito, é possível observar o logo da marca junto a um *slogan*, intitulado "Ninguém faz igual".

Figura 4: anúncio publicitário da marca *Guaraná Antarctica*. Fonte: https://blogdakado.wordpress.com/2012/09/28/evolucao-dos-anuncios-publicitarios/

Ao nível de significados **representacionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Processo narrativo (existe ações, que no caso, o fato dos participantes segurarem os refrigerantes e levantarem, de forma a exaltar o produto ou oferecer ao consumidor). O fato da frase no topo do anúncio conter "pequenas grandes atitudes que mudaram o mundo" faz alusão ao fato de conterem muitos participantes no anúncio, apelando para o fato da união dos povos, ou "a união faz a força".

• Reator e fenômeno – ação feita pelo participante envolve seu olhar: processo de reação; participante que olha: reator; objeto do olhar: fenômeno (leitor).

Ao nível de significados **interacionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Contato de demanda: participantes interagem com o leitor através do olhar. Os homens e mulheres no anúncio olham diretamente para o leitor, que é consumir o produto em questão. Todos sorriem, ilustrando o fato que promete felicidade caso o consumo do produto seja efetivado.

• Distância social: plano médio, os participantes são representados até a altura do joelho; logo, existe uma relação do tipo social com o leitor.

• Perspectiva: ângulo frontal dos participantes, que convida o leitor a fazer parte do evento retratado.

• Modalidade: *modalidade sensorial*, quando uma imagem é retratada de forma a produzir algum tipo de impacto sensorial, ou um efeito mais-que-real, evocando sentimentos subjetivos no leitor/observador. É de fácil assimilação ao

consumidor – leitor, uma vez que são representadas participantes com alta proximidade do público alvo ao que são buscados o público alvo da campanha.

Ao nível de significados **composicionais**, é possível observar as seguintes significações:

• Valor informativo: Elementos dados: já conhecidos pelo leitor (lado esquerdo); Elementos novos: ainda não conhecidos pelo leitor (lado direito), temos o *slogan* "ninguém faz igual", que fixa o fim da leitura e a premissa de que fique na mente do leitor a frase de efeito.

• Topo da imagem com informação ideal, a 'promessa do produto', que apela para os sentidos emotivos do leitor: frase de efeito: "pequenas grandes atitudes que mudaram o mundo", faz alusão a construção visual na qual os participantes seguram e elevam o refrigerante, simbolizando uma pequena atitude, que é a de consumo, mas que pode ser grande para o mundo.

• Saliência: a cor verde é preponderante em toda construção visual do anúncio. O tamanho dos participantes representados ao fundo mostra que existem muitos. É mostrada uma ênfase na representação dos participantes centrais do texto, que são um homem e uma mulher.

Figura 5: esquema ilustrando o modo como agem os significados composicionais (valores informativos) do texto. Fonte: arquivo pessoal.

Considerações finais

O presente trabalho se propôs a discutir fundamentos pertinentes que correspondem ao letramento multimodal na atualidade, principalmente sobre as potencialidades do letramento multimodal a partir do gênero textual anúncio publicitário. As análises que foram desenvolvidas a partir dos pressupostos da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), apontaram que, uma vez que os modos representacionais, interacionais e composicionais analisados nos textos de veiculação publicitária se vinculam aos demais mecanismos linguístico-textuais, torna-se notável as contribuições dos mesmos para a construção de sentidos

eminentes nesses textos, constituindo, assim, padrões visuais que se utilizam de textos multimodais para dar ênfase no seu objetivo, que, no caso do anúncio publicitário é a persuasão e a venda de uma ideia, produto ou marca. Dentro dessa perspectiva, foi elucidado com essa pesquisa que o letramento multimodal na atualidade se torna um processo indispensável para a formação de leitores mais proficientes, pois, cada vez mais textos visuais são inseridos na sociedade e fazem parte da mais variável gama de veiculação dos mesmos, estando próximos ao cotidiano das pessoas. Portanto, ser um indivíduo multiletrado é algo que deve estar cada vez mais em evidência, pois, decodificar e analisar os recursos multissemióticos contribui grandemente para a proficiência leitora.

Referências

ALMEIDA, Danielle. **Refazendo Os Percursos Da Gramática Visual**. In: Sintaxe em Foco. Recife, UFPE, 2012. p. 305-409

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa comunicação, 2014.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images:** the grammar of visual design**.** New York, 2006.

FILIPPI, P., BENEDETTI, L. **Como a publicidade utiliza da psicologia para levar o consumidor à ação de compra.** Comunicação & Mercado/UNIGRAN - Dourados - MS, vol. 03, n. 08, p. 04-15, jul-dez 2014.

SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. **A Linguagem da Propaganda.** Editora
Martins Fontes, 1994.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

4.2 MÍDIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO MULTIMODAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Aline Gabrielle Correia da Costa
Universidade Federal de Lavras
alinnegcosta@gmail.com

Introdução

Com o avanço da tecnologia e dos novos meios de comunicação, ferramentas midiáticas possibilitaram a criação de novos horizontes no âmbito tecnológico, que impactaram grandemente as práticas de leitura e também da escrita de textos. Segundo Marcuschi (2008, p. 80) "um texto é um evento construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento". Com tudo, a ressignificação dos textos na contemporaneidade tem uma estreita ligação ao uso e ao compartilhamento das novas tecnologias, que cada vez mais têm assumido seu lugar na vida e no cotidiano das pessoas, moldando significados e significações por meio das interações sociais. Em concordância, Jewitt (2004) afirma que

> A relativa novidade das novas tecnologias de comunicação ainda brilha, fazendo com que as tecnologias digitais e de computadores se destaquem das tecnologias mais antigas, como caneta e papel - tecnologias cotidianas naturalizadas que não mais brilham. No entanto, a questão de como as tecnologias de disseminação moldam o significado está sempre presente. (JEWITT, 2004, p. 195)

Uma vez que os modos pelos quais as leituras dos textos acontecem são mediados por uma gama de possiblidades tecnológicas, para que novas habilidades de leitura sejam requisitadas. Em suma, existe uma necessidade do leitor em compreender textos de diferentes composições propostos por um ambiente cada vez mais tecnológico, logo, propõe-se que exista um letramento multimodal, como Dionísio (2005) esclarece,

> Vivemos sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para a divulgação de informações, ou representações naturais, mão são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005 p. 119).

Partindo desse pressuposto, a contação de histórias, que é uma prática que se relaciona diretamente à imaginação e contempla inúmeras habilidades cognitivas, tem se direcionado também para os meios digitais e midiáticos. Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre essa relação entre tecnologias e o ato de contar histórias, partindo de uma pesquisa de cunho teórico embasada por autores como Dionísio (2014), Kress e Van Leeuween (1996), Lemke (2010), Marcuschi (2008), Rojo (2009), entre outros, que discutem questões sobre os recursos multimodais e sua amplitude, a multiplicidade semiótica da constituição de textos, a tecnologia atrelada às questões de leitura, e os multiletramentos. Além disso, foi empreendida uma análise dos elementos constitutivos presentes numa obra midiática de curta metragem de animação, com vistas a discutir quais são as contribuições dos recursos semióticos presentes nessa obra para a construção de sentidos. A partir do trabalho empreendido foi possível constatar que a utilização de

tecnologias na contação de histórias inserida nos meios digitais, principalmente na forma de animações gráficas com ou sem texto verbal, se constitui como uma estratégia para o letramento multimodal. A análise apontou para as potencialidades do formato curta metragem de animação no que diz respeito à sensibilização do sujeito leitor e no desenvolvimento das competências linguística, textual e discursiva na contemporaneidade.

Discussão teórica

O quadro teórico do presente trabalho se propõe a discutir questões ligadas ao modo como são concebidos os textos multimodais em meio a tecnologia, e também sobre a importância do letramento multimodal, com vistas a examinar como as representações visuais entram em consonância à linguagem e a contação de histórias para a formação de leitores mais proficientes.

Tecnologia e textos multimodais

O avanço da tecnologia possibilitou que os modos como os textos são escritos e lidos se modificasse em uma ampla escala. Os aparatos visuais têm contribuído para que representações visuais assumam lugar na interpretação e na escrita dos textos na contemporaneidade. Com isso, cria-se um terreno fértil para o que chamamos de multimodalidade, ou seja, relação entre imagem e texto verbal, dotados de construções linguísticas e visuais. A esse respeito, Jewitt (2004, p. 184) afirma que a multimodalidade tem, cada vez mais, se entrelaçado às novas tecnologias de comunicação nas interações sociais e no discurso. Além disso, a autora argumenta que essa complexa relação entre as novas tecnologias de comunicação e a multimodalidade precisa ser explorada, a partir do entendimento de que a relação de um com o outro se dá através de um elo entre as tecnologias de representação (os modos de "multimodalidade") e tecnologias de divulgação (mídias da multimedialidade). A globalização e a era tecnológica contribuíram, então, para que houvessem mudanças no campo da linguagem, como se confirma pelo excerto de Vieira (2015):

> Portanto, com a globalização, a revolução tecnológica acelerou-se, fazendo com que o mundo globalizado reconfigurasse, recontextualizasse não só as relações sociais, como também as práticas discursivas que, agora, têm de ser capazes de estabelecer comunicação em diferentes mundos com diferentes sujeitos, agora organizados em redes, e muitos com uma espécie de second life (segunda vida) extremamente ativa em mundos digitais. Todas essas mudanças estabeleceram novas perspectivas discursivas que já estão em uso em diferentes instâncias da linguagem. (VIEIRA, 2015, p. 26)

Entender como são compreendidos os modos multimodais na tecnologia é fundamental para a noção de letramento multimodal e para se entender como acontecem os processos de significação, para que aconteça, então, uma proficiência leitora, pois, os potenciais semióticos disponibilizados por meio de um texto multimodal, qualquer que seja sua tecnologia de disseminação, contribuem para a modelagem das inúmeras possibilidades no âmbito da compreensão de textos e sentidos. Uma das formas de se compreender a amplitude da tecnologia nos dias de hoje é perceber como acontecem, por exemplo, as transposições de textos escritos impressos para a mídia (meio digital). Em concordância, Jewitt (2004) assume que,

> Esta mudança de um meio para outro permite uma gama de possibilidades de modos de representação, de maneira que é possível tanto reformular entidades ("coisas para pensar e coisas com as quais pensar"), como o caráter e as práticas de leitura." (JEWITT, 2004, p. 184).

A transposição de textos escritos para formatos de mídia proporciona também novos caminhos de assimilação, pois, através do potencial de interação que é constituído através da adaptação do livro impresso para digital, são concebidos modos diferentes de leitura que requerem um diferente tipo de trabalho imaginativo, uma vez que são inseridos ao texto novos elementos visuais que se comportam de maneira orquestrada junto ao texto escrito, a fim de estimular os sentidos na compreensão do discurso e trazer novas possibilidades de leitura.

É importante destacar que a relação entre tecnologia e pessoas não segue exatamente uma ordem pré-determinada, de modo que não é a tecnologia que determina e restringe os significados que as pessoas fazem em seus processos de leitura e construção de sentidos. Ainda, é preciso considerar que a relação entre pessoas e tecnologias moldam e transformam as tecnologias, conforme se verifica em:

> Talvez seja importante ficar claro aqui que não é a tecnologia que determina significado para as pessoas: o livro ou o CD-ROM, assim como todas as mídias, são moldados pelas pessoas que o usam e pelo que fazem com ele. É essa interação complexa entre pessoas e tecnologias, muitas vezes de maneiras não intencionais, que molda e transforma tecnologias (antigas e novas). Não obstante, os recursos de qualquer tecnologia fornecem diferentes tipos de restrições e possibilidades para seu uso. (JEWITT, 2004, p.188)

Em completude aos postulados acima, nota-se que a tecnologia possibilitou um enorme avanço no que diz respeito às formas com que as pessoas lidam com os textos na atualidade. É notável como recursos visuais também assumiram seu lugar no campo da leitura e da interpretação de textos. A mídia contribui enormemente para que a veiculação do visual se atrele aos demais componentes discursivos, para que exista um modo orquestrado de se conceber os textos. Van Leuween (2004) aborda essa temática, e ressalta também a importância dos estudos dos modos semióticos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos mais proficientes por parte dos leitores, conforme se verifica em:

> Mais uma vez, embora a estruturação visual esteja substituindo a estruturação linguística em muitos tipos de impressão de mídia, novos tipos de gêneros de tela (por exemplo, sites) fazem uso muito maior de linguagem do que a mídia de tela mais antiga, como cinema e televisão. Para entender tais mudanças e seus produtos, o estudo da fala e da escrita precisa ser integrado, totalmente com o estudo de outros modos semióticos. (VAN LEUWEEN, 2004, p. 11).

Por muito tempo, a comunicação visual foi negligenciada, em comparação a outros meios de comunicação, como o texto verbal, por exemplo. No entanto, mesmo com a problemática ausência de estudos nesse campo, a Gramática do Design Visual surge como um aparato para novos estudos do meio visual.

> Nós revisamos a questão do visual. Queremos tratar formas de comunicação empregando imagens tão seriamente quanto as formas linguísticas têm sido tratadas. Nós viemos para esta posição por causa da evidência esmagadora da

> importância da comunicação visual, e da agora problemática ausência dos meios para falar e pensar sobre o que é realmente comunicado por imagens e por design visual. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34).

O visual permanece em constante orquestração ao texto verbal. Para ilustrar essa afirmativa, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que “Sozinhas, as imagens são "polissêmicas", abertas demais para uma variedade de possíveis significados. Para chegar a um significado definido, a linguagem deve vir para o resgate.” (p.35). Dessa forma, existem relações entre imagem-texto, em que o texto verbal amplia o significado da imagem, ou vice-versa, como é o caso, por exemplo, com os balões de fala em histórias em quadrinhos, ou a relação imagem-texto em que o verbal texto elabora a imagem, ou vice-versa, ou por exemplo, quando uma legenda identifica e / ou interpreta o que é mostrado em uma fotografia.

Letramentos e multimodalidade

Através do tempo e da evolução tecnológica constante, alguns conceitos foram se firmando do campo da leitura de textos como, por exemplo, o conceito de letramento. Para Soares (2001, p.18) “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”, ou ainda, segundo Kleiman (1995, p. 19) apud Soares (2002, p. 144): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. As autoras apresentam como a leitura e escrita são fatores determinantes para a vida em sociedade e, consequentemente, para o desenvolvimento de um leitor capaz de realizar práticas sociais frequentes.

Não obstante, convém considerar não apenas o letramento estrito à textos verbais, pois, as modificações tecnológicas possibilitaram que houvesse uma maior dimensão no campo da leitura.

> A variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana na sociedade atual permite não só a criação de uma infinidade de manipulação gráfico em computadores, mas também a rápida propagação de informação e consequentemente de novas formas de apresentação da escrita. (DIONÍSIO, 2005, p. 138)

Portanto, deve-se revistar o conceito de letramento, já que a sua definição como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes na sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada necessita ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzi-las, pois é demandado uma nova configuração de textos. Em concordância, Dionísio diz que,

> Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário, ressaltar, também a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo elaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na

> organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos. (DIONÍSIO, 2005, p. 132)

Dada essa nova configuração dos textos, devemos repensar nossas noções do que é leitura. Um texto multimodal, segundo Silvestre (2015, p. 99), "é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos." A multimodalidade, então, aparece como uma teoria capaz de combinar texto verbal e imagem para se formar uma unidade de sentido. Rojo (2012) destaca sua "pedagogia dos multiletramentos". Tal pedagogia pressupõe multiplicidades culturais expressas por meio de textos multissemióticos, ou seja, textos constituídos de múltiplas linguagens como imagens, vídeos, gráficos, sons, etc., que se somam à língua verbal oral ou escrita para criar novos e diferentes significados. Desse modo, a capacidade de compreensão ou produção de textos multimodais requer prática e habilidades em todos esses modos diferentes, ou seja, exige multiletramentos.

Indubitavelmente, é notável que um indivíduo deve ser capaz de manejar bem as tecnologias, assim como deve saber lidar criticamente com a mídia e os textos multimodais que o cercam, pois eles são o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado. Segundo Vieira (2015)

> Por tudo isso, defendemos que o cidadão deve ser capaz de manejar bem as tecnologias, assim como deve saber lidar criticamente com os media, pois eles são o primeiro elo entre a vida real e o mundo representado e para que esse mesmo cidadão alcance o desejável nível crítico deve, como entende Giddens (2000), ser altamente reflexivo também no trato dos media, os quais desempenham papel extremamente relevante na vida moderna atual e no exercício da cidadania. Assim, por meio da reflexividade, os sujeitos do discurso têm de tomar decisões, de fazer escolhas, e para isso usam as sociedades em redes e as sociedades de informação para garantir apoio e suporte para essa crítica tomada de decisões. (VIEIRA, 2015, p.39)

Além disso, os documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, recomendam que as práticas de letramento devem abranger as mais diversas variedades de linguagens midiáticas, pois, é imprescindível o modo como o meio digital e as novas tecnologias de informação e comunicação se fazem presentes no cotidiano escolar.

> A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas-eletrônicos, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares. A adoção do tema Culturas

> digitais e computação como integrador dos componentes curriculares da Educação Básica reforça esta perspectiva. (BRASIL, 2016, p. 87-88)

Portanto, é imprescindível que os multiletramentos sejam considerados na realidade atual, pois, nota-se a importância da leitura crítica e reflexiva para que leitores proficientes consigam ler e decodificar os textos em suas múltiplas semioses, haja vista que cada vez mais aparatos tecnológicos possibilitam novos discursos midiáticos que exigem leituras diferentes. Saber ler criticamente os diferentes modos multimodais é conceber novas visões reflexivas, é algo que transcende a leitura de um texto comum; textos multimodais são dotados de sentidos, e, portanto, os multiletramentos devem ser incorporados aos currículos de ensino de Língua Portuguesa.

A importância da formação leitora: desdobramentos da leitura multimodal em um curta metragem de animação

A leitura, que compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com um texto de sua interpretação, é um processo no qual o indivíduo 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. Assim, entende-se por leitura não apenas a simples decodificação de signos, mas uma série de estratégias que se realizam por meio de um ou mais textos, que não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), doravante PCN, esclarecem que,

> (...) Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p. 41).

A leitura conduz o indivíduo a repensar e compreender a língua, fazendo-o perceber que tipos de construções críticas se introduzem no idioma materno. Quanto maior é o contato com a linguagem, mais possibilidades há de se entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. Com tudo, a partir do domínio e reflexão sobre a língua, pode-se alcançar a visão crítica dos fenômenos linguísticos, em relação, por exemplo, ao uso de recursos gramaticais empregados em textos. Vê-se, assim, o encadeamento de ações que levam a uma visão mais crítica do que se lê, possibilitando-se a formação e o desenvolvimento de um sujeito competente no domínio da linguagem, como apontam os PCN (BRASIL, 1998). Ademais, a leitura tem como objetivo conduzir indivíduos à análise e à compreensão de ideias presentes em algum texto, a fim de buscar de forma consciente e reflexiva os elementos de sentido.

Considerando que as novas gerações já nascem conectadas e crescem sendo bombardeadas de informações visuais, é de extrema importância que a escola acompanhe essa mudança e contribua para que os olhares possam ser educados para diferentes leituras. Torna-se, portanto, imprescindível que, para que ocorra uma proficiência leitora, o leitor tenha contato com uma gama variável de textos; textos literários, textos escritos

dos mais diversos gêneros textuais, e, inclusive, os textos midiáticos veiculados em diferentes mídias e suportes, que possibilitam, por meio dos mais diversos recursos imagéticos e visuais, o tão discutido letramento multimodal.

Cabe, portanto, esclarecer que um curta metragem de animação se insere no âmbito do cinema, e assim, o ato de assistir a uma obra cinematográfica que é dotada de elementos visuais constitui-se como uma leitura cinematográfica. Destarte, é importante destacar que a leitura cinematográfica faz parte de um processo passível de avaliação por diversas perspectivas, entende-se que "a análise de filmes pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional à medida que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos" (LOUREIRO, 2006 apud Mariano 2015, p. 79). Em relação às marcas linguístico-enunciativas podemos perceber que, em geral, os curtas-metragens de animação não apresentam fala das personagens, e se utilizam da linguagem gráfica, das cores, das formas como recursos diferenciados de construção de sentidos. (Mariano, 2015, p. 84)

O curta metragem "Bao": Uma proposta metodológica para o ensino da leitura visual

Discutiremos a seguir de que modo um curta metragem de animação pode se constituir como uma ferramenta para a proficiência leitora multimodal, uma vez que, este, cumpre com o objetivo que é contar uma história, narrando acontecimentos que tecem um enredo central. O curta metragem a ser discutido é um filme de animação digital canadense intitulado "Bao", lançado em 15 de junho de 2018, produzido pelo estúdio de animações Pixar. A escolha da animação pautou-se no intuito de apresentar aos alunos uma abordagem atrativa e diferenciada no trabalho com a leitura, ampliando, assim, o conceito de leitura dos alunos, além de propiciar o uso do cinema em sala de aula de maneira planejada e eficiente no sentido de ensinar os alunos a analisar a obra cinematográfica e aprimorar seu letramento visual.

Escrito e dirigido por Domee Shi, o curta metragem conta a história de uma mãe chinesa-canadense que sofre com a síndrome do ninho vazio, que recebe uma segunda chance de ser mãe quando faz um bolinho de massa (baozi) que ganha vida como menino. A história discorre da seguinte maneira: "Em Toronto, no Canadá, uma mulher chinesa-canadense, cujo marido está ocupado a trabalho, faz um bolinho de massa que ganha vida. Ela cria o bolinho quando criança, alimentando-o com diferentes refeições. Eventualmente, a criança deseja jogar futebol com as outras crianças, apesar da proteção de sua mãe. À medida que seu filho envelhece e vira um adolescente e um jovem adulto, ele quer cada vez mais independência, enquanto sua mãe deseja mais atenção e se sente ignorada. Quando o bolinho de massa apresenta sua nova noiva e anuncia intenções de sair de casa, sua mãe protesta. A mãe tenta impedir que o bolinho saia, mas ele se solta. Em um ataque de raiva, a mãe come o bolinho de massa, após chorar pelo que havia feito. Mais tarde, a mãe deita-se na cama e seu verdadeiro filho entra na sala, revelando que toda a sequência era um sonho alegórico. O pai pede que o filho, parecido com o bolinho, aceite as desculpas de sua mãe, quando ela o ignora. Ela entra no quarto, oferecendo o mesmo tratamento que a mãe deu ao bolinho e, enquanto o compartilham, ambos choram. Depois, após a reconciliação, toda a família, incluindo a noiva do filho, fazem bolinhos, sentados à mesa assistindo televisão."

Imagem 1: captura de tela de cena do filme

Para a utilização da obra midiática como método para trabalho com a contação de histórias, será proposta uma sequência didática a fim de explorar o conceito de letramento visual utilizando-se o curta metragem “Bao”. Em um primeiro momento, espera-se que a sequência didática contemple estratégias de leitura que comprovem a forma como o texto midiático foi concebido pelos indivíduos. Utilizaremos os excertos de Solé (1998) para embasar as estratégias de leitura as quais serão propostas por uma sequência didática:

> Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998 apud MARIANO, 2015, p.87).

Assim, a sequência didática a qual contempla o curta metragem supracitado se inicia por meio de uma reflexão proposta por Solé (1998) apud Mariano 2015: O processo de ensino-aprendizagem com a leitura em sala de aula é exposto em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para antes da leitura a autora destaca algumas atividades, dentre elas, destaca-se o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor. (MARIANO, 2015, p. 87).

> Sobre as atividades durante a leitura, a Solé (1998) aponta as seguintes: confirmação, construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura – sobre o tema, autor; construção de conclusões explícitas e implícitas no texto; identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais; dentre outras. Em relação às atividades para depois da leitura, Solé (1998) arrola as que seguem: elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão; dentre outras. (MARIANO, 2015, p. 87)

Segundo Mariano (2015 p. 88), tais estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendem ainda, conforme o autor, desenvolver o trabalho de maneira

prática na formação de um leitor proficiente, que para atingir o nível de habilidade adequado, no mínimo, dominaria as estratégias e procedimentos essenciais de leitura.

Imagem 2: captura de tela da cena do filme.

Inicialmente, a atividade contemplará uma exibição de imagens do curta metragem de animação, serão levantadas questões que serão pertinentes à história, além da apresentação da obra: título, temática, dados gerais do curta. Com isso, espera que os alunos consigam ativar seus conhecimentos prévios e realizem mentalmente associações da imagem com o enredo. Isso fará com que os alunos tenham um primeiro contato com a história.

Em seguida, será exibido o curta de animação, fazendo-se, assim, a leitura do texto visual. Esse processo é importante, pois é neste que de fato acontece a apreciação da obra e as primeiras impressões que os alunos terão da história que é contada. Anotações devem ser feitas pelo professor no decorrer do processo, para que os alunos compreendam que a imagem visual que é projetada a eles tenha uma intenção, possua uma história a ser contada, e construa uma narrativa linear de acontecimentos. O professor deve explicar que mesmo sem ter diálogos, a obra é dotada de significados e que os mesmos serão explorados no decorrer da leitura. A leitura de cores, enquadres, saliência da imagem, gestos e demais construções visuais devem ser observadas e pontuadas, convidando os alunos a refletirem quanto as estratégias imagéticas utilizadas a fim de construírem sentido no vídeo, que não possui texto verbal. Indagações como, por exemplo, a respeito do modo como a história é contada a partir de uma animação que constrói-se a partir da tecnologia e sem uso de texto verbal convidam à reflexões críticas.

Por fim, depois das etapas sugeridas para antes e depois da leitura, propõe-se que exista uma troca de opiniões, impressões ou informações enunciadas pela experiência da leitura do curta metragem. A atividade pode ser realizada em grupo, na qual cada aluno será convidado a expressar suas ideias e reflexões acerca da experiência de leitura. O sucesso da aprendizagem do processo de leitura visual a assimilação de enredo presente no curta metragem se dará por meio de uma produção escrita, na qual os alunos serão convidados a escrever uma avaliação crítica contendo suas impressões, discutindo relativamente a obra, tecendo pontos interessantes para que se verifique a compreensão e o sucesso da leitura visual.

Considerações finais

O presente trabalho propôs-se a discutir a relevância dos estudos no âmbito dos multiletramentos em consonância à mídia e a contação de histórias, evidenciando o modo

como a mídia digital influência nas potencialidades leitoras e na construção da proficiência leitora multimodal. A partir do estudo apreendido e dos referenciais teóricos discutidos, foi possível constatar que a leitura, que se constitui como um processo cognitivo que demanda assimilações linguísticas complexas e que convida um indivíduo a pensar e repensar o uso da língua, possui particularidades ímpares, e que ferramentas como o letramento multimodal na atualidade configura-se como um processo imprescindível no que diz respeito à compreensão e assimilação de significados e sentidos. Ademais, afirma-se a importância do trabalho com gêneros multissemióticos, como por exemplo, com curtas metragens de animação, pois, inúmeros estudos comprovam que na sociedade atual é de suma relevância o modo como a tecnologia tem se feito presente no cotidiano das pessoas e, indubitavelmente, faz-se necessário que sejam compreendidos os textos em formatos digitais também nos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, que o ensino de língua portuguesa contemple os multiletramentos, considerando que a tecnologia e as novas mídias têm se tornado ferramentas acessíveis e atrativas para esse intuito.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens.** Brasília, 2016.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros Multimodais e Multiletramento.** Universidade Federal do Pernambuco, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

JEWITT, Carey. **Multimodality and New Communication Technologies** In: DISCOURSE AND TECHNOLOGY: Multimodal Discourse Analysis. Washington, D.C, 2004. p. 184-195

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

MARIANO, Roberto. **O curta-metragem de animação nas aulas língua portuguesa: uma proposta para o desenvolvimento da habilidade de inferência.** Londrina, 2015. Universidade Estadual de Londrina, p. 1-119. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_c8772d51c0b8536a96571f698222cc2c. Acesso em 15 de março de 2019.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.) Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**.** *In:* **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VAN LEEUWEN, Theo. **Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication.** In: DISCOURSE AND TECHNOLOGY: Multimodal Discourse Analysis. Washington, D.C, 2004. p. 7-19

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social.** Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

4.3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UM PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA

Eliane Pereira Machado Soares
Unifespa
eliane@unifesspa.edu.br
Marluce Cunha Rodovalho Caetano
Semed, Marabá/PA

\

Introdução

Neste trabalho, discutimos o papel da contação de histórias em um trabalho desenvolvido, desde 2014, dentro de um projeto de incentivo à leitura, o Programa Marabá Leitora, desenvolvido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) da cidade Marabá, Estado do Pará, em parceria com a Unifesspa (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). Trata-se de uma política pública local que tem como princípio provocar um novo olhar para as salas de leitura das escolas públicas do município, de forma que venham a contribuir para a dinamização da vida escolar, tornando-se centros de estudos, pesquisa e lazer, tendo em vista a formação de leitores.

O objetivo do programa é o de assegurar o acesso à leitura e a sua fruição estética pela comunidade escolar, bem como implementar ações de promoção de leitura, criação literária e imagética; contribuir para a formação de comunidades, para além da escola; ampliar a importância da leitura no imaginário coletivo; promover ações de formação de professores mediadores de leitura que atuam como responsáveis pelas salas de leituras.

Com isso, o projeto tem contribuído tanto para a formação de leitores quanto de contadores de histórias, seja no que diz respeito aos professores mediadores quanto aos alunos da rede escolar.

O livro como política pública: o Programa Marabá Leitora

Em todas as iniciativas oficiais de promoção do livro e da leitura, como **Plano Nacional do Livro e Leitura** – PNLL - há o pressuposto de que a leitura e a escrita propiciam não somente a circulação de conhecimentos e o registro da memória social de uma época, como também são meios para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sensibilidade, da reflexão, do senso crítico e da fruição estética. Assim, a leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade, na memória e no exercício da cidadania.

Todavia, não se pretende ensinar ninguém a ler, nem impor a sina de ser um leitor, ou talvez, lançar propostas mirabolantes que não levam a lugar nenhum, mero discurso. Apenas, a possibilidade de compartilhar experiências de leitura e fazer-lhes um convite para que o leitor continue a ler por iniciativa própria (se faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais.

É sabido por todos que a escola no Brasil enfrenta muitas dificuldades que comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Muitos de ordem teórica, outras relacionadas às condições materiais da escola, que resulta em baixos índices de leitores e altos índices de analfabetismo funcional, como revela a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada no ano de 2010, pelo Instituto Pró-Livro. Tais resultados mostram que para que tenhamos uma comunidade leitora é necessário que iniciativas relevantes e

exitosas nas áreas de criação, promoção, acesso, formação, produção do livro e leitura se integrem a políticas públicas efetivas e permanentes.

Pode se perguntar: quais as razões precípuas para ler? Como formar leitores? Quais são as obras a serem lidas? Essas são questões complexas, de modo que não há respostas absolutas, não há receitas. No entanto, há que se reconhecer a importância social da leitura e a necessidade de sua a democratização, pelo entendimento de ser a leitura como um direito social, que deve assegurado ser a fim de se garantir uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, a democratização da leitura compreende a diversidade, multiplicidade e igualdade de acesso a informações e acervos e imprime na cidade espaços permanentes para a fruição estética e para o ato da criação. mas sabe-se que sua prática da leitura depende de um processo contínuo de estímulos externos cujos resultados variam de acordo com a situação e os sujeitos envolvidos,

Não resta dúvida de que no princípio dessa trajetória, é indispensável a presença do mediador de leitura, o responsável por fazer a ponte entre o texto e o leitor. O mediador é aquela pessoa faz a diferença na vida de um leitor em potencial, como por exemplo, um familiar, um professor que podem ser também um contador de história que tece contos, causos, lendas e apresenta o fantástico mundo da leitura. O mediador é aquela figura que revela sua experiência leitora, enquanto o contador, além de uma possível, mas não necessária, experiência com os livros, revela também suas experiências com as narrativas orais.

Dada sua importância nas sociedades, os órgãos de cultura e educação têm papel estratégico na formulação e execução de políticas que promovam o acesso ao livro e à formação de leitores, como ações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento urbano.

Desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, procura-se garantir os direitos do cidadão a partir da erradicação das desigualdades sociais. O direito à educação tem sido entendido como um desses direitos pelos quais os demais se tornam possíveis. Por essa razão, algumas políticas públicas vêm sendo implementadas, a primeira delas, a Lei Rouanet, que busca captar recursos da iniciativa privada para fomento a ações culturais.

Na instituição dessas políticas ao longo dos últimos anos, os ministérios da Cultura e da Educação criaram o **Plano Nacional do Livro e Leitura**– PNLL, em defesa da leitura como prática social e cultural, sendo, portanto, considerada direito de todo cidadão brasileiro, de modo que se institui a chamada *Lei do Livro* (nº 10.753 de 30 de outubro de 2003), considerando o livro essencial à difusão da cultura e do conhecimento, e pretende, como diz o Art. 1º Inciso I, "assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro". Nos incisos VIII "apoiar a livre circulação do livro no País"; no IX "capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda" e no X" instalar e ampliar no país livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro."

Em conformidade com esses princípios, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED - Diretoria de Ensino e Departamento de Formação Continuada, Pesquisa e Extensão, diante da necessidade de impulsionar o incentivo à leitura nas escolas da rede municipal de Marabá e na comunidade como um todo, em 2010, criou o *Programa Marabá Leitora*, juntamente com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), via o Projeto de Extensão: *Ler e escrever na Amazônia: modos de ser e de fazer*, coordenado pela professora Dra. Eliane Pereira Machado Soares (Instituto de Letras e Artes/ Faculdade de Estudos da Linguagem), como parte de uma política pública local de incentivo à leitura, tendo a intenção de provocar um novo olhar à biblioteca escolar e às salas de leitura para que pudessem contribuir para a dinamização da vida escolar, tornando-se centros de estudos, pesquisa e lazer, tendo em vista a formação de mais crianças, jovens e adultos leitores na cidade de Marabá, onde há carência de espaços

de leitura. Espera-se assim criar uma nova cultura de práticas de leituras em nossa cidade, pela formação de leitores sensíveis e críticos, comprometidos com a sua transformação pessoal e, por consequência, com a transformação da realidade social.

A rede municipal de ensino de Marabá conta com um total de 78 salas de leituras, a maioria na zona urbana do município, e 2 bibliotecas públicas (Fundação Casa da Cultura, Biblioteca Orlando Lobo). Número insuficiente, pois, como revelou o diagnóstico inicial, nem toda escola tem sala de leitura ou biblioteca e as que existem estavam em condições, muitas vezes, inadequadas, com acervo limitado e os responsáveis em sua maioria readaptados, isto é, servidores que atuavam antes em sala de aula, ou muitas vezes prestes a se aposentar. Não havia um trabalho específico para esses profissionais no sentido de torná-los aptos à função. Havia, portanto, uma carência generalizada, que precisa ser combatida via política pública.

Diante deste quadro, este programa foi elaborado buscando a promoção de novas práticas de promoção da leitura, para a atuação desses indivíduos, mas sem prescindir de um empenho junto aos órgãos públicos e setores da iniciativa privada no sentido de se buscar melhores condições para salas de leitura. Além disso, não se eximiu de estender sua ação formativa para além dos muros da escola, indo para outros espaços de leitura também entendida como visão de mundo e compartilhamento de saberes que podem ser expressos por diferentes tipos de literaturas, por diferentes expressões literárias, e, ressalvando, por diferentes sujeitos que não só o professor e por outros meios que não somente o livro, por outras linguagens, que não somente o texto literário, e por outra modalidade que não só a escrita. Defende-se uma leitura como patrimônio que vem da vida e que a escola pode ampliar, pois como diz Freire (1981) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Assim, para desenvolvimento do projeto, ao longo dos anos, usou-se , além das salas de leitura, outros espaços alternativos, bem como foram feitas diversas parcerias buscando o apoio de profissionais da educação, instituições, órgãos de agentes culturais que queiram colaborar e participar do projeto, atuantes no município, de modo que muitas atividades de promoção do livro e da leitura foram desenvolvidas, sendo a principal delas a formação continuada para os professores da sala de leitura, na qual a contação de histórias tem um papel fundamental.

A contribuição da contação de história no Programa Marabá Leitora

A *contação de histórias* é uma das práticas mais antigas de que se tem conhecimento na humanidade. Os indivíduos contam histórias desde o início do desenvolvimento das capacidades de comunicação e da fala. A *contação de histórias* impulsionou – e ainda impulsiona – momentos de união, afeto, confraternização, trocas de experiências, além de ajudar a passar o tempo e vencer o tédio. Diferentes autores afirmam que o imaginário é ponte de ligação entre a fantasia e a realidade.

As primeiras histórias são apresentadas às crianças por pais e familiares por meio da tradição oral, com a contação de histórias. Essas são contadas nas diversas ocasiões possíveis, como, por exemplo, nas refeições, nos passeios, no translado para a escola, antes de dormir. Esse exercício oral é extremamente importante, sendo o começo do processo de ensino/aprendizagem das crianças cuja continuidade se dará na escola.

Assim, o ato de contar história acompanha o ser humano em toda sua trajetória, seja no âmbito familiar seja em âmbito coletivo. No âmbito familiar, a contação acontece como parte das relações estabelecidas entre adultos e crianças, nas quais o mais velho (por exemplo, os pais, os avós, o mais comum) contam histórias para as crianças aprendidas também com seus pais e avós ou publicadas em livros. Os indivíduos

envolvidos nessa relação têm vínculos afetivos e esses momentos são momentos de grande intimidade que proporcionam a quem conta e a quem ouve muita afetividade e amorosidade, fortalecendo os vínculos afetivos e os valores inerentes às histórias contadas. Acontece mais comumente à noite, antes de dormir, assim adquirem certa mística, uma aura de encantamento, funcionando como um portal para os sonhos que virão com o sono.

Não sem razão, todos nós nos lembramos com carinho e saudades desses momentos e dessas pessoas que nos abriam os caminhos da imaginação, com suas histórias incríveis que nos levavam a trilhar mundos desconhecidos e a conhecer seres (humanos ou não) que, na maioria das histórias, precisam superar algum grande obstáculo e com isso passam por situações difíceis e até obter a vitória final. São essas histórias que irão embalar nossas esperanças no futuro e nos dar força para enfrentarmos as dificuldades de uma vida que, como o disse Guimarães Rosa, quer coragem.

O maior exemplo desse tipo de contador nos é dado na literatura universal com a lendária rainha persa Sherazade nos contos "As mil e uma noites". Em uma de suas muitas versões, segundo uma antiga lenda, um certo rei persa foi traído por sua esposa com um de seus servos, tomado de muita raiva, ele os condenou ambos à morte e decidiu que jamais seria traído novamente, para isso iria se casar à cada dia com uma mulher e a mataria no dia seguinte, e assim foi feito por muito tempo: o rei se casava em um dia enviuvava no outro até que um dia viu a belíssima filha do seu primeiro ministro e decidiu que ela seria sua esposa. O pai ficou desesperado, mas não tinha como negar a filha ao impiedoso rei. Por sua vez, a filha também ficou desesperada, mas teve uma ideia engenhosa. Contaria ao rei uma história à noite e assim ele ficaria tão entretido e querendo mais que não a mataria. E assim foi. Logo após o casamento, no primeiro dia, na noite de núpcias, Sherazade, sendo aquela sua última noite viva, pediu ao rei permissão para contar uma última história para sua irmã caçula afim de acalmá-la, como sempre fazia, o rei, apesar de aborrecido, o permitiu e a irmã de Sherazade adentrou seus aposentos, essa logo começou a contar com muito encanto e suavidade: "Era uma vez..." e prosseguiu com uma longa, linda e empolgante história de reis e magia. O rei ouviu deslumbrado até o dia amanhecer. No dia seguinte, o rei decidiu que queria ouvir mais história por mais uma noite e adiou para o dia seguinte a execução de Sherazade e assim foi por mil e uma noites, ao final delas os dois eram pais de 3 filhos e viviam em plena felicidade e ambos reinaram felizes para sempre.

Essa história reflete sobre o poder da palavra, na contação de histórias, para a transformação de indivíduos. A contação aqui, a nosso ver, é vista como uma forma de encantamento, a memória como forma de poder, a história como uma fórmula, a voz como canal, e o contador como mago das palavras, abridor de portais e portador de vida.

Em âmbito coletivo, podemos dizer a existência da cultura em grande parte está ligada à narração de fatos, valores e costumes transmitidos por pessoas pertencentes à comunidade. Esses contadores são homens e mulheres experientes que dentro de uma comunidade fazem o papel de guardião da memória e transmitem o conhecimento acumulado pelo grupo no que diz respeito aos diferentes campos da vida vivida em comunidade - a saúde, a educação, a moral, a alimentação, ao passado, aos mitos etc. É esse tipo de contador que encontramos em sociedades indígenas, mas também pode ser encontrado em comunidades não indígenas, menores, por exemplo, comunidades rurais, nas quais têm um papel de destaque sendo bastante respeitados, tendo em vista o grande acúmulo de saberes que essas pessoas trazem consigo, sendo a ponte entre o passado e o presente do grupo. É o contador tradicional.

Nos dias atuais, é possível aventarmos a hipótese de que esse tipo de contador é o menos encontrado, por inúmeras causas: não se tem mais tantas comunidades indígenas

e mesmo nelas há interferência de muitos fatores, históricos, inclusive, que apagaram a importância dessa figura; nas comunidades rurais pode-se dizer que a presença de meios de comunicação, como a TV e a internet, mais recentemente, também contribuem para esse apagamento. Entretanto, ele ainda existe, certamente. Nos grandes centros urbanos o que talvez vamos encontrar é o contador de histórias dentro de uma família, aquela figura que lê ou conta histórias, às vezes, aprendidas na infância ou o contador que atua em escolas e em outros espaços e faz isso como parte de seu ofício ou faz dele seu ofício, é o contador contemporâneo. Apesar das diferenças que separam um do outro, ambos os contadores atuam a partir de um mesmo material, o imaginário.

A palavra **imaginário**, no dicionário, tem mais de uma definição e pode pertencer tanto à classe dos substantivos quanto a dos adjetivos. No contexto da contação de histórias, imaginário é substantivo e seu significado remete etimologicamente ao que não existe, que não é real, que é criado pela **imaginação**, fictício. A palavra **imaginaçã**o, por sua vez, nesse mesmo contexto, significa capacidade de criar por meio da fantasia. Essa capacidade é considerada uma das mais importantes do ser humano, pois a capacidade de criar é uma das características que nos distinguem das demais criaturas e que nos torna capazes de desenvolver técnicas e tecnologias, fazer arte, literatura e cultura e, obviamente, de contar histórias. Em resumo, a imaginação é inerente ao ser humano, de modo que Albert Einstein chegou a dizer que a *imaginação é mais importante do que o conhecimento*, pois para ele, o conhecimento é limitado, mas a imaginação é ilimitada, abarca o mundo inteiro, sendo um fator importante para o avanço humano e da ciência. A imaginação é criadora. A imaginação é geradora de criatividade. Vale ressaltar que autores como Bachelard, Corbin, Durand e Mafessoli, como apontam Anaz, Aguiar, Lemos e Costa (2018), apresentam proposições teóricas diferentes sobre o imaginário que apontam para as suas diferentes dimensões, que vão além da compreensão de que seja sinônimo de fantasia, ficção.

Sendo, pois, o imaginário inerente ao ser humano e primordial para sua evolução, estudiosos do desenvolvimento infantil, destacam a necessidade de se contribuir para o desenvolvimento da criatividade na criança. Dentre esses estudiosos, Vygotsky, em especial, destacou o papel da criatividade e da imaginação como básicos ao ser humano, pois por meio delas somos capazes de transformar a realidade, sendo a base de toda e qualquer criação humana e uma faculdade de todos os seres humanos em todas as épocas. Nessa perspectiva, a criança, ou seja, o ser humano em seu estágio inicial, pelo faz de conta, vivencia as experiências que acontecem em seu entorno e as reelabora conforme seus próprios interesses. Mas a inserção da criança na sua cultura só é possível por meio da linguagem verbal que engendra o pensamento verbal, sem o qual não há imaginação ou a capacidade criadora. Assim, a imaginação e experiências se apoiam e se alimentam mutuamente. Esse modo de conceber a imaginação e a ênfase dela no desenvolvimento infantil caminha ao mesmo tempo em que passa a elaborar novas concepções sobre ser criança, causando grande repercussão no campo educacional, que passou a coadunar com a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, mas com qual se relaciona no convívio social e a partir dessa convivência torna-se um criador de culturas (Ariés, 1981 apud Santos, 2017), próprias da infância, para as quais a imaginação ou o imaginário são essenciais devendo ser, portanto, um elemento a ser considerado pelas instituições responsáveis pela sua formação.

Nessa perspectiva, a escola, como um dos principais agentes de socialização e formação, tem a tarefa de propiciar o pleno desenvolvimento da criança, pela promoção de atividades lúdicas e diversificadas, que favoreçam a curiosidade, criatividade, criticidade, expressividade e socialização, de modo que se pode considerar a criança como criadora de culturas (Sarmento, 2002).

A contação de história, neste universo tão primoroso para a formação humana, que é a escola, mostra o mundo às crianças e ao mesmo tempo faz fluir o pensamento e a imaginação e contribui para o desenvolvimento e entendimento da linguagem das diversas áreas do conhecimento. Ocupa lugar sublime na transposição do imaginário ao real e vice versa, assim como no desenvolvimento da aprendizagem nos aspectos físico, psicológico, cognitivo, social e moral. Mello (2017) chega a afirmar que o conto de fadas seria o gênero perfeito para esse fim, pois carrega o encantamento e a fruição o que o tornam fonte de interesse para as crianças, ajudando-a a lidar com questões complexas em nível simbólico.

Visto a relevância dessa experiência educativa para a criança e para os fins a que se propõe a educação, podemos vinculá-la ao pensamento de Freire (2014) quando este afirma que é dever do educador de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

A insubmissão da criança frente ao ato criador, e simultaneamente de manifestação verbal, a designa ao lugar de protagonista, o que torna a contação de histórias um campo fértil para fruição e construção da pluralidade das culturas das infâncias e também das múltiplas possibilidades de se reinventar a escola e seus espaços educativos. Ela permite à criança e à escola uma infinidade de caminhos para aguçar a curiosidade e favorecer a descoberta, bem como a compreensão do mundo.

Poder proporcionar as crianças este encontro com o universo imaginário dos diversos gêneros literários dignifica os fins de encantamento a que se propõe a literatura, promove o prazer recorrente desta relação e o que vem a mais se traduz na consequência do prazer e sensibilidade com que todo o ser humano é dotado. Motivo pelo qual, a escola não pode se eximir de dar a contação de história a importância devida.

Vale salientar que a contação de história na escola deve ser trabalhada no campo da fruição e do pleno desenvolvimento do imaginário, evitando-se o viés da obrigatoriedade. O que significa dizer, que não se deve realizar sobre ela exercícios e avaliações como forma de aferição de conhecimento.

Ainda que no espaço escolar, a contação de histórias deve ser uma atividade de prazer e diversão, e de exercício da imaginação, guiada pelo professor em sala de aula, seja como contador seja como mediador de leitura. Nesse contexto, de igual modo, o professor da sala de leitura ou a biblioteca tem um papel fundamental para criar situações onde a contação aconteça.

Dentro do Programa Marabá Leitora, a formação continuada ofertada aos educadores que estão na sala de leitura tem na contação de histórias um de seus principais recursos, vale dizer, como atividade lúdica em si mesma e como ferramenta para a promoção da leitura.

Nesse contexto de formação, os professores são convidados a rememorarem os momentos lúdicos vividos em família e na escola com a leitura e a contação de histórias. A partir dessas lembranças, busca-se sensibilizá-los para a importância do despertar essas mesmas emoções no ambiente escolar, no qual atuam como responsáveis pelas salas de leitura, como espaços de difusão da literatura. A contação é assim tema recorrente na formação e sua prática uma constante. Dado que nem todos tem essa habilidade inerente, busca-se discutir ensinar seus fundamentos: aprende-se que contar exige planejamento, o que inclui a escolha do texto em conformidade com o público; a importância de se ler o texto que será contado considerando a melhor forma de apresenta-lo para prender a atenção do público; compreender suas nuances, seu desenvolvimento, a fim de dar-lhe a melhor interpretação com a voz e com os gestos que acompanham a contação. Como dizem Fox e Girardello (2008), embora o contar histórias seja acessível a todos, que vem

do contar e do ouvir histórias, as técnicas aprendidas contribuem para o sucesso da contação.

Assim, os professores recebem uma formação que os incentiva a contar histórias e a formar novos contadores, atuando assim como multiplicadores dessa prática. Podemos constatar com isso que há hoje um grande movimento nas escolas onde o Programa Marabá Leitora atua em prol do livro e da leitura para o qual a contação de histórias tem sido de suma importância.

Considerações finais

Como prática milenar, aprendida no contexto cultural e, espontaneamente, praticada em âmbito familiar, a contação pode ser um instrumento importante para o aprendizado cujos ganhos podem ser inúmeros e em diferentes níveis, tanto para quem conta quanto para quem ouve. Trata-se de uma atividade inerente à existência humana, constituindo-se em uma de suas experiências fundamentais em todas as culturas. Modernamente, a figura do contador vem recebendo destaque, especialmente em âmbito educativo, de modo que se fala do contador contemporâneo como aquela pessoa que nas sociedades urbanas faz contação de histórias seja como ofício ou como parte da educação ofertada pela escola.

Nesse contexto, em especial, muitos autores reconhecem a importância da prática de contação como um recurso à promoção da oralidade, da leitura e da escrita, sendo essencial ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Defendendo esse ponto de vista, neste ensaio, modestamente, buscamos refletir sobre o tema considerando o que é a contação de história; quem é o contador de história; o que é imaginário e o papel da escola no desenvolvimento contador de história para o desenvolvimento do imaginário infantil. Assim, esperamos ter dado um passo para que esse fascinante universo venha cada vez mais fazer parte do universo escolar.

Referências bibliográficas

ANAZ, Sílvio Antonio Luiz; AGUIAR, Grazyella; LEMOS, Lúcia; FREIRE, Norma; COSTA, Edwaldo. **Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin.** Revista Nexi 4, janeiro a junho de 2018. Disponível pelo site <https://revistas.pucsp.br/index. php/nexi/article/view/16760> acesso em 16 de fevereiro de 2019.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: Giradello, Gilka (org.). **Baús de chaves da narração de histórias**. 4 ed. Santa catarina: SESC.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MELO, Itiane Elena. O imaginário no cotidiano escolar. Disponível em http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Itiane-Elena-de-Mello .pdf. Acesso em 17.02.2019.

MOREIRA, Jean. A arte da contação de histórias. Estadão. In <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/a-arte-da-contacao-de-historias/> acesso em 17.02.2019.

RIBEIRO, Kelly Cristine. **O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento**. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/wordpress/24577.pdf. Acesso em: 17.02.2019

SANTOS, Sonia Maria Fernandes dos. **Criança, cinema e educação: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém- Programa de Pós Graduação em Educação, 2017.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas na infância**. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em 17.02.2019.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

4.4 LETRAMENTO EM ÂMBITO ACADÊMICO

Aline Fernandes Melo
Centro Universitário de Lavras
alinefernandes33@unilavras.edu.br
Ludmila de Oliveira Amaral
Universidade Federal de Lavras
ludmila.ferreira1@estudante.ufla.br

Introdução

As novas formas de acesso ao ensino superior e as diversas modalidades de ensino proporcionaram condições para que a educação desse mais um passo rumo à sua democratização. Diante disso, crescem as oportunidades de profissionalização e melhores condições para o ingresso no mercado de trabalho.

Contudo, é preciso salientar que as mudanças no cenário da educação básica demonstram que

> o desempenho médio dos alunos ainda é muito baixo, em todas as etapas. De acordo com estimativa do Todos Pela Educação, que avalia a porcentagem de alunos que aprenderam o conteúdo adequado à série que frequentam, apenas 29% dos alunos concluíram o nono ano com o aprendizado adequado em português (...) o terceiro ano do Ensino Médio com o conhecimento adequado – em português, foram 27% dos alunos. (ABRUCIO e SIMIELLI, 2015).

Esses dados sinalizam as deficiências com que os alunos chegam ao ensino superior. Assim, o professor deve estar atento às propostas de atividades a serem trabalhadas, para que o discente se sinta acolhido e encorajado a desenvolver as tarefas no âmbito acadêmico.

Em consonância a esse contexto, percebemos que os cursistas de Licenciatura em Pedagogia sentem-se inseguros quanto à produção textual acadêmica, o que poderia gerar desmotivação e desinteresse. Esse cenário nos fez pensar em uma atividade para além das estratégias já utilizadas, sendo essas: as unidades de aprendizagem (material fornecido pela instituição) que reforçam a temática - **escrita acadêmica** - e o nivelamento em Língua Portuguesa (curso também ofertado pela instituição).

Concordamos com Ferreira e Vilela (2013) sobre a escrita acadêmica não ser somente uma atividade, mas sim uma atitude, ou seja, uma tomada de decisão. É uma construção que provoca o crescimento profissional e proporciona oportunidades. Esse tipo de produção textual envolve "aspectos metodológicos, legais, éticos, linguístico-discursivos, de criatividade, de custo e de gerenciamento do tempo".

Nesse sentido, foi desenvolvido um curso de extensão que proporcionou, além de atividades no ambiente virtual de aprendizagem, momentos presenciais de compartilhamento de experiências de produção textual, de forma que os discentes pudessem perceber a escrita autoral como um processo e não um momento árduo que possa gerar desmotivação e desinteresse ao enfrentarem o desafio de escrever os próprios textos.

Fundamentação teórica

O curso foi elaborado a partir dos princípios do Interacionismo Sóciodiscursivo, doravante (ISD), por meio do desenvolvimento de atividades pautadas no estudo de

gêneros textuais, como forma de interação que proporciona o desenvolvimento humano.

O ISD, corrente fundada por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006 apud BARROSO, 2011), tem contribuições das bases teóricas de Lev Semenovich Vygotsky, Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin. Essas correntes subsidiam pesquisas voltadas, tanto para o campo do desenvolvimento da linguagem (Linguística) quanto ancoram as pesquisas de cientistas da educação (Pedagogia).

Para que se compreenda a problemática desenvolvida pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), é preciso ficar atento à noção fundamental que envolve a atividade de ação e linguagem, pois essa noção traz os pressupostos para compreensão do surgimento dos gêneros textuais como ação e organização da atividade social que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos e em textos.

> A noção de atividade remete para as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas. Oriunda de Leontiev, diz respeito às "organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente" (BRONCKART, 1999, p. 31). Na espécie humana, a presença da linguagem como um meio particular de comunicação torna complexas as formas de atividade. Em meio à atividade de trabalho, os seres humanos elaboraram ferramentas que lhes possibilitassem ampliar as capacidades comportamentais.

A exploração dessas ferramentas levou à necessidade, ao que teria originado as primeiras produções sonoras. Nesse contexto, pensou-se na utilização de signos comuns, compartilhados pelo grupo, a fim de garantir a comunicação. Nesse sentido, conforme Bronckart (Ibidem, p. 33), "a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Os signos, então, sendo compartilhados pelos membros do grupo, veiculam representações coletivas do meio, as quais se configuram em interação". O que para Habermas (apud BARROSO, 2011), denominou mundos representados. De acordo com o autor

> os signos funcionam, inicialmente, como representações relativas a parâmetros do ambiente, os quais compõem o mundo objetivo. Mas os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e de cooperação entre os membros do grupo, constitutivos de um mundo social. Cada indivíduo, por sua vez, reformula esses conhecimentos coletivos acumulados, os quais passam a integrar seu mundo subjetivo. É o mundo social que condiciona as formas de estruturação dos mundos objetivo e subjetivo, uma vez que é ele que regula o acesso do indivíduo aos objetos do meio.

Desse modo, conforme com Bronckart (1999, p. 35), o processo de semiotização "dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos e em textos". Esses textos organizam-se em gêneros (BARROSO, 2011).

Nessa perspectiva, de forma articulada ao curso de Pedagogia, elencamos os gêneros textuais (memorial, resumo, resenha, plano de aula e plano de ensino) pertencentes ao domínio discursivo escolar e acadêmico, para desenvolver atividades de produção textual as quais circulam nesses âmbitos, de uma maneira que informasse e preparasse teórica e praticamente os licenciando em Pedagogia.

Desenvolvimento do curso

O curso foi desenvolvido em sete momentos. No primeiro (presencial) solicitamos a elaboração textual de um memorial, como forma de avaliação diagnóstica. Esses textos foram recolhidos, para análise comparativa ao final do curso. No segundo (presencial), fizemos uma aula expositiva sobre os conceitos de gênero textual; domínio discursivo; produção textual autoral; estratégias de produção de texto. No terceiro (presencial) tivemos uma ocasião para compartilhar as produções iniciais de produtores experientes de texto. No quarto momento (presencial) houve uma aula expositiva sobre os gêneros textuais: memorial, resumo, resenha, plano de aula e plano de ensino; considerando: o estilo (estratégias linguísticas), a construção composicional (estrutura textual) e a temática (assunto, ou seja, temas pertinentes a um determinado domínio), de cada um desses gêneros. No quinto (a distância) foi solicitada a reescrita do memorial, assim como a escrita de uma resenha. No sexto momento (a distância) foi feita uma análise comparativa dos textos iniciais e finais. O sétimo (presencial) e último momento ficou reservado para análise conjunta das produções. O texto escolhido para análise conjunta foi o memorial.

Corpus de análise e Discussão

Os excertos abaixo são recortes de atividades produzidas na disciplina de Metodologia de pesquisa I, anteriormente ao curso sobre escrita acadêmica. É importante ressaltar que em momentos oportunos a professora responsável pela disciplina explanou sobre os conceitos de escrita acadêmica e metodologia de pesquisa, para que fique evidenciado que no momento de desenvolvimento do curso de extensão não houve preocupação com questões sobre métodos e técnicas de pesquisa e sim sobre como articular os operadores linguísticos discursivos que conferem autoria nos textos acadêmicos, assim como o aluno, por meio de citações e paráfrases pode construir o seu próprio texto, a partir de um texto já existente.

Excerto 1

> O mundo vive uma “revolução do gênero”. Percebê-la no dia a dia não é difícil, com as fronteiras de gênero cada vez mais borradas na moda, ruas e comportamento da população. Essa fluidez é ainda mais expressiva na indústria cultural, seja na música com a nova estrela Pabllo Vittar e seus milhões de seguidores, no sucesso das séries “Orange is the New Black” e “Sense 8” da Netflix, sem contar com as novelas.

Esse excerto foi retirado do site:

> <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/guiaenem/diversidade-de-genero-pode-ser-tema-da-redacao-do-enem-2017-21897624> em resposta à questão 1.

Excerto 2

> O que é alfabetização? Alguns educadores acham que é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

Excerto 3

> Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais

mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.

Excerto 4

O que é a escrita? Há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções.

Excerto 5

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores)".

Os excertos de 2 a 5 foram retirados do site:

<https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>em resposta a questão 2.

É possível perceber que há uma tentativa pela busca de uma resposta adequada. Os discentes expõem seus pontos de vista se apoiando em outros textos e para isso reescrevem-no de forma idêntica, e não articulam um posicionamento crítico a respeito das questões. Daí surge a preocupação em informa-los sobre os recursos para conferir autoria a seus textos e inseri-los no âmbito acadêmico a partir de produções textuais pertinentes a esse contexto.

Esse movimento de escrita demonstra que as discentes, no momento de produção desses textos, ainda não tinham a consciência sobre como o âmbito acadêmico se organiza, o que nos permite refletir sobre a ideia de Bronckart, (1999, p. 31) de que na "espécie humana, a presença da linguagem como um meio particular de comunicação torna complexas as formas de atividade".

Em sequência estão os excertos retirados de atividades produzidas após o curso de extensão sobre escrita acadêmica. Nesse momento as alunas já estavam conscientizadas sobre a gravidade do plágio, assim como os recursos linguísticos discursivos disponíveis na língua portuguesa, para se evitar o plágio e também conferir autoria a um texto.

Excerto 1

Para Carvalho (2017), "A Educação Ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis" O envolvimento das crianças em questões sobre o meio ambiente torna-se importante para que elas se vejam, desde cedo, como elementos importantes de transformação da sociedade e do mundo.

Excerto 2

Segundo Andrade (2001), "a função mediadora dos professores constitui-se em uma tarefa de grande complexidade, já que a ação não se dá de forma 'unidirecional' (que tem só os alunos como meta), senão de forma 'multidirecional', relacionando tanto os alunos como os professores, diretores e

> restante dos funcionários", não deixando de acrescentar também as famílias e toda a sociedade em torno da escola.

Excerto 3

> Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática e no cotidiano da vida escolar e familiar. Assim sendo, o papel da educação Ambiental é fundamental para trabalhar valores nas crianças que transformem suas atitudes perante o meio ambiente. É uma boa opção de se começar é implantar a educação ambiental na educação Infantil. (Scardua, 2009). (tentativa de paráfrase com citação indireta).

Excerto 4

> A escola é um dos lugares onde um dos princípios da educação ambiental deve ser debatido de forma acessível em todos os níveis de ensino, mas principalmente na educação infantil, onde o indivíduo encontra-se no processo de formação inicial dos seus conceitos e valores. (Neal e Palmer, 1990). (tentativa de paráfrase com citação indireta).

Excerto 5

> Como diz Konrad (2013), "Contudo, esse processo só apresentará resultado significativo nesta etapa de ensino se estiver inserido numa abordagem lúdica, que contemple diferentes linguagens, como brincar, jogar, desenhar, cantar, passear e dramatizar já que a criança aprende brincando, experimentando, sentindo e vivenciando."

Nos excertos acima é possível perceber que os discentes, após participarem do curso sobre escrita acadêmica, passam a se preocupar mais com uma escrita que demonstre como ele articulou o seu pensamento em relação ao que foi lido.

Nos excertos 1, 2 e 5 nota-se o esforço dos discentes a partir da escolha pelos operadores linguísticos discursivos de anunciação de citação, como:

- Para Carvalho
- Segundo Andrade
- Como diz Konrad

Nesses mesmos excertos o discente ainda se preocupa em utilizar recurso linguístico aspas para conferir autoria ao autor consultado, demonstrando-se assim responsável quanto às questões de plágio.

É possível perceber ainda, por meio do excerto 5, que mesmo havendo preocupação com os recursos de citação, utilização de aspas e articuladores linguísticos discursivos, o produtor do texto ainda se encontra em processo de maturidade na escrita acadêmica, uma vez que não exclui o conectivo, *contudo* ficando esse incoerente no contexto da citação (o que pode ser consultado em texto original).

Nos excertos 3 e 4 percebe-se o esforço do discente ao escolher a paráfrase (estratégia de intertextualidade) para conferir autoria ao seu texto a partir de outro texto, fazendo a citação ao final, demonstrando assim preocupação em relação às questões de plágio.

Em todos excertos, os discentes demonstram estar em processo de aprendizado da escrita acadêmica, isso pode ser percebido, também, por meio da elaboração inadequada das referências das citações, estando essas em desacordo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Sendo nas citações 1, 2 e 5, ausência da página de onde foi retirada a citação direta, 3 e 4 o uso de letra minúscula para o sobrenome dos autores. Essas são preocupações de segunda ordem, porém não podem ser deixadas de lado, uma vez que fazem parte do refinamento para a boa elaboração de um texto acadêmico.

Diante ao movimento de construção textual das discentes notas que, assim como afirma Bronckart, (1999, p. 31), “em meio à atividade de trabalho, os seres humanos elaboraram ferramentas que lhes possibilitassem ampliar as capacidades comportamentais”. Essas capacidades comportamentais refletem tanto no trabalho das discentes, como no das docentes e tutora, uma vez que foi a partir de uma necessidade de comunicação adequada ao âmbito ao qual estão inseridas que se pensou no curso de extensão. O que nos faz retomar a ideia de Habermas (apud BARROSO, 2011) sobre mundos representados, em que o autor revela que os signos trabalham, primeiramente, como reproduções relativas a parâmetros do ambiente, os quais compõem o mundo objetivo. Porém, “os signos também envolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização da tarefa e de cooperação entre os membros do grupo, constitutivos de um mundo social”.

Considerações

Em todos excertos apresentados no decorrer do texto, é possível verificar que os discentes demonstram estar em processo de aprendizado da escrita acadêmica. Isso pode ser percebido, também, por meio da elaboração inadequada das referências das citações, estando essas em desacordo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Essas mesmo sendo preocupações de segunda ordem, não podem ser deixadas de lado, uma vez que fazem parte do refinamento para a boa elaboração de um texto acadêmico.

Acreditamos que o trabalho de leitura, escrita e reescrita modifica o conceito de pesquisa e escrita acadêmica. Após as atividades e leituras propostas foi possível observar mudanças ou, pelo menos, tentativas de melhoria na escrita e referência das atividades.

Referências Bibliográficas

ABRUCIO, F. L; SIMIELE, L. **Contextualizando a educação brasileira**: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. 2013. Disponível em: http://cenarioseducacao2032 .org.br/wp-content/uploads/Educacao_Contexto.pdf. Acesso em 14 de mar. 2019.

BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>. Acesso em 14 de mar. 2019.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, H. M.; VILELA, M, S DE. **Gêneros textuais e discursivos**: Guia de estudos. 2013. Disponível em <http://www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/GUIA_G%C3 %8ANEROS_TEXTUAIS.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2019.

Bibliografia complementar

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

MIRANDA, F. Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies,** Edições Colibri/CLUNL,Lisboa, 2008, pp. 81-100. Disponível em < http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n1_fulltexts/1e%20florencia%20mirandа.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2019

4.5 CONTAR HISTÓRIAS COMO UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
UFPA
janibel8@yahoo.com.br
Suani Trindade Corrêa
UFPA
suani0707@gmail.com
Valdete Oliveira Leal
UFPA
valdetelealdeoliveira@gmail.com

Introdução

A Formação inicial docente (PIMENTA, 2014; BARBOSA, 2013) compreende uma faixa-etária bastante jovem e com muitas incertezas a respeito da profissão, em especial, por conta de um processo de proletarização da docência. Alie-se a isso o fato de que poucos terem acesso aos contextos dos Anos Iniciais. Entretanto, ao se depararem com a proposta do curso de Licenciatura Integrada que traz o direcionamento para que se trabalhe as diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada, algumas dessas adversidades iniciais passam a dar lugar ao engajamento nas atividades e nos projetos desenvolvidos pelos docentes cujas formações são bastante diversificadas. Isso favorece que os licenciandos estabeleçam maiores conexões com os saberes do cotidiano e os saberes científicos.

Um dos projetos desenvolvidos pelo instituto foi o "Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes" (2016 a 2017 e ampliado em 2018 dando origem ao projeto "Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia) que procurava nos seus 3 eixos ampliar as discussões da tríade: oralidade, leitura e escrita, tanto para universitários e pessoas das comunidades no entorno da UFPA, quanto docentes e alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica. Estes recebiam os voluntários licenciandos uma vez por semana em suas escolas para o desenvolvimento de Contação de histórias, Mediação de leitura e acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Os docentes estudavam com os formadores e licenciandos uma vez por mês a partir de temáticas (dificuldades e possibilidades de avanços) que envolvessem suas práticas.

Diante dos contextos e demandas, a Formação dos voluntários licenciandos precisava sempre ser encaminhada logo após o processo seletivo do projeto e seguisse ao longo do ano. Os formadores de outras áreas eram parceiros e a equipe necessitava das suas agendas para promover as etapas da referida Formação. Assim, os encaminhamentos iniciais situavam-se na área da linguagem envolvendo a Contação de histórias (SANTOS, 2016) e a Mediação de leitura de maneira planejada inicialmente para que os licenciandos fossem orientados às escolas. Ou seja, os licenciandos eram lotados e passavam a ir às escolas, após os estudos iniciais desenvolvidos e seguiam com eles procurando deixar em evidência para o grupo a necessidade de articulação com os estudos desenvolvidos nos temas e no grupo.

Desse modo, o teatro, o estudo dos textos literários na relação com o teatro e aspectos da Psicologia assumiram relevância nos estudos com os voluntários. Tais estudos se organizaram no curso "Vivências teatrais na Formação inicial docente-Contação e Mediação de leitura" com o intuito de desenvolver a performance corpóreo-vocal para o ato de contar histórias. O corpo e a voz seriam os instrumentos de trabalho

desses alunos no processo de mediação de leitura por meio de contação de histórias. Ele é oferecido anualmente aos integrantes com vagas ampliadas a outros alunos do curso de Licenciatura Integrada, Mestrado Profissional em Letras (Profletras -UFPA) parceiro essencial do projeto e ao público em geral. Para este artigo selecionamos a Contação de histórias (SISTO, 2007) defendendo-a como uma estratégia formativa a partir da diversidade literária (ZILBERMAN, 2005), tendo em vista que os integrantes do projeto que participaram do curso (era um dos requisitos para seleção) ampliaram as suas atuações no trabalho (escola, eventos científicos, reuniões, estudos com os docentes da Educação Básica, etc.) desenvolvido no projeto.

Por conta disso, utilizamos aspectos teórico-metodológicas do teatro na primeira fase da investigação e aspectos da Análise da conversação e da interação verbal na segunda fase, pois ao se procurar trabalhar a ampliação do repertório de histórias e investir no trabalho com a performance (ZUMTHOR, 2000) e na Mediação da leitura (OLIVEIRA & MENEZES, 2013) associando-a à Contação de histórias que foi a estratégia selecionada para esta fase da pesquisa por mobilizar o trabalho com a Tradição oral, memória, interação e com a imaginação de modo a ampliar as experiências leitoras dos alunos dos Anos Iniciais e, principalmente, contribuiu com a formação dos licenciandos.

1 O teatro e texto literário: das vivências teatrais e a seleção dos textos

Definir o que seria o Teatro não é tão simples quanto parece. Como afirma Heliodora (2008), o teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e de outro, o lugar onde essa atividade acontece; tanto a arte quanto o seu local são muito antigos e, como irmãos, se desenvolvem juntos.

Ninguém sabe bem como o teatro começou; mas ele apareceu pela primeira vez em Atenas, no final do século VI a.C. Uma das hipóteses mais divulgadas é a de que ele tenha resultado de uma transformação dos hinos cantados em honra de Dionísio. Este era um deus importado da Ásia Menor, mais acessível e um tanto menos sério do que os da religião tradicional do Olimpo, e por isso mesmo muito popular. Dionísio era comemorado em Atenas por pelo menos quatro festivais anuais, mas os que nos interessam são o da Dionísia Maior e o da Lenéia; porque a tragédia apareceu no primeiro, e é possível que a comédia tenha aparecido neste último, que acontecia na primavera. (HELIODORA, 2008, p. 9)

Há outras acepções, em que apontam que o termo ‘teatro’ deriva do grego theaomai, que significa “estar atento”, “olhar com atenção”, no sentido de perceber, contemplar. Para Magaldi (1991), a palavra teatro abrange ao menos duas acepções fundamentais: o imóvel, o edifício em que se realizam espetáculos e uma arte específica, transmitida ao público por intermédio do ator. Já para Boal (1998), a arte teatral deve trazer felicidade, fazer com que nos conheçamos melhor e ao nosso tempo, pois o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade, nos ajudando a construir o futuro.

Sobre o trabalho do ator, este se comunica com o público por meio da palavra, instrumento da arte literária. Embora alguns teóricos desejem menosprezar a importância da palavra na realização do fenômeno teatral, sua presença não se separa do conceito do gênero declamado. Segundo Magaldi (1991), para o ator, entretanto, a palavra é um veículo que lhe permite atingir o público, mas não há redução da interpretação em detrimento dela. A mímica ou um gesto substitui com vantagem determinada palavra, de

acordo com a situação. Postura, olhar, movimentos - tudo compõe a expressão corporal, que participa da eficácia do desempenho.

Neste sentido, ao propor o trabalho com o teatro, a partir das Vivências Teatrais, buscou-se que os licenciandos pudessem conhecer a arte teatral no sentido da prática, ou seja, deles experimentarem a cena, entenderem a preparação de um ator, como podemos utilizar a voz e o corpo, instrumentos cheios de potencialidades, que necessitam de aprimoramento.

Contudo, o trabalho com o teatro esteve aliado à literatura, pois o intuito era que esses alunos criassem repertórios para a mediação de leitura a partir de atividades com a contação de histórias. Assim, o planejamento das vivências teatrais seguiu, primeiramente, a proposta de uma "iniciação teatral", em que corpo e voz fossem explorados no sentido de que eles entendessem e reconhecessem suas próprias fisicidades e habilidades. Seus corpos e vozes seriam os instrumentos de trabalho deles no exercício da mediação de leitura por meio de contação de histórias.

Então foram trabalhados técnicas e exercícios que dessem essa noção a eles, porém os exercícios foram ajustados para que também eles pudessem ser multiplicadores, isto é, que eles, em algum momento em sala de aula já como professores, pudessem fazer junto de seus alunos, como exemplo os exercícios "Mané Pipoca" (voz), "dança com o balão" (corpo), "as setas" (corpo), "vocalizes" (voz).

Aprimorar a performance dos licenciandos estava no centro do trabalho, entendendo que não era possível dissociar corpo e voz. No processo com as narrativas, isto é, com as contações de histórias, o corpo e a voz deveriam caminhar lado a lado, em pleno equilíbrio, em harmonia. Para Zumthor (2000), não somente a voz, mas o corpo inteiro deve estar presente na performance. O corpo, por sua própria materialidade, socializa a performance, de forma fundamental. Assim, a performance promove uma sintonia entre palavra, corpo e gestualidade que dá ênfase ao que está sendo contado.

Com este trabalho, buscou-se aproximar as áreas da leitura literária e do teatro, buscando o diálogo com práticas de leitura coletivas e individuais dos licenciandos associadas aos procedimentos teatrais desenvolvidos. Assim, as narrativas foram escolhidas e selecionadas pelos próprios alunos, pois o intuito foi de que os alunos fossem protagonistas e criassem seus próprios repertório de histórias.

2 O eu e o outro nas narrativas orais: o aspecto psicológico do ler e do narrar

Segundo Abramovich (1997), "[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias… Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo…" (ABRAMOVICH, 1997, p.16). Para além disso, ler e narrar são comportamentos que impulsionam o desenvolvimento integral do sujeito que aprende, uma vez que pode favorecer o contato dos alunos com o mundo que os cercam. A contação de histórias é vista como mais um dos recursos lúdicos que o professor pode lançar mão para facilitar o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas, devido esta configurar-se como elo mediador que se interpõe entre professor/aluno e entre aluno/aluno dentro da sala de aula.

O professor que se utiliza deste recurso age nas zonas de desenvolvimento real e potencial do aluno, uma vez que ao organizar suas intervenções frequentemente parte do que o aluno sabe para levá-lo rumo ao desconhecido, mas que deverá conhecer mediante as devidas intervenções psicopedagógicas (VYGOTSKY, 2019; VYGOTSKY, 2015). Portanto, ler e narrar são comportamentos que envolvem aspectos tanto do mundo real

quanto do imaginário em um balé de sentidos e significados que são vivenciados em outros “tempos” e “espaços” (ABRAMOVICH, 1997).

A figura do professor mostra-se de fundamental importância para o processo de criar, recriar, contar e recontar uma história. Ou seja, tal prática pode favorecer a constituição do Eu e do outro. Haja vista que professores e alunos, interagem entre si realizando trocas de experiências e compartilhando vivências que poderão tornar-se significativas e ultrapassar os limites das salas de aulas. E neste direcionamento, contar outras histórias, inclusive, histórias de si, como é bastante comum quando se alcança a sintonia com professor e com a turma, posto que a interação promovida pela rotina das histórias cria laços, acolhe, transforma-se em bálsamo e pode até curar.

Dentro deste processo de constituição do Eu e do outro a partir da perspectiva de ler e narrar, têm-se recorrido a outras áreas do conhecimento para maximizar as possibilidades de ensinar, sobretudo, aos alunos com necessidades educativas especiais. Neste artigo especificamente, busca-se estabelecer relações com as neurociências, devido esta área encontra-se em pleno desenvolvimento desde a década de 90 bem como por apresentar dados relevantes ao campo do ensino-aprendizagem com achados relativos à memória, atenção, neuroplasticidade cerebral, etc. O estudo dos processos cognitivos e metacognitivos tiveram ganhos significativos com o avanço das neuroimagens. Situação que tem contribuído para a organização e planejamento de ações educativas a partir das necessidades neurobiológicas do próprio sujeito. (COSENZA & GUERRA, 2011).

As neurociências, ao estudar o sistema nervoso em condições normais e/ou disfuncionais têm contribuído para a compreensão de como a mente funciona (SEABRA & CAPOVILLA, 2009), possibilitando o desenvolvimento de avaliações neuropsicológicas mais próximas da realidade cognitiva do sujeito que aprende. Pode-se dizer que os conhecimentos acumulados pelas neurociências ao longo dos últimos anos, têm ampliado nossas concepções enquanto professores formadores de professores sobre os efeitos da afetividade e das emoções durante o processo de ensino-aprendizagem, assim como os efeitos da contação de história sobre as emoções e afetividade do sujeito que aprende, uma vez que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, p.17,1997).

Ler e ouvir história; imaginar cenários e personagens, acompanhar aventuras dos heróis ao fugir de bruxas, torcer pelo final feliz… Tudo isso cria na criança que tem contato com as histórias uma atitude leitora (MELLO, 2011, p. 50), assim como cria a possibilidade de transitar em mundos diferentes desempenhando papéis e realizando tarefas que muitas vezes não seria possível realizar no estágio de desenvolvimento que esta se encontra. Observa-se através desta prática o crescimento e o desenvolvimento físico, psicológico, social, emocional e afetivo dos sujeitos envolvidos no processo de ler e ouvir histórias.

Ainda segundo Mello (2011), [...] se pode acompanhar a leitura com a representação de movimentos das personagens, produção dos sons sugeridos pela ação, produção de personagens sob a forma de fantoches e tantas outras formas de expressão, que acabam motivando na criança a compreensão do texto lido, criam nela a atitude de buscar a compreensão do que ouve nas situações de leitura. Em outras palavras, os sons e os movimentos que acompanham a contação de história despertam o interesse das crianças sobre os fatos lidos e ouvidos durante a contação de história.

3 A tríade oralidade, leitura e escrita na Formação inicial docente

Ao discutirmos o trabalho com a tríade na Formação inicial docente, assim como Maciel (2010) que "longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito" (MACIEL, 2010, p. 59). Além disso, de se considerar que a Contação de histórias se restringe à Tradição oral como se muitas das histórias narradas não tivessem o texto-base o literário e que por esta razão merecesse prestígio menor. O texto literário é apresentado aos alunos, desde cedo, via contação de histórias, por exemplo, que acaba movendo os sujeitos para voos mais seguros à aprendizagem da escrita que como toda tecnologia precisa ser ensinada em suas especificidades.

É diante deste primeiro contato que as crianças, jovens e adultos que ainda não dominam a tecnologia da escrita envolvem-se, conforme seus tempos e modos no universo das histórias que podem ir ampliando repertório com o passar das experiências leitoras (mais coletivas e individuais). O importante é que eles e elas podem trazer ao contexto da escola outras versões que se hibridizam às experiências de vida em suas comunidades e que são pouco conhecidas pelos professores. Tal encaminhamento favorece a busca pelas comparações das histórias, ampliação do vocabulário, acesso às matrizes impressas de narrativas que eles poderiam imaginar serem apenas centradas na tradição oral. Isso ocorre também ao trabalharmos com os licenciandos que, mesmo com experiências leitoras já consolidadas, ao compararmos com a necessidade de trabalho a ser desenvolvido nos Anos iniciais, percebemos que ainda há um caminho a ser melhor ampliado, inclusive, nos aspectos da relação narrativa, corpo e voz.

Ao levarmos em consideração que na Formação inicial estes aspectos poderiam ser tratados, associamos os jogos teatrais como uma das possibilidades de trabalho em prol das apropriações dos licenciandos no que se referiam ao exercício da palavra Cavalcanti (2002). Assim, contadores e mediadores iniciantes, tendo em vista que eles se situam no contexto inicial dos que se denomina de contador contemporâneo. Por isso, precisam estudar a respeito das subtemáticas que envolvem tais estratégias, investirem no corpo, voz, nas percepções de espaço, dos sujeitos com os quais interagem e repertório das narrativas (impressas ou da tradição oral).

O planejamento assume papel ainda maior no processo formativo dos licenciandos que lançaram mão dos conhecimentos proporcionados pelo curso e das discussões desenvolvidas e elaborações no âmbito do projeto, principalmente, durante o "Vivências teatrais". Isso exige um trabalho maior com o texto (literário ou não), com o equilíbrio emocional e engajamento com o outro; as formações (Artes cênicas, teoria literária, palhaçaria e Psicologia) das docentes que implementaram o "Vivências" proporcionaram uma formação mais articulada ainda na Graduação aos futuros docentes dos Anos Iniciais.

Para Gomes & Bortolin (2011) o trabalho a ser desenvolvido na interação ouvinte e narrativa precisa levar em conta "[...] a curiosidade sobre o mundo da literatura infantil, com histórias fantásticas que contribuem para melhor compreender a vida e também adquirir o gosto pela leitura" (GOMES; BORTOLIN, 2011, p. 164). Dessa maneira, quando os licenciandos vivenciam, ainda no âmbito da formação práticas pedagógicas que os desafiem na tríade: oralidade, leitura e escrita, projetam a dimensão do trabalho a ser desenvolvido nas escolas, mas que dependerá da sua constituição enquanto leitor, escritor e narrador que também precisa estar encantado e responsável diante do trabalho com a Palavra e com as narrativas valorizando os diálogos local com o global.

No âmbito da leitura, é relevante discutir que a interação precisa considerar a diversidade de textos e as especificidades de compreensão e de interpretação de cada um

deles (SOLÉ, 1998). Os aspectos linguísticos presentes em cada um e como isso implicava na construção de sentidos pelos licenciandos, associar os textos também às situações de uso que precisavam também ser potencializadas no trabalho com as crianças atendidas pelo projeto. Por esta razão, os estudos no projeto dialogavam com o "Vivências teatrais" e com os aspectos que envolviam também a autonomia, as culturas e as relações com conhecimento científico. Isso se justificou pelos compromissos assumidos pelos integrantes do projeto no sentido de participação em eventos, escritas coletivas e atividades nas escolas.

Por conta disso, optamos dialogar também com os estudos de Marcuschi (2010, p. 46) ao considerar que tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos).

Desse modo, a tríade precisa ser articulada ainda na Formação inicial, via Contação de histórias e Mediação de leitura que podem ser estratégias formativas ao considerarmos que muitos licenciandos não tinham histórias de letramento que dialogassem com o repertório importante aos alunos dos Anos Iniciais. Os que lidavam com a palavra e com a escrita mais regularmente pouco dialogavam com práticas que circulam nas escolas e no trabalho desenvolvidos pelos contadores e mediadores contemporâneos que trazem muito para discussão o que Marcuschi defende em seus estudos ao tratar da tríade.

4 Percurso metodológico

O Curso de Vivências Teatrais foi dividido em três momentos e os encontros aconteciam uma vez por semana (sábado pela manhã).

Primeiro momento: Trabalhamos os exercícios e jogos que potencializaram o corpo e a voz dos licenciados, tais como:

- Reconhecer o espaço: andar pelo espaço e olhar o que estava à sua volta; andar em cinco tempos (segundos)
- Reconhecer o corpo: jogo do espelho (imitação); telefone sem fio corporal
- Vocalizes e Respiração: entender o mecanismo adequado da respiração (inspirar pelo nariz e soltar pela boca); segurar a respiração em 5 segundos e soltar (aumentar o tempo até chegar a 10); brincar de soletrar as vogais, trabalhando a articulação e dicção.

Neste momento, trabalhou-se juntamente com os docentes e discentes o reconhecimento dos limites corporal e do espaço reservado para as vivências teatrais. Falou-se sobre a importância de dominar o assunto que se pretende tratar em público em vistas de diminuir a ansiedade que possa vir ocorrer nesses momentos. Foram realizadas técnicas de relaxamento e de controle de ansiedade (exercícios de respiração).

Segundo momento: Após o trabalho as potencialidades corporais dos alunos, passamos ao processo de escolha das histórias, as quais seriam performadas em contação de histórias e mediação de leitura. A escolha foi livre. Depois de selecionadas, os alunos iam lendo e contando as histórias de forma livre, pois o intuito foi de que se sentissem à vontade, e descobrissem sua maneira própria de contar histórias. Aos poucos, fomos ajustando a performance, dando indicações de uso de objetos, roupas, as ações cênicas e tratando dos aspectos que envolviam a escolha dos livros e das narrativas da tradição oral, principalmente, por estarmos situações no contexto amazônico que é atravessado

cotidianamente pela tradição oral dos diferentes povos (quilombolas, indígenas, ribeirinhos) que a constituem. E partimos para ensaios.

Terceiro momento: esse momento consistiu nas contações apresentadas nas escolas.

A exposição, falar em público, contar uma história, "se abrir para o mundo", ter uma plateia atenta e observando seus passos não é algo tão simples e fácil. Porém, percebeu-se a satisfação e a entrega dos licenciandos, os quais "entraram na roda e a colocaram para girar". A título de exemplificação, em certo dia de vivência, uma licencianda saiu tão conectada com exercício das setas, que continuou a fazê-lo ao chegar em casa. Isso mostra a mobilização cognitiva e corpórea que o teatro pode fazer. Vimos o esforço deles para colocarem em prática, no momento da contação de histórias, o trabalho desenvolvido durante as vivências teatrais.

No que se refere ao ato de falar em público, realizou-se palestras que tratavam de tal temática.

5 Análises do processo de apropriação e de engajamento com as narrativas

Os relatos disponibilizados pelos licenciandos que participaram do curso de "Vivências teatrais na Formação inicial docente - Contação de histórias e Mediação de leitura" foram selecionados a partir das opções em utilização de pseudônimos dos que aceitaram integrar a pesquisa. Tais relatos indicam diferentes aspectos que mereceram seleção para esta fase de pesquisa, como a responsividade (BAKHTIN, 2003, 2006), a performance e a plasticidade cerebral.

Abaixo, listamos alguns relatos:

> "eu pensei que precisava escolher uma história, ler e contar. Mas, contar é muuuito mais difícil, exige muitas coisas para poder ir às escolas e trabalhar com as crianças. No primeiro vídeo que fiz, assisti e vi que não queria ouvir histórias de alguém que contava como eu estava contando". (Marta)
>
> "o trabalho com o corpo, com a voz não é só pra contar e mediar, tem que ser pra nossa vida de professor. Se não domino e sei do meu corpo, como vou fazer isso com os meus alunos daqui a pouco" (João)
>
> "eu me envolvi tanto com os exercícios teatrais que fui pensando neles no ônibus. E quando cheguei em casa, eles ainda estavam ali na minha na minha mente. Fiz com meu marido e minha filha. É uma hora de lazer pra nós e me ajudaram a lidar melhor com a timidez" (Paula)
>
> "eu não gostava de ler e sempre disse isso no projeto, nem sei como me aceitaram no início. Quando fui para o Vivências, entendi por que me aceitaram. Eu fui associando aos poucos as vivências teatrais à dança e a leitura veio como o eixo de tudo. Eu já li e não sabia" (Estela)
>
> "o curso não era a minha primeira opção e eu já estava decidida a prestar ENEM de novo e ir embora. Colegas falaram do projeto e eu achei uma bobagem. Fui assistir para acompanhar alguns deles, mas fui sendo envolvida pelas performances, pelas leituras, pelos exercícios teatrais. Eu nunca me vi contando histórias e hoje, não consigo pensar em não fazer isso com meus alunos. Foi uma lição de vida para mim, pois até para outros públicos, de outros lugares eu já apresentei com meus colegas" (Priscila)

Os relatos de Marta e João indicam a relevância do trabalho de formação que precisa ir para além do que uma opção pessoal, mas de uma necessidade para quem opta

por ser docente. Assim, é necessário um engajamento que ultrapassa o senso comum, pois ao se estudar a respeito da contação, verificamos as diferenças entre o contador tradicional e o contemporâneo, por exemplo.

A percepção de que há atividades na Formação inicial que podem suplantar o saber científico e se instaura no nosso cotidiano é sinalizado por Paula como uma maneira assumida e que vai se consolidando como estratégia de lidar com a timidez. Ao considerar a timidez sua maior companhia e entrave para seguir na docência, logo no início do curso, Paula de algum modo, empodera-se estabelecendo limites e potencialidades nos modos de lidar com seu corpo, voz em prol das narrativas e da vida cotidiana.

Estela e Priscila trazem em seus relatos realidades de muitos graduandos das licenciaturas que em muitos casos são opções apenas de acesso ao ensino superior e com a nítida percepção de que a leitura de que gostam não é a leitura cobrada no meio acadêmico. Além disso, deixam perceber que pouco reconhecem endereçamentos à docência, ao trabalho proposto pelo projeto. Entretanto, ao se lançarem, mesmo marcando posição de não adesão às atividades do projeto que tem em sua base a constituição do professor dos Anos Iniciais, ambas vão cedendo às propostas aos poucos. Elas decidem integrar o grupo e se destacam, inclusive, representando o projeto em outros espaços formativos, tanto na região, quanto fora.

Sendo assim, na maioria dos relatos verificamos que a responsividade dos participantes em muito dialogou e teve engajamentos apenas ao longo do processo de realização do curso de "Vivências teatrais" e das experiências no contexto escolar. Alguns momentos foram de enfrentamentos, distanciamentos normais no processo de constituição. E nesse aspecto, o estudo associado aos exercícios teatrais foram fortalecendo, potencializando uma aproximação maior da docência. Todos e todas permanecem no curso e passaram a integrar o grupo.

Considerações Finais

As duas fases (2017 e 2018) de investigação proporcionaram às formadoras percepções de diferentes ângulos do que se precisa ser potencializado no trabalho com licenciandos que atuarão nos Anos Iniciais. Isso se justifica por termos percebido que os estudos de Contação e de Mediação de leitura associados aos exercícios teatrais promoveram maiores endereçamentos dos licenciandos em relação à docência nos Anos Iniciais e a uma maior autonomia dos seus corpos, vozes e trabalho com a Literatura.

As parcerias estabelecidas com os docentes da Educação Básica foram outro aspecto que potencializou o curso de Vivências, pois eles seguiram do curso às escolas de maneira mais segura e propositiva. Os docentes que ainda estavam relutantes ao trabalho, em especial, com a Contação de histórias por considerarem a oralidade como entrave no processo de alfabetização, aos poucos, também participando dos estudos mensais nos quais tratávamos dessas questões, instauraram uma rotina de maior utilização do acervo destinado às turmas do 1º ao 3º ano enviados pelo MEC.

A tríade: oralidade, leitura e escrita pôde ser melhor explorada ainda na Formação inicial, principalmente, no âmbito do projeto associando tradição oral e literatura mais global de modo a desmistificar os parâmetros do que pode ou não ser mais ou menos legitimado no contexto escolar. Os saberes constituídos no curso de Vivências" ativaram saberes advindos da Formação inicial, bem como favoreceram que os licenciandos ficassem mais envolvidos com as discussões que envolviam diferentes temas, tendo em vista que no contexto de atuação do projeto muitos deles eram mobilizados. Tais trajetórias têm servido para se discutir, ainda na Formação inicial, aspectos que

atravessam o trabalho docente e que valorizem o contexto regional e seus diálogos com os mais diversos contextos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2012.
COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
COELHO, Beth. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.
FERNANDES, M.T. O. S. **Trabalhando com os gêneros do discurso**. Narrar: fábula/ coleção Jacqueline Peixoto Barbosa – São Paulo: FTD, 2001 – (Coleção trabalhando com os gêneros de discurso).
FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Org.). **Infância**: Imaginação e Infância em debate. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Ágere).
GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
HELIODORA, Barbara. **O teatro explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2008.
IRMÃOS GRIMM. **Quem foram os Irmãos Grimm**: contos infantis. Disponível em:<http://w ww.bigmae.com/quem-foram-os-irmaos-grimm-contos-infantis/>. Acesso em: 08 nov. 2012.
LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. In: **CIPPUS** - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012.
MACIEL, Rildo Cosson. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: APARECIDA
MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 4ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.
MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.
PAIVA, Francisca; MACIEL, Rildo Cosson. (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010.
ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.
ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

4.6 FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Aline Iracy Rodrigues Silva
Universidade Federal de Lavras
familiacja@hotmail.com
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
Ilsa.goulart@ufla.br
Cláudia Roquini Nascimento
Universidade Federal de Lavras
claudiaroquini@gmail.com

Introdução

Nosso intuito é relatar a experiência de uma regência de contação de história durante a formação docente de uma aluna do curso de graduação em Pedagogia, durante o estágio no 7º Período na disciplina de Práticas de Alfabetização e Letramento e com crianças de cinco e seis anos, alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de uma cidade do Sul de Minas Gerais com a intensão de proporcionar as crianças um momento de contação de histórias significativo.

A experiência de estar em sala de aula podendo introduzir nossos conhecimentos possibilita um preparo maior para o exercício de nossa prática, nos traz um olhar mais amplo e revelador, as atividades desenvolvidas e os aspectos pedagógicos- educacional que a envolve, a fim de nos preparar também criticamente para a prática profissional.

Partimos do pressuposto de que a formação docente é um importante caminho para a busca da qualidade educacional nos oportunizando a compreensão da ação da prática literária de forma lúdica e imaginária, abrindo a discussão sobre como são usadas as contações de histórias como instrumento de ressignificação para a aquisição de novos conhecimentos para estes futuros profissionais tornando-se uma fonte de orientação para a atividade educativa, além de uma forma significativa para docentes e discentes.

Para isso, faremos uma pesquisa qualitativa, bibliográfica articulada a um relato de experiência. Neste sentido, é de fundamental importância dizer que a pesquisa será orientada pela Base Nacional Comum curricular, os Parâmetros Curriculares, além de contar com arcabouços teóricos de autores que falam sobre a formação docente e as leituras literárias, pois segundo Libâneo (2001), a sala de aula é o lugar de compartilhamento e de troca de significados entre os próprios alunos e entre professores e alunos.

Diante disso, podemos encontrar como resultados parciais, as leituras literárias e a cotação de histórias como um importante instrumento para a formação de discentes e docentes, pois, permitem repensar o papel do educador na mediação, ao mesmo tempo em que possibilita para a criança um repensar sobre as coisas e situações que as cercam, criando uma interlocução entre crianças, adultos, imaginação e formação de conceitos.

Referencial Teórico

De acordo com as nossas pesquisas para a realização deste artigo, utilizamos de vários autores, um deles foi Libâneo, 2001 que nos diz aos professores, cabem desenvolverem competências e habilidades de observarem a realidade e ter a sensibilidade para perceber e estabelecer relações entre um conhecimento e outro para aplicá-lo no dia-a-dia.

> Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 55)

Por isso que propomos a atividade de contação de história, fantasiar, imaginar, inventar são coisas do mundo infantil, e sabemos que o lúdico e as histórias infantis fazem parte do universo das crianças e seria fácil relacioná-la em seu dia-a-dia.

Segundo os parâmetros curriculares, a prática de leitura pode envolver a todos, até mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente envolvendo toda a turma por um trabalho organizado de diversidade de textos e atrativo para as crianças.

> Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 2011, p. 41).

Sabendo disso, no livro de GOMES e MORAES, 2012 as autoras deixam claro o quanto contar histórias é um exercício de memória e um reencontro com as nossas tradições além de contribuir para reavivar a memória social e a oralidade. Para elas:

> A arte de contar histórias é também uma arte da memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte, de contar histórias apresenta-se como um exercício social de oralidade que reaviva e atualiza a memória social. Em minha prática como educadora, foi nos acordais da tradição oral com os alunos que percebi a importância destes exercícios poéticos da turma. (GOMES; MORAES, 2012, p.23)

A contação de histórias contribui também para a alfabetização quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97). Isto pode acontecer ao trabalhar o texto literário as práticas cotidianas da sala de aula como diz os parâmetros curriculares:

> É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 2011, p.29).

Na perspectiva histórico-social, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para

ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática. (LIBÂNEO, 2001, p. 02)

Martins e Lucas (2015), contam com a ajuda da didática como um instrumento apreendido durante as graduações, (mesmo que superficialmente, pois o tempo dedicado a essa matéria no currículo é muito pouco levando em conta a sua importância), para assim solucionar as diversidades encontradas no dia a dia escolar, desenvolvendo um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem contando com as orientações e conversas durante as pesquisas que são de suma importância para o desenvolvimento profissional.

> A formação é entendida como uma via de mão dupla que tanto pode favorecer as escolas formadoras na organização das ações curriculares, principalmente no que se refere à prática profissional, como as escolas de educação básica que, cada vez mais, necessitam se tornar um espaço de aprendizagem, de reflexão sobre a prática, de construção de conhecimentos e, portanto, de formação permanente dos profissionais. (MARTINS e LUCAS, 2015; p. 32551).

Os docentes empregam a didática como instrumento facilitador da aprendizagem dos seus alunos, sendo ela o modo de ensinar determinado conteúdo com utilização de estratégias, para juntos construírem o conhecimento, por isso utilizamos da contação de história que é um recurso didático capaz de ajudar a alcançar nosso objetivo específico de ensinar a literatura de forma lúdica e prazerosa.

Metodologia

Este presente trabalho se trata de um relato de experiência sobre um plano de aula que foi realizado no estágio de Alfabetização e Letramento, em uma escola estadual do sul de Minas.

A Escola escolhida como campo de estágio foi uma escola estadual do sul de Minas Gerais. Um colégio brasileiro de ensino fundamental I, II e ensino médio, com mais de 50 anos de fundação, situado no município mineiro de Lavras.

A proposta de atividade é a contação de história: “A Joaninha que perdeu as pintinhas”, para alunos de 5 a 6 anos do 1º ano do Ensino Fundamental I. Nosso intuito com este trabalho é que as crianças sejam instigadas a observar e explicar variados conteúdos e com isso elas possam compreendê-los e representá-los.

Nossa justificativa é que o trabalho com contos infantis torna a aula mais atrativa, dinâmica, próxima da realidade das crianças, valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

Com esta atividade pretendemos despertar nas crianças a capacidade de compreensão das histórias, pois a leitura para crianças na educação infantil, segundo o RCNEI (1998, p. 144) diz que: Ler não é decifrar palavras. “A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão”.

Nossa regência teve a duração de 50 minutos e com ela pretendemos alcançar como objetivo geral preparar a criança para a aprendizagem da leitura, de maneira lúdica e criativa, além de inserir as crianças no munda da leitura significativa proporcionando

situações diversificadas de leitura e escrita, na busca de sanar dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Como objetivos específicos pretenderam citar o letramento, pois elas podem fazer parte de situações de leitura e escrita, mesmo que ainda não saiba ler e escrever possibilita a criança desenvolver o raciocínio e criatividade, além de desenvolver a escrita por meio da prática de leitura.

Para desenvolver nossa atividade utilizamos os seguintes materiais: A história: "A Joaninha que perdeu as pintinhas", os Deboches feitos em material de feltro com os personagens da história, giz de cera, lápis de cor, canetinhas e finalmente uma atividade impressa em folha A4.

Para esta regência desenvolveremos por intermédio do diálogo noções de quantidade, o apreço pela leitura, noções de interpretação e compreensão de textos por meio da contação de histórias utilizamos deboches confeccionados por nós, para despertar a atenção das crianças com a ajuda da ludicidade, estimulamos a memória das crianças por meio de uma atividade que os afetaram.

Para iniciar, as crianças foram convidadas a se sentarem em uma roda para a contação de história do livro **"**A Joaninha que perdeu as pintinhas", toda a história foi interpretada com a devida entonação de voz para torna-la ainda mais interessante (interpretação oral).

Dando sequência, no segundo momento ao fazer a leitura também começamos com indagações com as crianças, a fim de despertar a curiosidade delas em relação à temática, identificando os conhecimentos já adquiridos por elas. Com as seguintes perguntas: "-Porque vocês acham que a Joaninha perdeu as pintinhas? - Quem a Joaninha encontrou pelo caminho pra perguntar sobre suas pintinhas? - Quem ajudou a Joaninha?".

Depois de contar a história, em um terceiro momento foram distribuídas as crianças uma atividade em A4, atividade essa elaborada por alunas do curso de Pedagogia com auxílio da coordenadora pedagógica da escola. Essas atividades se encontram em anexo.

Desenvolvimento

A Regência no estágio tem sido essencial para a nossa formação docente. Poder pensar, elaborar uma prática em que possa ser útil para professora regente e que as crianças sejam agraciadas também. A escolha partiu a partir das observações realizadas na prática da professora, descobrindo que as crianças adoravam a contação de histórias realizadas pela mesma. Decidimos que deveria proporcionar um momento divertido para elas, por isso o tema foi "A Joaninha que perdeu as pintinhas", baseado na história de autoria de Ducarmo Paes, e por fazer parte do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) posteriormente havia confeccionado dedoches com os personagens dessa história.

O trabalho com contos infantis torna a aula mais atrativa, dinâmica, próxima da realidade das crianças, valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão, abrangendo o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

É importante que as crianças sejam instigadas a observar e explicar variados conteúdos e com isso elas possam compreendê-los e representá-los.

São nos primeiros anos de vida que as crianças estabelecem um contato com o mundo através de experimentações. O brincar de faz de conta possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo, e por meio de algumas perguntas e a colocação de algumas dúvidas as crianças poderão aprender e observar o mundo e a contação de história possibilita isso.

Em um primeiro momento, foi realizado a contação da história com os dedoches, e nós nos caracterizamos de joaninha, o que foi o maior sucesso. Logo após, no segundo momento, foram feitas perguntas sobre a história a fim de despertar a curiosidade delas em relação à temática, identificando os conhecimentos já adquiridos por elas. Com as seguintes perguntas:

- "Porque vocês acham que a Joaninha perdeu as pintinhas?" As crianças responderam que ela perdeu as pintinhas por que mergulhou no mar, outras responderam que foi por que ela desobedeceu a mamãe.

- "Quem a Joaninha encontrou pelo caminho pra perguntar sobre suas pintinhas?" Todas prestaram a atenção na história e iam falando o nome dos personagens da história.

- "Quem ajudou a Joaninha?" Responderam que foi o pintor, por que ele pintou de novo as pintinhas da joaninha.

Partindo das falas de Paulo Freire em Pedagogia da autonomia. As perguntas são muito importantes, pois:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2001, p.25).

> A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL, 2011, p. 29).

Levando em consideração o que trás em sua redação nos parâmetros curriculares nacionais, onde diz que o plano real pode ser apropriado e transgredido por este plano imaginário chegamos ao terceiro momento ao qual foi realizada uma atividade contendo um ditado com os personagens da história e uma ilustração da história no final (essa atividade se encontra no anexo), a supervisora pedagógica da instituição nos auxiliou pensando na necessidade das turmas de primeiro ano; o nosso objetivo foi fazer uma junção onde foi utilizada uma atividade de usar os personagens da contação da história, para que as crianças demonstrassem um interesse pela atividade. O período de duração da regência foi de 50 minutos,

Resultados

Durante a atividade realizada, foi possível perceber que as crianças ficaram com medo de errar e pediam a todo o momento que eu escrevesse o nome das personagens da história no quadro, porém, indaguei com elas que não se tratava de uma avaliação, que apenas gostaria de saber se elas se lembravam das personagens e como elas achavam que era escrito o nome delas.

Depois dessa explicação as crianças se tranquilizaram e ficaram levantando hipóteses de como escrever cada uma das palavras e muita coisa interessante apareceu nas folhas de atividade.

Ao recolher a atividade conclui que como eu já imaginava o que realmente contava durante esta atividade foi todo o processo e não somente saber se elas escreveram ou não as palavras corretamente, pois acredito em uma avaliação processual, por isso, durante as atividades observei as crianças e percebi como foi a apropriação da história e o reconto a partir da história contada em sala.

Segundo Gadotti (2003, p.27) **"**A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos "lecionar" – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender conviver e viverem melhor." Por isso, buscamos respeitar a infância, proporcionando uma prática em que a criança se sinta à vontade para realizar, e que de alguma forma faça parte do seu desenvolvimento. A atividade proporcionou uma experiência muito válida, fazendo pensar e repensar a prática pedagógica, tornando bem clara a contribuição que essa prática proporciona, pois por meio dela, o discente de pedagogia pode refletir e identificar novas estratégias de ensino pensando na criança e suas especificidades.

> (...) cada criança é única e é protagonista de seu próprio conhecimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com ao outros e comunicar-se. As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade. (FILIPPINI, 1999, p.118)

Durante a experiência no estágio, pudemos vivenciar essa fala da autora, onde as crianças a todo o momento buscavam entender o que estavam vivenciando por meio das atividades, assim como o relacionamento que elas estabeleceram desde o momento que cheguei à sala, buscando sempre me ajudar, estar próximo, conversarem.

Paulo Freire (2015, p.34) argumenta que:

> Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão.

Isso nos mostra o quanto precisamos repensar nossa prática, nossas ações, e sempre pensar em algo que afetem as crianças. Sendo a didática um valioso instrumento utilizado pelos professores como estratégia em prol da aprendizagem.

As possibilidades de compreensão da ação docente nos permitem oportunizar uma formação situada no contexto da sala de aula e nas práticas reais que nela se dão. Abre espaço para a discussão e ressignificação, do ponto de vista da Didática, das práticas pedagógicas desempenhadas e oportuniza a aquisição de novos conhecimentos profissionais.

Neste sentido, a Didática revela-se um instrumento de orientação para a atividade educativa tornando-a eficiente na busca de uma formação que vai à contramão de uma formação de professores que reproduz modelos mal sucedidos, que ao invés de questioná-las, as repliquem.

Compreende-se que a imersão no campo do estágio, pode contribuir com a ressignificação de conhecimentos profissionais de alunos ainda em formação no Curso de Pedagogia. Assim, este relato objetiva também estabelecer as contribuições do Estágio e da Didática para a formação do professor reflexivo, no período de formação inicial.

Considerações Finais

Buscando respeitar a infância, proporcionando uma prática em que a criança se sinta à vontade para realizar, e que de alguma forma faça parte do seu desenvolvimento.

Fiquei muito feliz com o resultado desta atividade porque percebi que ela proporcionou uma experiência muito válida, fazendo pensar e repensar a prática pedagógica, tornando bem clara a contribuição que essa prática proporciona, pois por meio dela, o discente de pedagogia pode refletir e identificar novas estratégias de ensino considerando a criança e suas especificidades, pois segundo Gadotti (2003).

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é "incompleto e inacabado" como diz Paulo Freire, em formação permanente. (GADOTTI, 2003, p.27)

> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p.57)

As dificuldades encontradas foram poucas, porém poder preparar uma atividade que buscasse auxiliar a prática da professora regente e que também a supervisora pedagógica da instituição também "aceitasse", nós elaboramos e a supervisora pedagógica sugeriu a atividade final que no caso o ditado, porém mesmo que eu não concordasse com aquela atividade foi interessante ver a escrita das crianças e identificar a fase da escrita de cada uma delas.

Ao tentarmos refletir sobre as palavras de Gadotti quando ele diz que:

> A educação do futuro deverá se aproximar mais dos "aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos". Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc. (GADOTTI, 2003, p.25)

Levamos em consideração que para se ter uma educação que abranja todos esses aspectos: "éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, e emocionais é trabalhoso e para que isso aconteça, é preciso que como profissionais saibamos planejar e desenvolver estratégias. Por isso este Relato de Experiência é importante, pois ao elaborá-lo somos capazes de refletir sobre a nossa atividade e a nossa formação.

Referência Bibliográfica

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/ uploads/2018/12/ BNCC19 dez 2018 _site.pdf. Disponível em: Acesso 16 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final. Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d]. _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos. Brasília, DF: INEP, 1997.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Edições Câmera, 2011. (Série Ação Parlamentar, 436).

_____. **Projeto de Lei nº 4.155, de 10 de fevereiro de 1988**. Aprova o Plano Nacional de Educação [proposta da sociedade brasileira]. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, v. 53, n. 42, 12 mar. 1998 a.

_____. **Projeto de Lei nº 4.173, de 11 de fevereiro de 1998**. Institui o Plano Nacional de Educação [Proposta do Poder Executivo ao Congresso Nacional apensada ao PL 4.155/1998]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 13 fev. 1998b.

BRASIL. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 2003. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 1998 a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997,144p.

FILIPPINI, Tiziana. **O Papel do Pedagogista**. In: EDWARDS, Carolyn. As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. In: As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. 2016, p.117-121.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor** – em busca de novos caminhos. PUC-GO: Goiânia, 2001.

MARTINS, F. P. LUCAS, M. A. O Projeto Bolsa Alfabetização: contribuições para a iniciação à docência na visão de alunas pesquisadoras e professoras orientadoras. In: **EDUCERE,** 2015, Curitiba. Anais EDUCERE, 2015.

MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). A arte de encantar**:** o contador de histórias contemporâneo e seus olhares. 1. ed. São Paulo, **SP: Cortez,** c2012. 352 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

4.7 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA: POTENCIALIZADORES DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Luis Paulo Carvalho Monteiro
UFPA
lupamo22@gmail.com
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
UFPA
bethma@ufpa.br

Introdução

Os processos educativos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e as complexidades inerentes a eles exigem dos educadores o recurso a variadas formas de motivar e envolver os alunos, de modo a estimulá-los a desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita.

Em face disso, cabe a inserção de momentos de leitura e contação de histórias nas práticas docentes cotidianas, tendo em vista que tais estratégias propiciam ampliação dos conhecimentos, estimulam e desenvolvem a imaginação, bem como, outras capacidades cognoscitivas fundamentais aos processos educativos nesses níveis de escolaridade.

Souza (2011, p. 237) reitera essas possibilidades, assinalando que contar histórias "estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil." Dito de outro modo, a leitura e a contação de histórias, no âmbito da ação alfabetizadora, diversificam e potencializam modos de ensinar docente e, por conseguinte, modos de aprender dos alunos.

Diante do exposto, este trabalho assume a perspectiva de reconhecimento e valorização dessas práticas como estratégias pedagógicas importantes para a ação docente na educação infantil e ensino fundamental. Assim, tem como objetivo socializar resultados de uma experiência pedagógica envolvendo contação de histórias e mediação de leitura no processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais. A referida experiência foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública Estadual de Belém-Pará, durante o primeiro semestre de 2018, como ação do projeto "Práticas pedagógicas interdisciplinares em Alfabetização e Letramento" - PIBEX (UFPA), subprojeto Encantartes: contar, ler e escrever, ligado ao Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, do Instituto de Educação Matemática e Cientifica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Contação de história: alfabetização, letramento, oralidade leitura e escrita

O cenário de atuação docente na escola hoje precisa fazer-se diferenciado e atender a vários contextos que considerem o papel proeminente da leitura e contação de histórias em sala de aula. Se no passado as contações de histórias eram práticas correntes nos estabelecimentos de ensino, atualmente, tornou-se ação quase que inexistente, dando espaço a novas maneiras do fazer docente, por vezes desligadas de tal recurso e de suas possibilidades. Sabe-se da importância das tecnologias e seus atrativos no mundo moderno, mas a contação de história não deve ser esquecida, visto ser uma ferramenta importantíssima de suporte para o ensino, sendo possível levar o aluno a uma viagem pela própria imaginação que, bem desenvolvida, poderá alavancar o seu processo de alfabetização e letramento.

Ao resgatar-se aqui a leitura e a contação de histórias como importantes para o processo de alfabetização nas práticas docentes cotidianas, busca-se minimizar o desconhecimento, desuso ou desvalorização desses recursos na prática docente na sala de aula, em razão de atrativos das novas tecnologias ou mesmo carência na formação pedagógica do professor. Como já frisado, esse recurso e suas contribuições são importantes para a melhoria das ações pedagógicas de auxílio ao ensino e, principalmente, como estímulo à leitura de diversos gêneros textuais, principalmente, os gêneros literários. O autor a seguir destaca a amplitude da contação de histórias como recurso lúdico pedagógico:

> [...] considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra. (MATEUS et al, 2013, p. 66)

Sabe-se que a alfabetização compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever (MARCUSCHI, 1997). Todavia, por se constituir um processo complexo, sua inserção nos ambientes institucionais não engloba exclusivamente habilidades de leitura e escrita, e sim compreensão das leituras e escritas, além de produções textuais com sentido.

Diferente e sendo complementar à alfabetização, o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e com fins utilitários (MARCUSCHI, 1997). Não obstante suas especificidades, ambos estão relacionados e fazem parte da constituição do ser humano, em face de desempenharem papel relevante n formação para o convívio social.

Assim como o letramento, a oralidade seria uma pratica social apresentada sob várias formas ou gêneros textuais que vão desde os mais informais aos mais formais e nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 1997). Deste modo, sua atuação está presente nas circunstâncias variadas do cotidiano e nas práticas de ensino, uma vez que, por seu intermédio o professor estabelece a comunicação e introduz os conhecimentos.

Neste ponto, as narrativas orais são recursos importantes no processo de aprendizagem, isso, considerando a abordagem da contação de histórias e sua interação com gêneros orais, dentre eles a literatura infantil que, em seu prosseguimento, se torna uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constituindo importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita (SMOLKA, 2003). Diante disso, sua inserção continua é recomendada em atividades com literaturas infantis, pois, desenvolve no aprendiz ampliação do repertorio que é de suma importância para o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais.

Para tanto, ressalta-se a relevância de atuação cautelosa do educador nesta etapa de constituição da escrita, pois, “ao interagir com o texto, o professor acaba por apresentar ao aluno sua leitura e, consequentemente, altera o texto, a partir da produção de sentido que lhe confere, alterando também a visão do aluno sobre sua própria leitura [...]” (MENEGASSI, 2004, p.108). Diante disso, na interação estabelecida por meio da orientação docente, o que se espera são ações de mediação que possibilitem ao aprendiz uma visão de leitura e escrita autônoma. Nessa perspectiva, cabe afirmar que:

> Se essas interações forem orientadas na direção de se produzir novos sentidos, sempre pela mediação do professor, e não de sua simples interferência, certamente o aluno aprende e desenvolve estratégias que lhe possibilitem

> trabalhar com o texto, sem necessariamente ter receio de produzir mudanças em seus pensamentos e atitudes. (MENEGASSI, 2004 p.106).

Neste contexto, ratifica-se a importância da produção independente do educando, tendo em vista seu desenvolvimento intelectual e crítico. Todavia, o que se observa nas ações de ensino, são produções de escrita em que o professor atribui sentido ao texto e o aprendiz não expõe suas ideias. Diante desta concepção outro ponto se destaca, segundo Menegassi (2004 p.123).

> [...] nos procedimentos de leitura e escrita em sala de aula, a partir da análise da interação constituída entre professor e aluno, é possível observar que a escola, hoje, pratica uma modalidade de interação que é própria de seu espaço, em que o professor constrói um sentido ao texto trabalhado com os alunos, não lhes permitindo expor seus sentidos.

No elo estabelecido entre os agentes, professor, texto e aluno, pode-se tomar outra reflexão, a das contribuições nas interações de ensino, na qual o educador leva ao aluno os conhecimentos necessários à produção escrita, isso, por meio da interlocução. Nesse viés:

> [...] a relação tríade estabelecida entre o texto, o professor e o aluno pode ser analisada e abordada sobre outra perspectiva, aquela em que os três elementos interajam para a construção de sentidos ao texto, sem que se desconsidere o sentido inicial e aqueles que são constituídos nas relações interlocutivas (MENEGASSI, 2004 p.123).

Portanto, as interações profícuas entre professor, aluno e texto, estabelecidas nas salas de aula, devem vir acompanhadas de uma reflexão acerca da produção de texto, para que essas relações demonstrem as contribuições do professor na constituição da escrita do aluno, e não como interferente neste processo.

Ainda sobre as relações de ensino desempenhadas nas salas de aula, a locução é um dos intermédios nas interações com os grupos sociais e sua atuação começa já na infância [...] “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 2003, p. 63). Observemos que há junção de elementos: associação de leitura, escrita e oralidade, aspectos presentes e interligados na leitura e contação de história.

A introdução das narrativas orais como aspectos pedagógicos na formação inicial é indispensável, seja ela por meio da leitura, contação de histórias ou até mesmo pela interlocução, sendo a última “A fala uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. (MARCUSCHI, 1997).

Como prática oral a contação de história em seu desdobramento caracteriza-se como um recurso pedagógico que está disponível ao educador que estiver disposto a lançar mão dos desafios de ensinar, e fazer suas práticas significativas para o aluno, isto posto, é por intermédio desta ferramenta que se pode desenvolver no educando, o interesse pela leitura nas relações com narrativas dos livros, o desenvolvimento da oralidade em contraponto ao dialeto proveniente do repertório das histórias, e potencializar as escritas por meio da viagem ao imaginário e instigação cognitiva.

Contação de história: ferramenta metodológica na contemporaneidade

A instituição escolar na contemporaneidade, apesar das mudanças tecnológicas e de acesso a informações, guarda ainda resquícios de uma cultura tradicional, na qual as práticas educativas estão vinculadas a metodologias cristalizadas que não garantem sistematicamente espaços para desenvolvimento de métodos diversificados no ensino. Se por um lado, há todos os avanços tecnológicos observados no mundo contemporâneo, por outro, as inovações desse porte custam a se tornarem realidade nas escolas. Não obstante isso, a contação de história figura-se como aporte ao educador, sendo ela uma prática não inovadora presente há muitos anos, por meio das narrativas orais, justificando-a como prática milenar, mas pouco empregada no âmbito escolar.

Frente a esse pouco uso, consideramos que aplicações das narrativas provenientes das histórias devem compor a atividade curricular nas escolas, isso porque "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" (MATEUS et al, 2013, p. 58). Portanto, quando inserida em sala de aula desencadeia uma roupagem nova no processo de ensino uma vez que:

> Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. "A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro (MATEUS et al, 2013, p. 57).

O cenário de realização da contação de história também deve ser a escola, visto que a instituição escolar é um ambiente de constantes mudanças em que o aprendizado é constituído na medida em que o educador oferece subsídios para que o educando se desenvolva em todas suas potencialidades. Nessa direção, importa dizer que "contamos histórias para interagir, compartilhar com os ouvintes, sensibilizar, abrir as comportas do imaginário, atribuir sentidos e significados, descortinar possibilidades de mudanças, em quaisquer direções" (CAFÉ, 2015 p. 67).

Assim, cabe salientar a busca em se levar para a sala de aula práticas que possibilitassem aos alunos um melhor desenvolvimento no processo de alfabetização. Entende-se com isso que, em situações de aprendizagem coletiva, as diferenças individuais advindas das classes sociais e dos contextos familiares de experiências prévias, vivenciadas antes de adentrar na escola, influenciam na aquisição do conhecimento. Neste sentido, buscou-se estabelecer elo entre a contação de história e as vivências cotidianas dos educandos.

Em vista disso, foi empregada a mediação de leitura e a contação de histórias no intuito de potencializar o ensino e aprendizagem, tornar o ambiente de sala de aula mais inclusivo e possibilitar a interação dos participantes, entendendo que a atuação desses aspectos em seus desdobramentos desperta nos alunos o interesse na leitura (MENEGASSI, 2004) e desenvolvimento da oralidade (MARCUSCHI, 1997).

Reitera-se, portanto, a importância da contação de história como aporte ao ensino, particularmente, ao processo de alfabetização e à complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem, que deve ser preocupação dos docentes ao se prepararem para as demandas da sala de aula envolvendo os aspectos de desenvolvimento da leitura, escrita e da oralidade.

Metodologia

As atividades desta experiência foram realizadas com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola pública Estadual do município de Belém-Pará, no contexto do projeto de extensão "Práticas pedagógicas interdisciplinares em Alfabetização e Letramento" - PIBEX (UFPA), subprojeto Encantartes: contar, ler e escrever, ligado ao Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes, do Instituto de Educação Matemática e Cientifica (IEMCI), no primeiro semestre de 2018. Com a referida experiência, buscou-se propiciar aos alunos um melhor desenvolvimento de seus processos de alfabetização e letramento.

Ao dar início às vivências do referido projeto de extensão na escola, buscou-se observar como se constituía o cotidiano dos alunos em sala de aula. Posteriormente, teveram início as atividades, com uma breve apresentação dos mediadores através de uma roda de conversa, durante a qual, com a ajuda da professora da turma, foi estabelecido um primeiro contato com os alunos. Após o momento de apresentação, os alunos voltaram às atividades de suas rotinas diárias, como leitura e produção de texto, o que favoreceu fazer a primeira diagnose da proficiência de leitura, momento que antecederia as intervenções na turma. A análise do processo de leitura se deu quando a professora passou uma atividade sobre a biografia do ator Lazaro Ramos.

A partir do texto da biografia, a professora apontava para as palavras do quadro e pedia que os alunos as lessem em voz alta. Foi observado nesse processo de leitura que poucos alunos estavam de fato lendo e que outros apenas reproduziam a própria fala da professora ou a leitura dos outros alunos, gerando uma falsa impressão do domínio da prática de leitura, ou seja, estavam lendo sem saber ler.

A atividade proposta pela professora permitiu suporte para uma segunda diagnose, desta vez com foco nas escritas dos alunos, visto que, no primeiro momento, o aluno deveria copiar do quadro a biografia de Lazaro Ramos. Com a autorização dos alunos, os mediadores aproximaram-se e solicitaram-lhes observar suas escritas.

Assim, nessas produções foi possível observar diversos fenômenos linguísticos tais como: segmentação, aglutinação, espelhamento, entre outros. Evidenciou-se ainda que esses alunos não demonstravam autonomia nas produções, comportando-se apenas como copistas, eram alunos pré-silábicos, silábicos e poucos alfabéticos (FERREIRO, 1985) integrando a diversidade especifica daquela sala de aula.

No segundo encontro, com alunos já familiarizados com os mediadores, foi solicitada à professora a realização de atividades que envolvessem leitura e contação de histórias. Tendo a professora acatado o pedido, deu-se início às atividades propostas.

A proposta de história a ser contada foi a do livro intitulado *o que eu quero ser quando crescer*, do autor Fred Albuquerque e ilustrador Du Albuquerque, o qual conta a história do personagem que sonha com sua profissão ao chegar à fase adulta. Segundo a narrativa, algumas vezes na vida já nos indagamos sobre algo, e essas indagações muitas vezes vem nos acompanhando no decorrer dos anos, ultrapassando fases, infância, adolescência, até a fase adulta; em meio a essas perguntas, uma que se destaca é a seguinte: "o que eu quero ser quando crescer?" Na trama, sendo apenas uma criança, são imaginadas as muitas possibilidades de idealização dos seus desejos e, por meio, de sua fértil imaginação, permite-se viajar pelo próprio imaginário, em busca da felicidade que está atrelada à escolha da profissão desejada.

Diante desse enredo frutífero, cabe afirmar que a contação de histórias, conforme a narrativa retratada constitui-se algo capaz de fornecer ao leitor elementos de percepção do mundo de modo mais amplo. Assim, "ouvir histórias possibilita à criança desenvolver-se cognitivamente, de uma maneira mais ampla, aflorando a imaginação e a criatividade,

desenvolvendo a capacidade de perceber conflitos e buscar soluções.” (AFONSO, 2012, p.4).

Descrição e resultados da experiência contação da história “o que eu quero ser quando crescer?”

Para o início da atividade, foi organizado um círculo com as cadeiras dispostas na sala e pedido aos alunos que participassem da contação de história que seria realizada. Foi possível observar que eles estavam afoitos e dispersos, visto que a atividade proposta fugia das práticas empregadas usualmente no cotidiano da sala de aula. No momento inicial, houve resistência por parte de alguns alunos que se recusava a participar da ação.

Logo que a maioria aceitou e juntou-se aos mediadores, os outros que se mostraram resistentes em participar observavam das cadeiras. Iniciou-se a atividade de contação da história “O que eu quero ser quando crescer?”. No decorrer da contação, a licencianda narradora utilizou objetos concretos para fazer relação com a profissão desejada, como exemplo, utilizou tinta para relacionar a profissão de pintor e passou tinta em todos os que estavam em volta do círculo, todos apreciaram essa interação demonstrando gostar e tornaram-se elementos ativos da história, até mesmo os que estavam de fora, só observando, quiseram e começaram a fazer parte e integraram-se ao grupo.

Posteriormente, na segunda parte da atividade, foi pedido aos alunos que recriassem a história e desenvolvessem a escrita de um texto que fosse possível identificar qual profissão gostariam de seguir quando crescessem. Eles não gostaram da ideia, pois, essa segunda etapa de atividade exigia o emprego da prática de escrita autônoma, sendo uma turma com pouco conhecimento dos mecanismos de escrita, todos com experiência de retenção e, em sua maioria, como já mencionado, nos níveis pré-silábicos, silábicos, estando uma menor parte no nível alfabético da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985).

Eles temiam que a atividade se tornasse inviável a eles, por não dominarem a prática de escrita. Entretanto, foi dada continuidade à atividade, já que, na primeira diagnose das ações, constatou-se que, em boa parte dos trabalhos desenvolvidos, eles utilizavam para se expressar o texto não verbal imagético. A atividade proposta constituiu-se de desenhos, de texto não verbal, de maneira inclusiva, levando-se em consideração a abrangência total dos alunos da turma.

Assim, a narrativa possibilitou aos alunos uma reflexão, estabelecendo ligação com sua realidade, tornando possível por algum tempo, esquecer-se das mazelas sociais presentes em seu cotidiano, e expressar por meio dos seus relatos, desejos de mudanças nas condições de vida. Ademais, esta faceta se deu em decorrência do contexto em que história foi retratada, uma vez que possibilitou aos ouvintes fantasiar, misturando realidade e ficção, tornando os ouvintes personagens, permitindo a eles navegar sobre a imaginação e obter sucesso em suas ambições. Isso facilitou a fruição das produções.

Assim sendo, a narrativa desencadeou nos ouvintes uma experiência inovadora, diferente das vivenciadas no cotidiano da sala de aula, os tornando parte integrante do roteiro, não apenas pela interação, mas também pela participação como agentes ativos da história. Além do mais, no transcorrer da contação da história, articulou-se a manipulação de objetos à sequência narrativa, acionando o imaginário e despertando a atenção dos alunos, por meio de objetos concretos para exemplificar a profissão desejada.

A narrativa chamou atenção dos alunos, despertando-lhes a ponto de fazê-los realizar uma viagem fictícia, por meio do que “a inter-relação entre realidade e fantasia, a cumplicidade de contadores e ouvintes faz surgir espaços de encantamento”.

(SCHERMACK, 2012). E, por meio desta viagem imaginária, puderam expressar suas pretensões, mostrando suas perspectivas, em busca da realização dos seus ideais, sem interferências dos obstáculos provenientes das mazelas sociais. Isso confirma ainda que a "história tem um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, podendo criar novos rumos à imaginação [...]". (MATEUS et al, 2013, p. 57) e por que não novos rumos de futuro?

Na etapa posterior à contação, os alunos participantes tiveram a oportunidade de recriação da história. Assim, por meio do texto, puderam materializar seus desejos e sonhos, atribuindo sentido à atividade, relacionando-a às suas realidades e fazendo registros. Diante deste elo realidade e fantasia, a prática de ler e contar histórias torna-se um aspecto potencializador para o processo de ensino e aprendizagem, pois é, por meio, dela que o educando vai se constituindo no percurso das várias situações decorrentes das etapas de formação inicial e na relação com o cotidiano.

As práticas empregadas mostraram uma reflexão acerca do uso de aspectos pedagógicos como leitura e contação de histórias no processo de alfabetização, sendo defendida do ponto de vista metodológico por ser considerada prática que perpassa amplamente as várias áreas do conhecimento e estabelece ligação interativa na relação professor-aluno além de despertar sentimentos distintos. Assim sendo:

> A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar, não somente com seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas adentrar a sala de aula, como metodologia que enriquece a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas. (MATEUS et al, 2013, p.66)

A realização das atividades propostas desencadeou nos alunos resultados positivos, visto que o trabalho desenvolvido teve abrangência total dos participantes, apesar da resistência inicial de alguns. Evidenciamos melhoras significativas nas atividades cotidianas da sala de aula, com alunos demonstrando mais interesse nas tarefas relacionadas à leitura e contação de histórias e isso possibilitou o desenvolvimento da criatividade, imaginação e desenvolvimento de ideias, já que, a contação de histórias não se constitui apenas em palavras, mas num conjunto de ações realizadas pelo contador e percebidas pelo ouvinte, em uma troca ou interação constante estabelecida entre contador e ouvinte (AFONSO, 2012).

Verificou-se, ainda, que no processo de escrita houve evolução e autonomia na construção dos textos, tendo em vista que na primeira diagnose das escritas, havia apenas retratos de cópias de textos, e os alunos, em sua maioria, mostravam-se copistas. Após as atividades, houve indícios do desenvolvimento de autoria por parte deles, ainda que através de pequenos textos nos quais recorreram à linguagem verbal e não verbal imagética.

Os trabalhos desenvolvidos nesta experiência são de suma importância para o processo formativo dos mediadores da experiência, visto que as vivências cotidianas em situações reais permitem refletir sobre a atuação e sobre o papel como contadores de histórias

> [...] contribuindo, de forma significativa, na construção de novas dinâmicas escolares, por meio de atividades diferenciadas, seja desenvolvendo a oralidade, incentivando a leitura [e no] desenvolvimento da escrita autônoma, pensamento crítico [...] estimulando a expressividade, variando estéticas, permitindo a criatividade, envolvendo o trabalho coletivo, desenvolvendo a interação, instigando a curiosidade - fator essencial para o ensino/aprendizagem"(CAFÉ, 2015 p. 67).

Assim sendo, foi possível constatar uma evolução significativa no quadro geral dos alunos, estando no campo da oralidade, constituíram-se mais participativos, ativos na percepção das atividades e tornaram-se mais questionadores nos assuntos estudados. Isso em decorrência dos desdobramentos das narrativas e imersão da literatura infantil.

Assim posto, na relação de quem vivenciou neste ambiente, cabe ressaltar alguns resultados importantes como o fato de os alunos conseguirem perceber a relação do som das letras e diferenciá-los, através da contação de histórias, o que desencadeou melhoria da oralidade, pois com esta percepção eles passaram a pronunciar as palavras de maneira adequada. Ademais em suas inter-relações com a classe sua comunicação foi expandida posto se tornarem mais comunicativos, além de conseguirem empregar as letras de maneira correta sem trocá-las na percepção dos sons no desenvolvimento das produções escritas.

No decorrer de todas as atividades, foi essencial o trabalho colaborativo da professora da classe que deu o suporte necessário para um melhor desenvolvimento das ações propostas pelos mediadores. Com ajuda dispensada, puderam apropriar-se um pouco da experiência adquirida por ela. Sendo ela educadora com formação voltada para atuar nos anos iniciais, teve muito a acrescentar nos processos formativos ali se constituindo na prática da mediação de leitura e contação de história. Foi possível vivenciar práticas pedagógicas empregadas por ela no dia-a-dia da sala de aula e com isso constatar qualidades adquiridas junto aos alunos nas relações escolares de carinho e respeito que também puderam estabelecer no convívio. Os reflexos do trabalho desenvolvidos foram pautados de maneira bem positiva levando-se em conta que os objetivos propostos para a atividade foram alcançados e a troca de experiências foi benéfica para todos os envolvidos no projeto.

Considerações Finais

Este relato teve o propósito de socializar resultados de uma experiência pedagógica envolvendo contação de histórias e mediação de leitura no processo de alfabetização de alunos dos anos iniciais em uma escola pública de Belém-PA o que permitiu confirmar o papel importante desses recursos na sala de aula como coadjuvantes no processo de alfabetização e letramento, sendo dessa forma potencializadores da leitura, da escrita e da oralidade desenvolvidos nesse processo.

Com a experiência relatada, foi possível confirmar que contar histórias além de estimular a imaginação, desenvolver a cognição, educar o pensamento, instruindo-o, mostra-se, em conjunto com a mediação de leitura, um instrumento de mobilização do processo de leitura e escrita na prática alfabetizadora, pois com todos esses estímulos os alunos puderam ampliar seus repertórios linguísticos em termos de vocabulário e de compreensão de mundo, para além da realidade de seus contextos socioculturais, e tornaram-se, assim, capazes de expressar-se em quantidade e qualidade, o que de fato os possibilitou aprendizagens importantes na experiência em tela.

Em suma, diante das relações estimuladas nos alunos entre fantasia, realidade e aprendizagens de leitura, escrita e oralidade, nos processos conduzidos na experiência, os mediadores também ampliaram seus próprios conhecimentos, ao vivenciarem e mediarem todo esse processo. De fato, assim a prática de ler e contar histórias em seus processos de formação inicial como professores alfabetizadores foi também potencializador de suas aprendizagens da docência no âmbito da experiência desenvolvida.

Referências

AFONSO, Maria Aparecida Valentim; AFONSO, M. A. V. Formação do professor: contação de histórias e mediação da leitura. In: **ENLIJE**- Encontro de literatura infanto juvenil e ensino, 2012, Campina Grande. ENLIJE - Encontro de literatura infanto juvenil e ensino. Campina Grande: Editora da UFCG, 2012. v. 01.

CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. **Os Contadores de Histórias na Contemporaneidade**: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica** 9.1 (1997): 119-146.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.

MENEGASSI, Renilson José. "Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula." MATHESIS-**Rev. de Educação** 5.1 (2004): 105-125.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital:** convivência em mundos de encantamento. CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA INFANTIL E JUVENIL. Vol. 3. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. Cortez Editora, 2003.

4.8 LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luis Paulo Carvalho Monteiro
UFPA
lupamo22@gmail.com
Carmen Lucia Braga da Conceição
UFPA
carmenoliveira470@gmail.com
Michele de Paula Guimarães de Souza Pinheiro
UFPA
louro.mic@gmail.com
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
UFPA
bethma@ufpa.br

Leitura e contação de história são práticas importantes para a formação leitora dos alunos e devem compor o repertório de saberes do professor em formação de modo a ser capaz de possibilitar a ampliação do conhecimento literário desses alunos. Tal conhecimento não é facilmente constituído, em razão das dificuldades em se criar o hábito da leitura. Por isso se torna imperativo ao docente a capacidade de estimular seu aluno a se tornar um leitor. Uma maneira prazerosa e eficaz de fazer isso seria introduzir nas rotinas de sala de aula mediação de leitura e contação de histórias. Através dessas estratégias e aspectos característicos se poderia favorecer o apego à literatura, mostrando ao aluno o universo imaginário que a contação tem a proporcionar, tornando esse momento importante para sua formação como leitor.

Ao ler e contar histórias o educador estimula no ouvinte a ampliar os conhecimentos literários. Ou seja, por intermédio das práticas orais estabelece uma maior aproximação entre o professor e o aluno, assim, diversificando as didáticas de sala de aula, tornando as dinâmicas de estudos mais divertidas e atrativas. Ademais, para que isso se torne possível, o professor precisa se constituir como um bom contador de histórias, o que é concebível, através de um amplo repertorio de narrativas. Nesse sentido, cabe afirmar que "o repertório de palavras do contador é algo ilimitado que transita em vários mundos e culturas, da literatura oral à escrita, sem desconsiderar que leitura é também observação e compreensão de mundo" (CAFÉ, 2015 p. 215).

Tomando por base esse viés, apropriar-se das leituras e dos contos, faz com que o professor tenha uma visão ampla das obras literárias que servirão de enredo no momento da contação, possibilitando assim, que posteriormente compartilhe com o público seus ensinamentos provenientes das leituras das obras literárias.

Sabemos das dificuldades de acesso a literatura infantil, e que boa parte dos estabelecimentos de ensino não oferecem este instrumento didático para o uso do professor nas ações de ensino, e as poucas instituições que dispõem de um acervo literário, em sua maioria, não estão preparadas para utilizá-los, neste sentido. Assim, faz-se necessário a proposição de projetos pedagógicos de auxílio aos profissionais para que estes sejam habilitados e possam introduzir em suas práticas de ensino a leitura e a contação de histórias e, através delas, explorar o universo de possibilidades que traz a literatura infantil, fazendo com que o aluno tenha uma ótima oportunidade de despertar seu interesse pela leitura e tornar-se um bom leitor.

Neste contexto, este texto traz algumas reflexões sobre resultados iniciais de atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2018, em uma Escola Estadual de

Belém do Pará, a partir do programa institucional de extensão universitária, PIBEX (UFPA) 2018. Projeto: "Práticas pedagógicas interdisciplinares em Alfabetização e Letramento" Subprojeto ENCANTARTES: Contar ler e escrever, vinculados à alfabetização letramento e práticas docentes na Amazônia (IEMCI), da Universidade Federal do Pará.

Temos como objetivo neste trabalho discutir a relevância da leitura e contação de história na formação leitora dos alunos e as contribuições para a formação docente no desenvolvimento das ações em sala de aula.

Leitura e contação de história na formação do leitor

A contação de história como prática milenar tem suas raízes fundamentadas nas práticas das tradições orais, sendo o contador de histórias tradicional aquele que através da oralidade repassa seus ensinamentos e, por intermédio dela se perpetua, introduzindo as narrativas advindas da cultura de tradição ancestral. Por outro lado, "O contador contemporâneo, geralmente, apoia-se em um texto escrito, cujo tratamento, depende da habilidade e da capacidade de organizar e usar a linguagem, bem como a expressão corporal, gestual, vocal e espacial, transformando esses momentos em eventos de comunicação oral". (AFONSO, 2012 p.1)

O professor em sua atuação contemporânea permeia em meio aos enredos dos livros literários e por meio destes se inspira para narrar suas histórias. Segundo Faria (2017, p. 39).

> A literatura derivou-se da contação de história, e por ter uma estrutura concretográfica ganhou maior espaço no cenário educacional, entretanto, seu uso pragmático para fins didáticos de avaliação curricular tem sido questionado em razão do seu verdadeiro sentido, que em linhas gerais se representa como uma manifestação artística cuja matéria prima é a palavra lapidada por arranjos, sincronias e procedimentos estéticos que fundamentam a função poética da linguagem, tendo a função universal de instigar os valores humanos e despertar encanto/deleite [...].

As histórias contadas em sala de aula têm como ponto referencial a literatura infantil, assim sendo, é por intermédio deste instrumento que o professor encontra alicerce para atuação como contador de histórias. Ademais, ao iniciar uma contação o contador deve estar atento para as questões relativas ao contexto de inserção do público alvo, objetivando estabelecer um estado de reflexão na relação com as narrativas, antes, durante e depois da contação.

A reflexão acerca da história a ser narrada pode anteceder a leitura, basta que o contador se sensibilize da importância da parte estética de composição do livro, explorando-o e atribuindo-lhe lugar de destaque, partindo da prática de "antecipação de leitura", evidenciando a obra como um todo. Assim, se cria a noção de que o livro não se faz apenas da parte grafocêntrica, e se estimula no aluno uma percepção de campo visual mais apurada do concreto, do que vem a ser o livro literário e suas interfaces.

> O educador pode explorar os componentes da leitura, apresentando diariamente a cada livro ou texto que lê aos seus pequenos alunos ouvintes, compreendendo que o livro não se faz apenas com o texto escrito em seu interior, mas pela sua capa e informações que traz, e sua ilustração, que muito nos conta dos textos, sendo possível até mesmo, explorar a história sem a leitura das grafias [...] (MENDONÇA, 2017, p.84)

Estimular ouvintes, por meio, de perguntas como: qual a história do livro? alguém conhece esta história? O que vocês acham que vai acontecer? Essa história é de terror? Da medo ou vontade de rir? Estabelecer um cenário antecessor à contação e, criar um suspense nos ouvintes, prendendo sua atenção, fazendo com que queiram ouvir as histórias. Então, essas ações servirão para que se estabeleça no nos alunos comportamentos e,

> Atitudes ao segurar o livro, ao passar as páginas, a postura e o uso da voz, enfim, todo o processo de mediação da leitura é percebido pela criança. Essas ações demonstram o início da aquisição da leitura, uma vez que a criança que ouve histórias, mesmo não sabendo ler, tem maior possibilidade de pegar um livro, usar a imaginação e inventar uma história, ou até mesmo recontar uma que goste muito e tenha memorizado. (AFONSO, 2012, p.3)

O ato de narrar uma história pelo professor desencadeia no educando a possibilidade de expandir seu repertório literário, isso porque, ao narrar o contador estabelece no ouvinte uma viajem na imaginação que, "[...] Move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo". (GIRARDELLO, 2011 p.76). Nesta perspectiva, ao narrar busca-se desvendar os segredos dos contos, que são revelados na medida em que o narrador avança na contação, gerando no público uma explosão de sensações e estímulos cognitivos que servirão de alicerce para futuras leituras e escritas.

Para Mainardes (2017, p. 5). "O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor". O docente ao contar histórias, está diversificando as didáticas cotidianas, tornando a dinâmica dos estudos mais atrativa, prazerosa e exitosa. Nesse contexto, "ouvir histórias possibilita à criança desenvolver-se cognitivamente, de uma maneira mais ampla, aflorando a imaginação e a criatividade, desenvolvendo a capacidade de perceber conflitos e buscar soluções". (AFONSO, 2012).

As histórias contadas em suas interfaces fazem com que "[...] as crianças vão internalizando comportamentos leitores que ajudam a formar o gosto pela leitura, estimulando-a a aprender a ler o quanto antes para desvendar, ela mesma, as narrativas dos livros com suas múltiplas palavras, frases, parágrafos e textos inteiros, sem necessitar que outra pessoa leia para ela". (AFONSO, 2012, p.3)

A contação de histórias também assume sua função social, posto que através dela é possível trabalhar o coletivo na interação entre os alunos nas salas de aula, o que favorece a integração dos saberes. A troca de experiências se dá de maneira natural no diálogo estabelecido entre os ouvintes no momento da contação, e também pela significação que as histórias desempenham, podendo despertar nos ouvintes recordações de coisas boas ou ruins.

> Não somente o ato de ouvir, mas também o exercício de representação das histórias ouvidas ajuda a criança nesse caminho para o desenvolvimento, ao propiciar a vivência de sentimentos como: alegria, tristeza, medo, raiva, dentre outros, presentes no enredo das narrativas". (AFONSO, 2012 p.4)

Ela também tem função norteadora para o aluno, já que, por intermédio dela se constrói conhecimento necessário de convívio em sociedade. "A contação de histórias realizada sistematicamente na sala de aula fornece ao ouvinte elementos para que perceba o mundo de forma mais ampla". (AFONSO, 2012) Portanto, ratificamos a importância da inserção de leitura e contação de histórias nas salas de aula, pois entendemos que é neste espaço que as ações tendem a ser potencializadas, levando o educando a se desenvolver

por meio da interação promovida na relação contador-ouvinte que se intensifica e favorece um ambiente mais propício a formação do leitor.

Leitura e contação de história na formação inicial docente

Os professores ao incorporarem seu papel de educar se deparam com inúmeras dificuldades, muitas fruto de uma má formação acadêmica ou, até mesmo de formação não complementar. Diante desses percalços presentes nas rotinas das salas de aula, a pergunta que se faz é qual a melhor maneira de ensinar? E como fazer essas práticas atrativas, prazerosas e significativas para o educando?

Tomando como viés essas perguntas, nos deparamos com a base formadora do educador, que tem sobre fundamentação o ensino tradicional, em que as práticas se estabelecem de maneira pouco interativa, o que leva o educador a reproduzir em suas práticas a maneira como foi ensinado, muitas vezes, um ensino com aulas pouco interativas.

Atualmente se discutem por meio dos estudos de Vygotsky, os benefícios que trazem os processos das interações sociais no desenvolvimento dos alunos, em seu processo de ensino e aprendizagem, assim sendo, visando estabelecer interações que se desdobrem no desenvolvimento do processo de aprendizagem, o educador pode introduzir em suas ações de ensino momentos de leitura e contação, haja vista o entendimento de que,

> Os contadores de histórias têm contribuído, de forma significativa, na construção de novas dinâmicas escolares, por meio de atividades diferenciadas, seja desenvolvendo a oralidade, incentivando a leitura, estimulando a expressividade, variando estéticas, permitindo a criatividade, envolvendo o trabalho coletivo, desenvolvendo a interação, instigando a curiosidade - fator essencial para o ensino/aprendizagem -, organizando pensamentos e tantas mais. (CAFÉ, 2015 p. 67).

"Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo" (MATEUS, 2013 p.57). O cenário de atuação da contação de história modificou-se com o passar dos tempos. Na contemporaneidade, passa ser a sala de aula, mas segue o rito tradicional, em que os ouvintes passam a ser os alunos que ficam no entorno de um círculo que contorna a sala de aula, o que possibilita um maior campo visual de interação entre os participantes, que ficam atentos à apresentação do narrador e ao início do espetáculo da contação.

No processo de ensino busca-se a interação professor-aluno de maneira natural, em razão de se entender que por intermédio dela o educador socializa os conhecimentos necessários à formação escolar. Tomando este ponto referencial, a contação de história apresenta-se como uma possibilidade de atuação do professor em sala de aula.

Ao narrar objetiva-se levar ao público algum ensinamento, ou seja, o professor ao apresentar uma história busca criar reflexões no aluno acerca do que esta sendo exibido; as histórias, "[...] Mexem com a memória da humanidade, despertando e atualizando valores, educando cada povo com seus costumes e tradições. As histórias são, ao mesmo tempo, a reinvenção do que se quer mudar e a preservação do que se quer manter" (CAFÉ, 2015 p. 18).

A história contada deve despertar o interesse do aluno, tocar fundo nos sentimentos e estabelecer ponte com a sua realidade, trazendo significação para a contação. Assim, "a disponibilidade para criar uma cumplicidade entre o ouvinte e a história é dada pelos espaços criados pelo contador, para o ouvinte se envolver e recriar a história, sentindo suas próprias emoções e criando suas próprias imagens" (CAFÉ, 2015 p. 149).

Desse modo, nos momentos em que o encantamento da contação transparece e atinge contador e ouvinte [...] "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" (MATEUS, 2013 p.58). Neste contexto, torna-se inevitável verificar as contribuições da contação de história como ferramenta de auxílio pedagógico ao professor e, sua colaboração na formação docente, pois, o educador que tem domínio desta prática e faz uso dela para ensino certamente terá sucesso em suas ações.

Assim, foram realizadas ações envolvendo leitura e contação de história, nesta primeira etapa, os licenciandos participaram de estudos coletivos no grupo de pesquisa Alfabetização Letramento e práticas Docentes na Amazônia, desenvolvido no 1° semente de 2018, no Instituto de Educação Matemática e Cientifica (IEMCI), na Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual foram abordadas as potencialidades da leitura e contação de história na formação do leitor e na formação inicial docente.

Para os licenciandos, a experiência foi muito satisfatória e de suma importância, à medida que lhes possibilitou uma visão ampliada a cerca das possibilidades de se trabalhar leitura e contação de histórias em sala de aula, agregando valores positivos não apenas aos alunos, mas também para a formação inicial docente.

A experiência de ensino e aprendizagem vivenciada pelos licenciandos durante sua permanência em sala de aula possibilitou refletir sobre as práticas empregadas, sendo a mesma pautada no ensino tradicional, na qual a relação do professor com os alunos se dava de maneira pouco interativa.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de tornar as ações de ensino mais atrativa, pois foi observado na diagnose inicial, pouco interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas, assim, a inserção de leitura e contação de histórias vêm a contribuir no processo de ensino tornando o espaço da sala de aula mais atrativo e interativo na relação professor-aluno.

Na segunda etapa, a experiência dos licenciandos transcorreu com a seleção das histórias no acervo do projeto, tendo por finalidade coletar obras que em enredo venha a contemplar a valorização da cultura regional assim como aproximar os alunos de suas realidades na relação com as narrativas.

As ações foram desenvolvidas pelos licenciandos integrantes do projeto, primeiramente, houve uma roda de conversa para estabelecer o contato inicial com os alunos, buscou-se interação por meio de perguntas sobre leitura e contação de história, com esta ação foi observado o pouco contato dos alunos com literatura infantil, assim como o silencio que imperou quando foram indagados sobre o assunto, os mesmo não tinham o costume de ler e ouvir histórias tão pouco interagir em sala de aula.

A participação dos licenciandos no levantamento das necessidades dos alunos no processo ensino e aprendizagem, desdobou-se no planejamento e desenvolvimento de atividades a fim de estimular a participação ativa dos alunos, para tanto foram coletados dois livros de lendas, mitos e tradições das tribos indígenas no contexto amazônico: "Ypati o curumim da selva" e "a onça protetora"; o primeiro de Ely Macuxi, e o segundo de Shirley Djukurnã Krenak.

Objetivou-se com a escolha das obras valorizar a cultura regional e aproximar os alunos de suas realidades, o que foi possível na seleção da narrativa, que em seu enredo traz parte do dialeto comum na fala entre os alunos, o que tornou a história de fácil compreensão na identificação vocabular.

Desenvolver as atividades de leitura e contação de histórias é vista pelos licenciandos como um desafio, pois estabelecer a interação por meio da participação dos alunos implica em desconstruir a dinâmica já internalizada de sala de aula que tem sobre fundamentação o ensino tradicional.

Durante o transcorrer das ações, os licenciandos procuraram estabelecer o diálogo com os alunos, incentivando-os a exporem seus conhecimentos e experiências, vivenciada antes mesmo de ingressar na escola. Pois, entendesse que os conhecimentos prévios, trazidos de sua história de vida são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem por compor seu repertorio de saberes. Assim, cabe ao professor explorar esses conhecimentos e valorizar a exteriorização dos conhecimentos prévios.

O contador de história ao narrar esta criando uma relação de troca de saberes. Neste sentido, os licenciandos propuseram aos alunos que realizassem uma atividade, pela qual teriam que criar uma história, a partir do repertório de seus saberes.

Com esta atividade buscou-se dos alunos a compreensão da importância da leitura assim como da contação de história. Como estratégia visou-se estabelecer a comunicação na relação contador-ouvinte, também valorizar os conhecimentos trazidos de casa, trabalhando em conjunto com as narrativas.

As ações desenvolvidas mostraram aos licenciandos as potencialidades da leitura e contação de história como estratégia pedagógica a ser utilizada pelo professor a fim de favorecer as aprendizagens dos alunos nos vários aspectos, seja cognitivo por ampliar o repertorio motor ou interativo por possibilitar a aproximação entre os envolvidos.

Dessa forma, como resultados das atividades desenvolvidas houve uma participação maior dos alunos em sala de aula com questionamentos a respeito dos assuntos, também se apresentaram motivados e envolvidos com as narrativas das literaturas infantis favorecendo para que se tornem possíveis leitores.

Alfabetização letramento e práticas docentes na amazônia

O projeto intitulado “Alfabetização Letramento e Práticas Docentes na Amazônia(PIBEX/2018-UFPA) é desenvolvido em algumas escolas da região metropolitana de Belém do Pará, e tem por finalidade, identificar e discutir os principais desafios dos atuantes na docência nos anos iniciais, para assim oferecer subsídios a estes educadores, através da ação conjunta do professor com os licenciandos participantes do projeto.

A ação busca de forma planejada intervir nas demandas advindas do processo de alfabetização. Para tanto, a atuação do discente neste espaço se dá por intermédio da mediação de leitura e contação de histórias objetivando trabalhar na tríade oralidade, leitura e escrita, para assim, da melhor maneira possível atuar sobre as práticas de trabalho em desenvolvimento contínuo nas respectivas escolas assessoradas pelo projeto.

O projeto em suas múltiplas ações atua em parceria com as escolas, desenvolvendo ações com aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Tais atividades são desenvolvidas mediante inserção direta dos licenciandos no ambiente escolar, tendo como campo de atuação especialmente a sala de aula com turmas do 3º ano do 1ª ciclo de alfabetização, o que vem a contribuir para a formação destes profissionais, já que, faz a junção de teoria e prática que são de suma importância e indispensáveis no

processo formativo do professor. Na atuação este, "[...] professor leva a contação de histórias como conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, com base em suas próprias experiências de contador, que continua a ser construída junto aos alunos, na relação educativa de troca e transformação" (CAFÉ, 2015, p. 66).

A atuação nas escolas busca contribuir com algumas necessidades como a de acesso a literatura infantil, já que boa tarte dos estabelecimentos de ensino, atendidos pelas ações do projeto, não oferecem estes instrumentos didáticos para o uso do professor nas práticas de ensino. Assim, por intermédio do acervo do projeto, alunos e professores podem ter contato com as narrativas e através delas desenvolver suas atividades.

A falta de contato com a literatura infantil faz com que o professor busque outras maneiras de ensinar, deixando de lado este instrumento pedagógico que é de suma importância para o aluno no processo de aprendizagem. Não trabalhar com a inserção de obras literárias traz prejuízos tanto ao aluno quanto ao professor que se sentirá pouco qualificado para atuar e despertar no aluno o interesse na leitura.

Nesta reflexão Lins (2015 p. 186) contribui, afirmando:

> Para formar leitores, o professor deve ser, antes de tudo, um leitor que sente prazer em ler, mas também deve realizar práticas adequadas de escolarização da leitura literária, o que certamente se dará com uma forte participação/envolvimento dos pequenos nesse bojo[...].

Assim, o trabalho coletivo desenvolvido pelo projeto de extensão vem a contemplar esta demanda e oferecer subsídios ao educador para que tenha condições de desenvolver suas atividades de ensino de forma mais abrangente e eficaz, isso porque no contato com os licenciandos os professores têm a oportunidade de aprender novas maneiras de atuação e de desenvolver exercícios por intermédio da leitura e da contação de histórias.

Neste sentido, a realização de projetos pedagógicos de auxílio a estes profissionais torna-se imponente, em vista de subsidiar práticas de ensino de leitura e contação de histórias. Com isso, o educador está diversificando suas práxis e explorando o universo de possibilidades da leitura e contação de história, além de estar fazendo com que o aluno tenha uma ótima oportunidade de despertar o interesse pela leitura e contação.

Considerações finais

As experiências vivenciadas mostraram as contribuições das práticas de leitura e contação de histórias na formação inicial docente e as potencialidades no processo de ensino e aprendizagem das crianças, alunos do ensino fundamental, em termos da formação como leitores.

Analisamos que ao ler e contar histórias estreitamos vínculos afetivos com os alunos o que propicia momentos de maior aproximação na relação contador-ouvinte. Assim, "as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas"(LEITE, 2011 p. 29). Elas proporcionam momentos de satisfação, prazer, alegria, descontração, conhecimentos e imaginação; ampliam e diversificam a formação escolar deles e nossa própria formação enquanto professores contadores de histórias.

Observamos ainda, que a formação docente permeia os caminhos dos professores na atuação diária, e que lançar mão do desafio de ensinar e de fazer dessas práticas

significativas para o educando é primordial para o sucesso nas ações de ensino. Assim, buscar auxílio dos diversos mecanismos pedagógicos para garantir o desenvolvimento dos alunos torna-se importante e vem corroborar a ideia Rossoni (2013, p. 53) ao afirmar que "O desenvolvimento de habilidades pelo professor para o trabalho com a contação de histórias é relevante para sua formação docente", uma vez que ao incorporar ações de leitura e contação o professor estará congregando valores positivos, ampliando e diversificando as atividades de ensino, possibilitando a inserção de aspectos variados como o cultural e o regional, que são de grande significado para a criança na identificação e valorização dos saberes da cultura de seu povo.

Para Afonso (2012). "Quando a história contada desperta o interesse da criança, há uma interação entre o contador e o 'ouvinte', o que consequentemente estabelece momentos de prazer, alegria, descontração, conhecimentos e imaginação". Assim, no ato de ler ou contar, a postura, entonação de voz, o tratamento dado aos livros e a performance, são observadas pelos ouvintes, atitudes que contribuem para a progressão da oralidade no momento de leitura. Desse modo, com o trabalho sistemático e planejado do contador e do mediador, se torna possível à formação de crianças leitoras com pensamentos e reflexões críticas acerca dos assuntos veiculados na sociedade.

Dessa forma, as questões das dificuldades de aprendizado dos alunos, que são detectadas nas diagnoses iniciais, poderão ser superadas através do desenvolvimento de atividades diferenciadas, as quais possam tornar-se caminhos para solucionar os problemas vindos do desconhecimento adequado de como intervir nessas demandas, revelando assim a importância de atuação de projetos de extensão na investigação das problemáticas no processo de ensino.

Outro ponto a se destacar diz respeito à análise dos licenciandos que vão ao encontro das necessidades dos alunos, sendo repassadas aos professores para que estes possam atuar de maneira mais efetiva. Assim, reiteramos as contribuições das atividades do projeto alfabetização letramento e práticas docentes na Amazônia, por entender que os trabalhos desenvolvidos agregam um conjunto de ações que tem permitido avanços significativos na formação dos agentes, professores, licenciandos e alunos.

Por fim, os trabalhos desenvolvidos desdobram-se na compreensão coletiva da necessidade de repensar as práticas docentes, afim de que seja possível levar para sala de aula ações mais prazerosas capazes de contribuir para a constituição de um ensino de qualidade e de real eficácia.

Referências

AFONSO, Maria Aparecida Valentim; AFONSO, M. A. V. Formação do professor: contação de histórias e mediação da leitura. In: **ENLIJE**- Encontro de literatura infanto juvenil e ensino, 2012, Campina Grande. ENLIJE - Editora da UFCG, 2012. v. 01.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação,** v. 5, n. 1, 2013.

CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. **Os Contadores de Histórias na Contemporaneidade**: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos. 2015

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A Arte de Contar Histórias: uma estratégia para a formação de leitores**. pdf, v. 4, 2017.

ROSSONI, Janaina Cé. **A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro**. 2013.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação. **Pires do Rio - GO**, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.

MATOS LINS, Heloísa Andreia; BRITO, Carla Fernanda. Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica. **Poiésis**, v. 9, n. 15, 2015.
LEITE, Sérgio Antonio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educaçã**o, v. 6, n. 1, p. 25-52, 2011.
GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011.

4.9 FORMAÇÃO DOCENTE: HORA DE DIFERENCIAR O LER E O CONTAR

Claudia Leite Brandão
UNESP- Presidente Prudente/SP e CEFAPRO- SEDUC/MT
cau_brandao@live.com
Renata Junqueira de Souza
UNESP- Presidente Prudente/SP
recellij@gmail.com
Márcia Prevedello
CEFAPRO- SEDUC/MT
marcia.prevedello@hotmail.com

Introdução

> É muito importante ler, ouvir histórias, escrever histórias. Quer dizer, contar histórias para a criança e ouvi-la, mesmo que seja sobre o cotidiano, não importa, é algo essencial. É o costume de dedicar tempo a essa prática que devemos cultivar. (ROCHA; MACHADO, 2011, p. 92).

A leitura e a contação de histórias se constituem como práticas capazes de criar possibilidades para a formação leitora. Dessa maneira, é fundamental que professoras/es compreendam o desenvolvimento de cada ato, seja o de ler ou de contar. Há que se considerar que docentes são os principais mediadores, sendo responsáveis por despertar o interesse das/os alunas/os para se adentrarem e permanecerem em situações de leitura.

Aquino (2011) assegura que, para que o processo de mediação seja positivo, os profissionais precisam estar conscientes da contribuição da literatura na vida das crianças, já que a relação com as obras literárias pode enriquecer e ampliar a percepção que temos com o mundo.

De uma forma geral, destacamos que os espaços escolares precisam disseminar práticas pedagógicas que favoreçam o interesse pela leitura, promovendo ações e atividades que incentivem a inserção de obras literárias para os estudantes.

Todavia, a formação leitora é uma temática que constantemente está presente nas discussões/reflexões educacionais, principalmente quando se toma como mote às análises sobre os resultados das avaliações externas e internas. Arena (2011, p. 10) expõe que os "índices produzidos pelas avaliações externas, de um lado, e depoimentos de docentes, endossados por colunistas da mídia, de outro, reverberam a incapacidade - quase crônica - de alunos em atribuir sentido a um texto [...]".

Essa situação também é uma realidade vivenciada nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, pois, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016, demonstraram que 52,76% das crianças (3º ano - Ensino Fundamental) apresentaram proficiência insuficiente em leitura. Consequentemente, no município de Primavera do Leste- MT tivemos 41,52% dos alunos com baixa proficiência em leitura (BRASIL, 2016).

A partir disso, faz-se necessário a reflexão sobre a formação docente, já que entendemos que o professor não é o único, porém, se constitui como o principal mediador de leitura no contexto educacional. Fernandes afirma que,

> Entre livros e leitores há importantes mediadores. Além da família, o mediador mais importante é, ou deveria ser o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício,

> por isso ele precisa revelar-se um leitor apaixonado e uma forte referência para seus aprendizes. (FERNANDES, 2013, p. 32).

No entanto, ainda vivenciamos a situação retratada por Rocha e Machado (2011) quando afirmam que é difícil uma intimidade maior dos docentes com bons textos e prática de leitura de qualidade porque "tal prática não faz parte da formação do professor. Então, como o professor vai sozinho conseguir fazer isso se, ao longo de seus anos de estudo, ele mesmo não foi estimulado para a leitura como deveria?" (ROCHA; MACHADO, 2011, p. 37-38).

Sintonizado com esses apontamentos, este trabalho tem como objetivo apresentar/discutir as concepções que os docentes têm acerca das atividades de leitura, seja na leitura e contação de histórias. Para isso, apresentamos dados provenientes da formação intitulada *Ler ou Contar: É hora de diferenciar* realizada no ano de 2018, com as/os professoras/es do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas estaduais, de Primavera do Leste, Mato Grosso.

Vale informar que para as análises, por meio do *site wordart* (Disponível em: https://wordart.com/create), geramos uma representação das palavras de maior frequência, formando um mapa de palavras, indicando o teor das respostas dos participantes, para analisarmos juntamente com algumas escritas dos professores.

Ler e Contar: Um olhar sobre a concepção docente

> Acho muito importante entrar em contato com o universo das histórias, seja ouvindo alguém que as conta, seja ouvindo alguém que as lê para nós. (ROCHA; MACHADO, 2012, p. 14).

Neste texto apresentamos as concepções que os docentes têm acerca das atividades de leitura, seja na leitura e contação de histórias por meio de dados provenientes da formação *Ler ou Contar: É hora de diferenciar*. No entanto, antes de tratar do objetivo deste estudo, faz-se necessário, mesmo que brevemente contextualizar a formação realizada.

A formação *Ler ou Contar: É hora de diferenciar* teve como objetivo contribuir na formação dos mediadores de leitura do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com conhecimentos teóricos e práticos sobre atividades de leitura e contação. Para isto, realizamos os encontros em duas escolas estaduais, é pertinente ressaltar que possibilitamos a participação de todos os profissionais (docentes do 1º ao 5º ano, professores/as articuladores/as, Técnico Administrativo Educacional-Biblioteca Escolar, Assistente de Alfabetização e Coordenadores/as Pedagógicos/as) que estivessem vinculados aos trabalhos pedagógicos com os/as alunos/as dos Anos Iniciais.

Os encontros foram organizados na perspectiva do conhecer e vivenciar as práticas de leitura e contação, pois partimos do princípio destacado por Abramovich (1997) quando expõe que para contar ou ler uma história, seja qual for, é bom saber como se faz e que não se pode fazer de qualquer jeito.

Desse modo, metodologicamente, efetivamos a proposta em quatro encontros, que ocorreram quinzenalmente, com carga horária de três horas por encontro. Para cada um destinamos uma temática de estudo, sendo: 1º) Leitura e formação leitora; 2º) Leitura em voz alta; 3º) Contação de Histórias; 4º) Socializando o Ler e o Contar. Diante disso, faz-se necessário destacar que os dados apontados neste estudo são relativos ao primeiro encontro, pois a temática *Leitura e formação leitora* foi organizada para sensibilizar os/as participantes sobre a importância das práticas leitoras, assim como, para compreender as concepções apresentadas sobre leitura e contação de histórias.

Assim, o primeiro encontro aconteceu em agosto de 2018, com 41 (quarenta e um) participantes, total correspondente das duas escolas. Como era o contato inicial com a proposta formativa planejamos para que os/as professores/as ao mesmo tempo que participassem das discussões teóricas também vivenciassem situações com a leitura em voz alta e a contação de histórias. Convergente, a esse interesse iniciamos com a contação de história *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares e Cristina Malaquias (2018) e finalizamos com a leitura em voz alta do texto *A troca*, de Lygia Bojunga (1984).

Entre essas práticas, utilizamos Cândido (1995) e Abramovich (1997) para promover as discussões sobre o papel do leitor, da leitura e da literatura, já que considerávamos necessário que cada um pensasse sobre a mediação e o papel do mediador, bem como, o espaço da leitura e literatura na vida de cada um. Cademartori (2012, p. 25) enfatiza que "cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com os livros. E recuperar essa história é uma experiência rica e esclarecedora [...]."

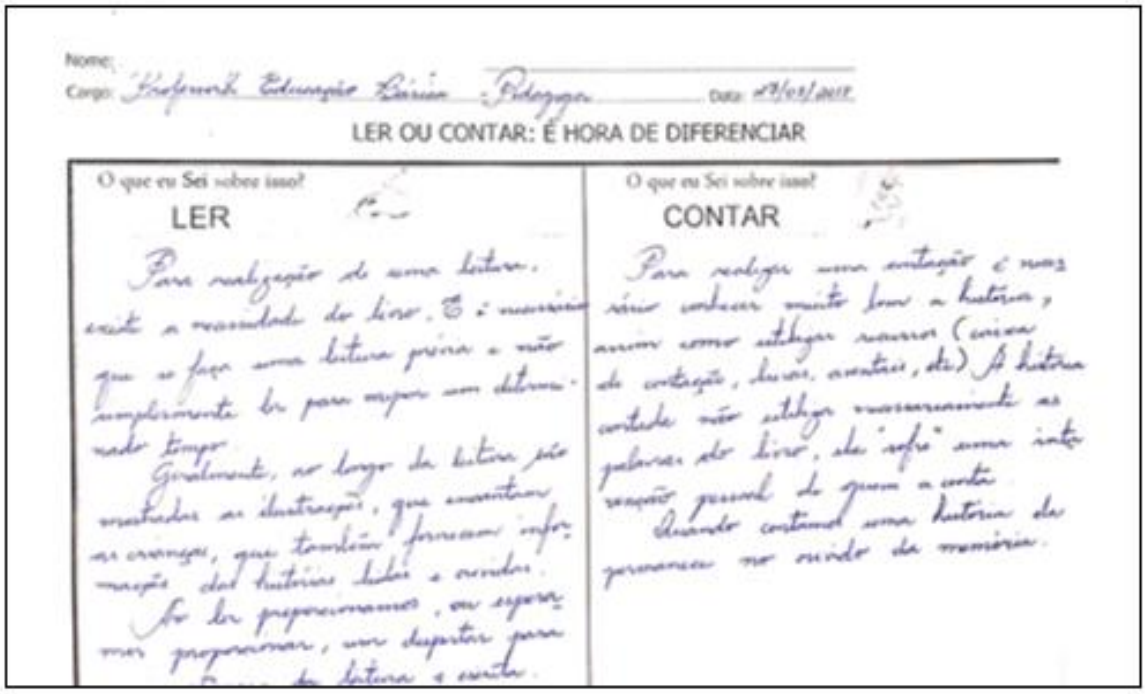
Nessa perspectiva, os materiais teóricos possibilitaram a reflexão sobre a constituição de cada um enquanto sujeito/a leitor/a, assim como a importância da literatura para a formação humana e crítica das pessoas. Fazer com que os/as participantes pensassem na sua história da leitura e no seu papel como leitor foi um momento importante para a identificação da própria vivência, seja como leitor e/ou mediador de leitura. Somando-se a isso, lembramos o compromisso que os docentes têm com a leitura e ancoramos em Yunes para defender e reafirmar que não ensinamos o que não gostamos, "não é possível estimular a leitura e cativar novos leitores se não estamos convencidos das vantagens de ler. Não seremos capazes de converter analfabetos ou iletrados em leitores se não estamos convencidos da importância da leitura. (YUNES, 1995, p. 20).

Além do referencial teórico ampliar as discussões sobre ser leitor para formar leitor, em particular contribuiu para o diálogo no que diz respeito ao direito à literatura (CÂNDIDO, 1995). Disso destacamos que muitos dos nossos alunos só terão contato com textos literários no contexto escolar e que por isso, é importante o conhecimento dos mediadores de leitura para a promoção do encontro entre estudantes, livros e histórias.

Parafraseando Juliano, Debus e Bortolotto (2006) é primordial a construção de tríade produtiva e dialógica no trabalho com a leitura e literatura, ou seja, primeiro o professor deve conhecer e mapear o repertório das crianças; segundo se comprometer em ampliar o repertório inicial; e em terceiro se responsabilizar em estimular nos alunos um novo repertório.

Após as discussões teóricas promovemos duas dinâmicas para realização do 2º momento, que estava destinado para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre leitura e contação de histórias. Diante disso, a primeira dinâmica, ocorreu com a atividade em gráfico organizador para que os/as participantes respondessem as seguintes perguntas: O que eu sei sobre ler? O que eu sei sobre contar? (QUADRO 1).

Durante a escrita dos/as participantes, esclarecemos que o ler e contar era para ser pensado na perspectiva da prática pedagógica, ou seja, a leitura em voz alta e a contação de histórias. É importante destacar que na realização desta atividade já percebemos o confronto entre os diferentes conceitos. Ouvimos os/as participantes conversando e alguns até diziam que ler e contar era tinham o mesmo significado, outros até relatavam a diferença, no entanto, também presenciamos diálogos que davam destaque para o contar, já que remetiam o ler como "simples", "mecânico", desinteressante. Mesmo que a todo instante as formadoras eram questionadas para a verificação dos conceitos certos ou errados, neste momento não teve interferência para explicações ou conceituações das diferenças e significados.



Nome:
Cargo: Professora Educação Básica - Pedagoga Data: 27/03/2017

LER OU CONTAR: É HORA DE DIFERENCIAR

O que eu Sei sobre isso? LER	O que eu Sei sobre isso? CONTAR
Para realização de uma leitura, existe a necessidade do livro. E é necessário que se faça uma leitura prévia e não simplesmente ler para mejor um determinado tempo. Geralmente, ao longo da leitura são mostradas as ilustrações, que encantam as crianças, que também fornecem informações das histórias lidas e ouvidas. Ao ler proporcionamos, ou esperamos proporcionar, um despertar para [illegible] da leitura e escrita.	Para realizar uma contação é necessário conhecer muito bem a história, assim como utilizar recursos (caixa de contação, livros, aventais, etc.) A história contada não utiliza necessariamente as palavras do livro, ela "sofre" uma interação pessoal de quem a conta. Quando contamos uma história ela permanece no ouvido da memória.

Quadro 1: Gráfico Organizador O que eu sei?
Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

Ao considerarmos ainda, nossas perspectivas, antes de entrarmos na fase da compreensão e diferenciação das práticas, prosseguimos com a dinâmica nomeada *Ler ou Contar*, para isto, organizamos grupos, distribuímos poemas da obra *O bicho vai pegar*, de Edson Gabriel Garcia (2011) e sorteamos as palavras Ler ou Contar para determinar a ação da prática de cada grupo. Depois destinamos um tempo para que cada grupo preparasse a prática sorteada e por fim socializar com todos os/as participantes. Nesta ação, lançamos um desafio, que era ao término da apresentação do grupo, os outros colegas fariam a nomeação da prática, como: leitura ou contação.

Interessante notar que durante as apresentações, para os grupos que desenvolveram a contação, não houve erro na nomeação da atividade, no entanto, os grupos que ficaram responsáveis pela leitura em voz alta, que fizeram com entonação adequada e com disposição foram confundidos com a contação de histórias. Houve até momentos conflitantes, pois alguns participantes não aceitavam a leitura como uma prática dinâmica, interessante e contemplativa. Vejamos algumas dessas marcas, nas respostas dos docentes em relação a questão: O que eu sei sobre Ler?

> Ler para mim eu acho que é um ato mais mecânico, algo mais acelerado, em que fazemos a pontuação correta, mas sem a preocupação em encenar, em dar emoção ao texto. (Professora A, 2018)

> Ler é decodificar um código linguístico transmitindo uma mensagem produzida para atingir um determinado fim. O ato da leitura em voz alta tem como objetivo central referencial, visando informar o interlocutor. (Professora B, 2018)

> É contar algo. Restrição por não usar a imaginação. É ter predisposição para fazer leitura verbal e não verbal. (Professora C, 2018)

> É simplesmente ler uma leitura, sem passar a emoção da história. (Professora D, 2018)

Na verdade, sabemos que a leitura e a contação de histórias são práticas de leituras utilizadas pelos professores, no entanto, geralmente presenciamos os equívocos nas nomeações, pois é comum o discurso: Vou contar uma história para vocês. E ação é pegar o livro e realizar a leitura em voz alta.

Os registros desses equívocos podem ser visualizados pelos destaques que alguns termos tiveram no mapa de palavras (FIGURA 1) construído com o indicativo do teor das respostas dos participantes, como: Contar, decodificar, códigos. Outra evidência foi para a palavra "Aprender", notamos que quando os docentes se remetem a leitura a primeira visão é da aprendizagem, passar informações, adquirir conhecimentos, ou seja, a finalidade da leitura sobrepõe a prática do ler histórias.

Diante disso, fizemos alguns apontamentos para as reflexões sobre as diferenças entre as ações do ler e contar, pois são práticas distintas entre si. As duas dinâmicas e os diálogos foram necessários para o levantamento das particularidades dos objetivos e da postura do professor enquanto lê ou conta histórias.

Figura 1: Mapa das palavras nas respostas à pergunta: O que eu sei sobre ler?
Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Na tentativa da construção de uma síntese, buscamos das palavras mais utilizadas pelos docentes e, juntamente, com as discussões no encontro e leitura das respostas dos 41 participantes, descrever que:

> A leitura em voz alta é um momento em que se empresta a voz para a história. Além de despertar o interesse pela leitura é o momento para aquisição de conhecimento. Também é uma ação que precisamos aprender e saber como fazer.

Ao mesmo tempo que utilizamos o mapa de palavras para discutirmos os equívocos, também relacionamos os termos para a (re)construção das concepções demonstradas pelos participantes. Assim, elencamos que tanto a leitura como a contação são práticas necessárias para o desenvolvimento da formação leitora. No entanto, não existe um ato com mais valor que o outro, pois os dois são importantes. Dito isso, acrescentamos que o

importante é saber e ter de forma clara o objetivo de cada ação, dentro do que o professor está planejando.

Além disso, especificamente sobre a leitura em voz alta, Abramovich reitera que:

> [...] quando se vai ler uma história - seja qual for - para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ou pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizante, na página ao lado... (ABRAMOVICH, 1997, p. 18 - 19).

Ler histórias é pertinente para valorização do suporte, para que as crianças conheçam como é o texto na linguagem escrita, entretanto, a leitura pode/deve ser feita com emoção, com técnica e habilidade de comunicação. Quando o professor realiza a leitura em voz alta, ele se torna o modelo de leitor para os alunos, por isso, o docente não pode se negar ao exercício desse papel e ao realizar precisa estar preparado.

Ao observarmos os dados sobre a questão: O que eu sei sobre Contar, percebemos que apenas duas participantes utilizaram a palavra leitura para explicitar o ato de contar. Vejamos:

> É **colocar emoção na leitura**, usando as entonações necessárias. Contar uma história não precisa estar com o livro ou a história em mãos, basta usar a imaginação (história lida ou imaginado). (Professora E, 2018, grifos nossos).

> Ao contar, relaciona-se mais elementos do que puramente ler, relaciona o interesse da criança, **lendo de forma diferente**, com estímulos, ressaltando palavras, frases, fazendo com que aquele que ouve se sinta incluso na história pelo envolvimento que é feito. (Professora F, 2018, grifos nossos).

Outras destacaram a leitura, mas no sentido anterior a contação, isto é, como leitura para conhecer, estudar e compreender o texto para depois contar a história.

> É contar a história colocando emoção, ação, aventura, colocando ênfase na história. É saber ler e interpretar um texto. É fundamental para todos saber contar o que se leu. (Professora G, 2018).

> Para contar não é preciso utilizar o livro e sim a imaginação ou uma leitura prévia. (Professora H, 2018).

> Contar é ler e interpretar e passar para o outro o que você entendeu de maneira simples e eficaz. (Professora I, 2018).

Todavia, no que diz respeito a contação de histórias as respostas também trouxeram fragilidades para a formação da concepção adequada da ação. No ato de contar o valor é para a cultura oral, ou seja, a contação traz o texto para a oralidade ou transmite as narrativas da tradição oral que foram/são passadas de geração para geração.

Sisto e Motoyama (2016, p. 125) expõem que “[...] o contador não pode saber mais ou menos a história que vai contar. Ele tem que conhecer profundamente a história. Transformar o momento escrito, com todo respeito, em objeto artístico.”

> Para realizar uma contação é necessário conhecer muito bem a história, assim como utilizar recursos (caixa de contação, luvas, aventais, etc) a história contada não utiliza necessariamente as palavras do livro, ela "sofre" uma intervenção pessoal de quem a conta. Quando contamos uma história ela permanece no ouvido da memória. (Professora J, 2018)

Seguindo a organização dos dados, para as respostas sobre a contação, também construímos o mapa de palavras (FIGURA 2).

Figura 2: Mapa das palavras nas respostas à pergunta: O que eu sei sobre contar?
Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Relacionamos que as respostas da maioria dos participantes apresentaram uma coerência do que concebiam como contação de histórias. No entanto, analisando a Figura 2 e as escritas dos professores compreendemos que os mesmos definiram o contar como uma prática que precisa da imaginação do contador, assim como, serve para estimular a imaginação do ouvinte. Além disso, as palavras: imaginação, lúdica, prazerosa, envolver demarcam o peso para a categorização do ato de contar, como mais interessante e motivador para os alunos.

Sisto e Motoyama (2016, p. 122) afirmam que contar histórias é "[...]criar uma atmosfera para que o outro (o ouvinte, o espectador) possa tocar a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua memória, sua própria história. Não de qualquer jeito, mas de um modo especial e inesquecível." Entretanto, novamente é preciso reafirmar que contar histórias não está acima do valor do ler histórias, as duas ações são necessárias para o estímulo e desenvolvimento do leitor.

Como vimos na escrita da participante, "Contar é fazer com que nos aventuramos, viajamos, expressamos as histórias com fantoches, expressões faciais, movimentos e articulações" (Professora K, 2018).

A resposta da Professora L trouxe outra característica que os participantes demonstraram como necessária para a ação de contar histórias, que é o uso de recursos. Por isso, explicamos que a contação pode ser feita sem o uso de recurso, bem como, o contador não precisa estar caracterizado para o momento.

No entanto, sabemos que a prática de contar histórias no contexto escolar geralmente está relacionada ao uso de recursos, como: fantoches, palitoches, avental, entre outros. Até mesmo, porque acreditamos que os professores possuem uma certa restrição na realização em contar histórias, pois é uma prática que não pode estar atrelada à timidez, insegurança e medo. "[...] Contar é se expor, é virar foco de atenção, é ter que cuidar da performance, é despir-se do papel conhecido (muitas vezes de professor!) para assumir o papel de artista." (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 113).

Para não encerrar ...

> Acho que um livro é uma caixinha de surpresas para uma criança. Cada vez que vira uma página, ela encontra uma coisa diferente. O livro desperta curiosidade, vontade de entrar naquele universo de faz de conta, ainda mais se a criança está acostumada a que lhe contem histórias! (ROCHA; MACHADO, 2012, p. 91).

Na tentativa de identificar apresentar/discutir as concepções dos docentes, participantes da formação *Ler ou Contar: É hora de diferenciar* tinham acerca das atividades de leitura, seja na leitura e contação de histórias conseguimos perceber a importância do desenvolvimento do processo formativo, pois durante o estudo teórico, as discussões das práticas vivenciadas nos encontros e as realizadas pelos professores com os alunos pudemos (re)significar as particularidades de cada ato, ler ou contar.

Nesta direção, os resultados corroboram com a pesquisa organizada por Moriconi (2017) quando expõe a importância do processo formativo propiciar que os docentes experimentem, realizem propostas, reflitam sobre essa experimentação, troquem suas impressões com o grupo para que assim possam consolidar os conceitos e práticas aprendidos.

A contação e a leitura de histórias são práticas importantes e que devem estar presentes no trabalho pedagógico do professor, com isso, constantemente se faz necessários estudos e formação que remetam as especificidades de cada uma. Além do mais, é um eixo norteador para as discussões sobre a mediação da leitura.

Interessante expor que com a proposta e entendimento do ler e contar, vários docentes se colocaram no desafio em desenvolver a contação de histórias com a sua turma, já que também compreenderam que tudo perpassa pelo planejamento e construção das habilidades para a ação.

Para finalizar parafraseamos e estendemos o sentido da frase de Sisto e Motoyama (2016, p. 112) para o ler e contar, "Não é só contar: é contar bem, contar bonito, contar com uma linguagem trabalhada, para afetar o outro com uma boa dose do que não é facilmente encontrável e corriqueiro e com equilíbrio apelo estético. Só assim, podemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura."

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione,1997.

AQUINO, K. A. de. **O nascimento do leitor**: ler, contar e ouvir história na educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ARENA, D. B. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura**: Teoria & Prática, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115383>. Acesso em junho de 2018.

BOJUNGA, L. A troca. **Mensagem de Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil**, de 1984, traduzida e divulgada nos 64 países membros do

IBBY. Disponível em: < https://www.fnlij.org.br/site/images/documentos/mensagem_dili_lygia_bojunga.pdf> Acesso em agosto de 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização** (ANA): Edição 2016.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2.ed.-Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

JULIANO, D. B.; DEBUS, E.; BORTOLOTTO, N. Leituras literárias e de outras linguagens: A mediação em perspectiva. In: JULIANO, D. B.; DEBUS, E.; BORTOLOTTO, N. (Orgs). **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016, p. 15 – 30.

GARCIA, E. G. **O bicho vai pegar** (poemas para rabiscar com um coração brincante). Ilustrado por Elma. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências** / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

SISTO, C.; MOTOYAMA, J. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, C. G. G. S. & SOUZA, R. J. **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas. Mercado de Letras, 2016 (vol. 2), p. 111 - 138.

SOARES, L. D; MALAQUIAS, Cristina. **Meninos de todas as cores**. Portugal: Editora Nova gaia, 2008.

ROCHA, R.; MACHADO, A. M. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.

YUNES, E. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. In: ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

5. EIXO 5 "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LEITURA LITERÁRIA NA MÍDIA DIGITAL"

5.1 UM NOVO OLHAR SOBRE A PAUSA PROTOCOLADA E A TECNOLOGIA DE REALIDADE VIRTUAL COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nayara Claudia Ribeiro[1]
Universidade Federal de Lavras
naribeiro@estudante.ufla.br
Pedro Henrique Cardoso
Universidade Federal de Lavras
pedro.cardoso@estudante.ufla.br
Helena Maria Ferreira
Universidade Federal de Lavras
helenaferreira@del.ufla.br

Introdução

A presente pesquisa surge devido à necessidade do aprofundamento na área da Educação Especial. A saber, a educação especial era veiculada apenas em escolas segregadas. Há alguns anos, após a adesão de novas leis e políticas, ela vem sendo estabelecida partindo da perspectiva de uma escola para todos, a fim de alcançar a exclusão do preconceito e a inclusão dos alunos especiais nas escolas tradicionais. Mas será que a políticas estão sendo efetivas? Os investimentos nas formações dos professores têm sido produtivos? Depois de alguns meses como voluntários da APAE de Lavras pode-se perceber que não. Os professores apresentam queixas em relação à falta de novas metodologias para estarem atendendo e suprindo as necessidades desses alunos. Nesse sentido, o presente trabalho surgiu justamente das reflexões oriundas dessa problemática.

Acredita-se que os novos métodos de operar a leitura e a escrita sejam fundamentais e louváveis no ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Na esteira desse processo, esta pesquisa aborda os pontos positivos e negativos da utilização da pausa protocolada e da realidade virtual na aquisição de habilidades de leitura. Nesse sentido, apesar de alguns professores da Educação Especial acreditarem não ser possível estabelecer novas metodologias ligadas à tecnologia, devido à dificuldade apresentada pelos alunos nas convencionais, pretende-se mostrar que a introdução da tecnologia dentro de sala de aula pode facilitar o aprendizado do aluno. Tal perspectiva legitima-se no fato de que as cores, a imagem, o movimento, os sons e todo o aparato tecnológico podem acionar partes cognitivas e, por conseguinte, levar o aluno à estimulação e à compreensão mais efetiva, visto que, eles respondem bem aos estímulos sonoros e visuais. Lemke (2010) legitima que é importante mostrar ao aluno outras formas de significar, tendo em vista que, na contemporaneidade, os componentes midiáticos já fazem parte do nosso cotidiano. Sendo assim, não se trata de apresentar ao aluno um contexto totalmente novo, mas sim de reconstruir e remodelar em prol do ensino o que ele já conhece por meio da televisão, celular e computador.

Quadro Teórico

A pausa protocolada configura-se como uma estratégia de leitura, em que ocorre interrupções intencionais feitas pelos professores em pontos significativos do texto. Possibilita ao aluno fazer inferências tanto intratextuais (a partir de passagens do texto),

como extratextuais (por meio do seu conhecimento de mundo). Dessa forma, os alunos irão perceber que tais intervenções proporcionam a melhor compreensão do texto, visto que as pausas e "sua organização oferecem uma série de pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes sobre o texto". (SOLÉ, 1998, p.111)

O aluno deve constatar que possui um papel de protagonista no processo de leitura e que, é justamente tal autonomia que o tornará um leitor proficiente. Solé (1998) salienta que ler não é decodificar, mas para ler é preciso decodificar. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as imagens contribuem para o processo de decodificação que, por conseguinte vai proporcionar uma leitura do que se vê. É importante ressaltar também o papel do professor nessa construção. A escolha dos textos (título, gênero textual, extensão e temas envolvidos) e dos trechos de pausas é de grande importância e contribuem significativamente para o bom desempenho do aluno.

Mas onde ficam a imagem e o vídeo na pausa protocolada? Qual a sua eficácia dentro dessa metodologia? Roland Barthes nos dá um princípio considerável quando assegura que:

> Nesse deserto lúgubre, me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma animação. A própria foto não é nada animada, mas ela me anima: é o que toda aventura produz. (BARTHES, 1984, p.14)

No transcorrer da história, o homem sempre se utilizou das distintas tecnologias - disponíveis em seu tempo - para de alguma forma lhe favorecer. A realidade virtual, atualmente, é um desses recursos que pode transformar abundantemente a forma de interagirmos e convivermos em sociedade. Tanto que, algumas das maiores empresas do mercado tecnológico atual estão investindo densamente no estudo dessa tecnologia. Diante de tudo isto, é notório que a educação também deve ingressar no desenvolvimento de pesquisas que possam utilizá-la a seu favor.

Um dos primeiros estudos com a tecnologia de realidade virtual, segundo Tori e Kirner (2006), surgiu na década de 1950, com o cineasta Morton Heilig que acreditava que essa ferramenta poderia transformar o mercado cinematográfico. Ainda com a limitação dos recursos tecnológicos disponíveis naquele período, ele conseguiu criar um ambiente tridimensional que imergia o usuário em mundo virtual. Dez anos depois, o engenheiro Ivan Sutherland criou o primeiro óculo de realidade virtual que serviu como padrão para todos os outros óculos que foram desenvolvidos posteriormente.

Na década de 1990, essa tecnologia passou a ser utilizada, principalmente, no mercado de jogos digitais. Nesse período, o mercado de *gamers* estava bastante aquecido devido a popularização dos videogames. Assim, as empresas passaram a investir na realidade virtual para a criação de jogos mais imersivos e interessantes. Contudo, cinco anos depois, com a explosão da internet, essa tecnologia foi deixada de lado devido a populariza ção dessa outra nova tecnologia.

Hoje em dia, a maioria das aplicações de realidade virtual são ainda voltadas para o mercado de entretenimento que, normalmente, as utilizam para criar ambientes em que o usuário viaja por diferentes lugares no mundo e enfrenta diferentes situações. O acesso a essas aplicações e a compra ou montagem de um óculos de realidade virtual (peça obrigatória para o uso dessa tecnologia) está bastante fácil, apesar disso, por muitos usuários ainda desconhecerem essa descomplicada acessibilidade, a sua utilização ainda ocorre de forma tímida mesmo diante de um contexto favorável.

Diversos fatores ocorreram ao longo da história para a criação desse cenário atual relativamente favorável para o uso e para a pesquisa dessa tecnologia. Dentre eles, destacam-se o avanço tecnológico dos aparelhos celulares, a popularização desses

aparelhos e, também, o elevado número de aplicativos disponíveis nas lojas virtuais relacionados ao uso da realidade virtual. Além disso, uma das maiores empresas de tecnologia no mercado atual, a Google, disponibilizou um tutorial para a montagem de óculos de realidade virtual feitos apenas com papelão e cola quente. Todos esses fatores, somados, contribuíram para a criação desse contexto propício para o uso e para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a essa tecnologia.

Mesmo sendo um momento oportuno para o empreendimento de pesquisas com a realidade virtual, podemos afirmar que poucos esforços são feitos para a realização desses estudos, sobretudo, no meio educacional. Nessa esfera, existem pouquíssimas pesquisas – teóricas e práticas – sobre o uso da realidade virtual. Cardoso e Lamounier Júnior, em seus estudos sobre as vantagens da realidade virtual no contexto educacional, afirmam que essa tecnologia:

> [...] tem potencial para propiciar uma educação como processo de exploração, descoberta, observação e construção de uma nova visão do conhecimento, oferecendo ao aprendiz a oportunidade de melhor compreensão do objeto de estudo. Essa tecnologia, portanto, tem potencial de colaborar no processo cognitivo do aprendiz, proporcionando não apenas a teoria, mas também a experimentação prática do conteúdo em questão. (CARDOSO; LAMONIER JÚNIOR, 2006, p. 305)

Metodologia/Análise de Dados

A partir do estudo empreendido, foi realizado duas atividades com dez alunos da APAE de Lavras- MG. A primeira foi feita baseada na leitura da clássica narrativa “João e Maria” com pausas protocoladas. Inicialmente, ocorreu uma leitura sem pausas pela graduanda. Ao final da leitura, foi pedido para que eles falassem o que tinham entendido sobre a história, com perguntas chaves e comuns á esses alunos, no que se refere á interpretação de texto. Percebeu-se que, apresentavam dificuldades para retomar a sequência linear da narrativa e seus fatos principais. Então, partiu-se para a segunda leitura explicando que nesta contariam com a ajuda dos alunos. Foi notório que, depois desta fala o envolvimento e a atenção deles foram maiores. Na segunda leitura, a graduanda leu um parágrafo e pediu a intervenção deles no outro. Ou seja, a história era pausada para que eles acionassem as suas memórias e contribuíssem com a sua sequência. Ao terminar a história, foi visto que eles estavam mais familiarizados e por isso, queriam até mesmo recontá-la influenciando os seus entornos.

Em um segundo momento, mais precisamente duas semanas depois, foi proposto uma segunda atividade que teve como foco não só as pausas protocoladas, mas também a introdução da realidade virtual. Tal fato, justifica-se por acreditar que, a junção das duas metodologias poderia tornar a compreensão dos alunos mais eficaz. O presente trabalho, teve exatamente o objetivo de criar, por meio da tecnologia de realidade virtual, um ambiente em que o educando pudesse aprender explorando, descobrindo e fazendo observações, como ponderaram Cardoso e Lamonier Júnior. A princípio, foi criada uma história baseada na letra do alfabeto que os alunos estariam estudando na semana da aplicação da atividade. A letra era o “P”, e por isso, a história foi nomeada de “O peixinho vermelho”. Essa escolha foi feita levando em consideração que, quando é montado uma atividade dentro da letra que eles estão evidenciando na semana, o resultado é mais satisfatório. Em seguida, a história foi gravada em áudio para que pudéssemos transportá-la para um vídeo. Posteriormente, foi confeccionado o vídeo com imagens em 360º.

Na realização da atividade, todos os alunos assistiram o vídeo primeiramente completo. Posteriormente, viram com as pausas protocoladas em que tinham dez

segundos para responder a sequência. Para finalizar a atividade, contaram a história para a professora que foi transcrevendo-a na lousa.

Resultados e Discussão

A análise evidenciou que na primeira atividade em que foi abordado a pausa protocolada como uma ferramenta para auxiliar e melhorar os mecanismos convencionais de interpretação de texto, os resultados foram positivos visto que, contribuiu significativamente para uma leitura interativa e para uma aproximação mais ampla entre o texto e o aluno. Ainda nessa perspectiva, notou-se que tal atividade é benéfica quando comparada á leitura feita do texto na lousa e sua interpretação. Esse recurso não conta com imagens e com a participação dos alunos no texto, tornando-o menos atrativo, principalmente para eles por apresentarem dificuldades de aprendizagem, patológicas ou não.

Na segunda atividade, os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de assistir uma história dentro de um par de óculos. As imagens de um similar fundo do mar, as cores e o movimento oriundo da imagem em 360º causaram a sensação de estarem dentro do mar, bem próximos realmente das aventuras do Peixinho Vermelho. Observou-se que o contato com a história imersa á realidade virtual possibilitou uma maior compreensão da narrativa. Uma aluna relatou que ficaria mais fácil escrever a história depois de ver o vídeo, pois ela recorreria ás imagens que ficaram na sua memória para poder juntar as letras e codificar. Não obstante, percebemos que, para três alunos o vídeo foi grande e isso dificultou a interpretação deles. É válido ressaltar que, esses alunos apresentam um maior índice de déficit e ainda não são totalmente alfabetizados. Por conseguinte, é mais viável fazer uma atividade personalizada para eles, em que a história seja mais curta e lúdica. Verificou-se também que um desses alunos apresentou dores de cabeça após assistir o vídeo, e esse é mais um motivo para que a sua atividade fosse menor. É importante mencionar que o aluno apresenta problemas de visão. Um outro aspecto que poderia ser melhor desenvolvido para alguns foi a produção de inferências. Sete alunos poderiam ter sido expostos a um esforço maior no que se refere á inferências, já os outros três apresentaram as dificuldades já citadas.

Conclusão

A partir da pesquisa teórica e da posterior realização das atividades com a pausa protocolada e a realidade virtual, foi possível constatar, em um primeiro momento, a importância de se adaptar os métodos de ensino-aprendizagem para o contexto atual, a fim de se obter resultados ainda mais positivos e uma maior participação por parte dos estudantes nas atividades. Ademais, pode-se legitimar que se em uma sala do ensino regular os níveis de aprendizagens são variados, tal questão é ainda mais acentuada na Educação Especial. Por isso, faz-se mister um investimento maior na formação desses professores.

Posteriormente, é possível pontuar que ler não é apenas dizer os fonemas, morfemas e palavras. Portanto, não se deve trabalhar com o código de forma isolada e descontextualizada dos moldes de significar do aluno. Trazer a realidade tecnológica para dentro da sala de aula é um meio para aproximar das práticas de ensino o que já é íntimo dos alunos no contexto extra classe. Ademais, ressalta-se a importância de desenvolver atividades em níveis diferentes, considerando as dificuldades expressas por cada aluno (a). Ainda nesse contexto, destaca-se a necessidade de mais pesquisas na área, visto que

não encontra-se uma bibliografia vasta de materiais, atividades e sequências didáticas realizadas com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CARDOSO, Alexandre; LAMOUNIER JÚNIOR, Edgard. A Realidade Virtual na Educação e Treinamento. In: TORI, Romero; KIRNER, Claudio; SISCOUTTO, Robson. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Belém: Robson Augusto Siscoutto, 2006. Cap. 19. p. 304-312.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELL"ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura:** inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada,** 49(2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci _arttext>. Acesso em: 10 maio 2019.

ROJO, Raxane Helena R. **Multiletramentos na escola.** Sao Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 13

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre. 6ªed. Artemed, 1998.

VIEIRA, J. A.; KLEIMAN, A. **O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet).** In: CORACINI, M. J.; MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) Práticas identitárias: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 117-131.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade:** Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF, 2015. 170 p**.**

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133- 148.

TORI, Romero; KIRNER, Cláudio. Fundamentos de Realidade Virtual. In: TORI, Romero; KIRNER, Cláudio; SISCOUTTO, Robson. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Belém: Robson Augusto Siscoutto, 2016. Cap. 1. p. 2-21. Disponível em: <http://www.ckirner.com/download/capitulos/Fundamentos_e_Tecnologia_de_Realidade_Virtual_e_Aumentada-v22-11-06.pdf>. Acesso em: 11 maio 2019.

5.2 A LEITURA DO HIPERTEXTO: UMA ANÁLISE DE A(S) HISTÓRIA(S) DE ARTHUR

Gabriella Marques Siquara Silva[1]
Universidade Federal de Lavras
gmssilva@estudante.ufla.br
Isabela Vieira Lima
Universidade Federal de Lavras
isabela.lima@estudante.ufla.br
Helena Maria Ferreira
Universidade Federal de Lavras
helenaferreira@ufla.br

Introdução

O avanço tecnológico vem influenciando diretamente nas formas de interação, tanto na vida particular como na pública. A partir desse avanço, surgiram novas necessidades de comunicação ou mesmo a atualização desse processo por meio das tecnologias da informação, o que possibilitou com que o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos multiletramentos, abrangesse novas formas de produção e interpretação dos diversos gêneros textuais, bem como sua inserção no ambiente virtual e a utilização de recursos tecnológicos para sua leitura.

Sabe-se que falar sobre a necessidade em se incluir planos pedagógicos capazes de abranger a tecnologia em sala de aula pode se tornar um assunto utópico em relação aos diversos problemas enfrentados dentro e fora da escola. Entretanto, é seu papel motivar experiências e o desenvolvimento de novas habilidades para a formação educacional de seus alunos, então também cabe a ela e aos professores, promover o diálogo entre as tecnologias atuais e os estudantes. Dessa forma, para Ribeiro (2012), "as tecnologias não precisam ser encaradas como ameaças, mas como novos meios de fazer, de propor e, por que não, de seduzir, tanto alunos quanto professores", pois esses devem repensar seus métodos de ensino com base nas necessidades emergentes da sociedade e de seus alunos, que se encontram completamente imersos na cultura digital, bem como utilizam cada vez mais frequentemente, as ferramentas digitais como método de comunicação, além desses educadores dialogarem com a escola o oferecimento de suporte e de ferramentas necessárias para a prática digital em seu ambiente, para assim ampliar as habilidades de fala pública, de leitura e de produção de textos dos alunos.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo analisar os efeitos de sentido presentes no hiperconto digital "A(s) história(s) de Arthur" de Marcos Celírio dos Santos, e como as escolhas do leitor podem identificar a relação que ele estabelece com o texto. Assim como, a difusão de hipertextos nas plataformas digitais, os pontos positivos e negativos em narrativas tão interativas e como são elaboradas em suas condições de produção, se atendem ou não as dimensões textuais e, se utilizam, contextualmente, os recursos multimodais e multissemióticos. Para essa discussão, serão utilizados autores como Marcuschi, (2005), Ribeiro (2012), Xavier (2004), entre outros.

O que é hipertexto?

Para que se analise as múltiplas opções interativas de um texto digital, é necessário que se entenda como ele funciona, suas características e o que o torna diferente de um

texto impresso. Sendo assim, o hipertexto pode ter surgido tanto antes quanto depois da utilização do ambiente virtual, como é discutido por diferentes autores, mas o que se sabe é que diferente do texto, as ideias contidas não são produzidas e ordenadas linearmente, o autor reflete sobre suas ideias, raciocina, interage com elas, as visualiza e se for necessário, as realoca para melhor construir sentido em seus textos e criar ainda mais opções interativas, "[...] pois um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimizar ao máximo as escolhas de trilhas no ciberespaço, multiplicando, dessa forma, as opções de perspectivas do usuário." (XAVIER, 2004) e, da mesma forma, o leitor acessa as diferentes "escolhas" conforme sua vontade. Ainda segundo Xavier (2004),

> Ao atualizar o hipertexto e percorrer seus links, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido. (XAVIER, 2004)

Se o hipertexto multiplica as opções de perspectivas do usuário, o hiperconto digital, da mesma forma, multiplica as opções narrativas do leitor, além de contar com a possibilidade de inúmeros recursos que não estão disponíveis nos contos tradicionais. Os recursos e links que forem utilizados precisam ser estudados e observados antes mesmo de esses textos chegaram ao contexto escolar, ou seja, o professor, como pesquisador, deve ter uma postura crítica e selecionar adequadamente os textos a serem trabalhados, visto que a própria plataforma digital, ao tentar otimizar o tempo e as escolhas, pode gerar problemas de compreensão global do texto e efeitos contrários a aqueles esperados, como menciona Marcuschi (2005 apud Magnabosco, 2009), "uma leitura inadequada, através dos hipertextos, pode gerar uma dispersão do hiperleitor, já que esse pode se perder no meio de tantos nós e links, gerando uma indisposição e abandono da leitura." (MARCUSCHI, 2005 apud MAGNABOSCO, 2009, p. 50-51)

Conto *versus* hiperconto digital

Em meio a tantos gêneros digitais, consideramos que o hiperconto digital trabalha ambas as dimensões, a tecnológica e a literária, o que mostra a importância em estudá-lo para fins de uso como metodologia pedagógica, pois permeia a leitura através dos multiletramentos, unindo não somente todas as questões tratadas até aqui sobre a necessidade em inserir as novas formas de produção e interpretação dos diversos gêneros digitais no ensino, como também a de trabalhar as práticas da literatura e do narrar ou contar histórias, pois, infelizmente, o ensino dos gêneros literários nas escolas "[...] tem se mostrado, muitas vezes, insuficiente e pouco abrangente ao que tange à sensibilidade do aluno ou à importância desse gênero para o desenvolvimento do indivíduo por ser considerado desnecessário ou mesmo, que foge ao ensino das práticas e dos domínios linguísticos, gerando certo preconceito contra a literatura" (LIMA; COSTA, 2017, p. 240), preconceito esse que deve ser combatido através de propostas como essa da leitura do hiperconto digital. Segundo Tavares (2010 apud LIMA; COSTA, 2017, p. 240),

> A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensamente a consciência do leitor, desobrigando-o a manter-se nas amarras do cotidiano. (TAVARES, 2010, p. 4 apud LIMA; COSTA, 2017, p. 240)

E o que não seria ainda mais libertador do que a possibilidade de escolher as alternativas dentro do enredo? O hiperconto traz a herança de narrativa literária do conto, mas com a possibilidade de potencializar a história, utilizando-se de imagens estáticas e/ou em movimento, de áudios, de cores e hiperlinks que podem levar o leitor a outros caminhos da narrativa. Esse gênero digital, como uma forma de hipertexto, modifica a relação leitor-autor, de modo que o leitor se torna produtor da narrativa que se segue, atuando como coautor, que ao se deparar com os conflitos da trama, deve escolher o destino o qual queira seguir.

O ensino mediado pelas novas tecnologias

> Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. (DIAS, 2012, p.95 apud SILVA; NUNES, 2015)

Muitos índices e reportagens continuam cometendo a grande falha de considerar que cada vez mais a sociedade lê menos, com base em entrevistas e coleta de dados, em que o número de pessoas que leem livros impressos é razoavelmente baixo. Mas o que não observam é a mudança do suporte tradicional para o tecnológico, em que esse veicula uma leitura interativa, adicionado aos mais diversos recursos semióticos e multimodais que facilitam os processos de leitura e escrita. Se essa é a realidade atual, por que não extrair o máximo de proveito disso na escola? Relacionando o uso da tecnologia ao desenvolvimento de habilidades no contexto escolar através das metodologias interativas?

> "É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes." (BNCC, 2017)

Dessa forma, torna-se imprescindível o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, bem como analisar as formas em que ele pode ser visualizado, visto que os sujeitos nunca apresentam o mesmo grau de letramento e para Ribeiro (2012), esse letramento está tão presente no cotidiano quanto qualquer outro na sociedade, pois cresce a partir dos mais diversos contextos sociais.

Enredo

O título do hiperconto A(s) aventura(s) de Arthur, criado pelo autor Marcos Celírio dos Santos, possui um marcador de parênteses ao indicar o plural do artigo ‘a’ e do substantivo ‘aventura’. Partindo dos metódos de escrita/leitura do gênero, podemos considerar que esse recurso está diretamente ligado aos diversos caminhos que a história pode seguir, de acordo com a escolha do leitor.

A construção do enredo se desenvolve de forma simples e prática, sendo uma leitura leve e rápida. O autor opta também pela utilização de uma linguagem inteligível, facilitando a leitura por diversas faixas etárias. Os personagens principais são Arthur e

Clara, que estão presentes em todos os desdobramentos do conto. Os cenários nos quais a trama é ambientada são de fácil reconhecimento pelos leitores, o que contribui diretamente para uma ligação maior do leitor com o texto.

O hiperconto é divido em três partes: introdução, clímax e desfecho. O leitor assume o papel de coautor da história em dois momentos, optando sempre entre duas alternativas de continuidade da história. O texto é de autoria de Marcos Celírio dos Santos, mas cada um dos desfechos é assinado por uma pessoa diferente. Podemos ilustrar as etapas que se seguem por meio da narrativa através do esquema a seguir:

Análise

O hiperconto "A(s) história(s) de Arthur" está disponível online, no site Hipercontos Digitais, criado por Marcos Celírio dos Santos em 2014, no projeto Entre Contos e Hipercontos. Nesse mesmo site, temos acesso a um total de sete obras, que se desenvolvem sob um mesmo aspecto organizacional do texto. Há ainda uma seção para o envio de sugestões, trabalhos e forma de contatar o autor. O design da página é de fácil navegação e confortável para a leitura online, como é possível observar abaixo:

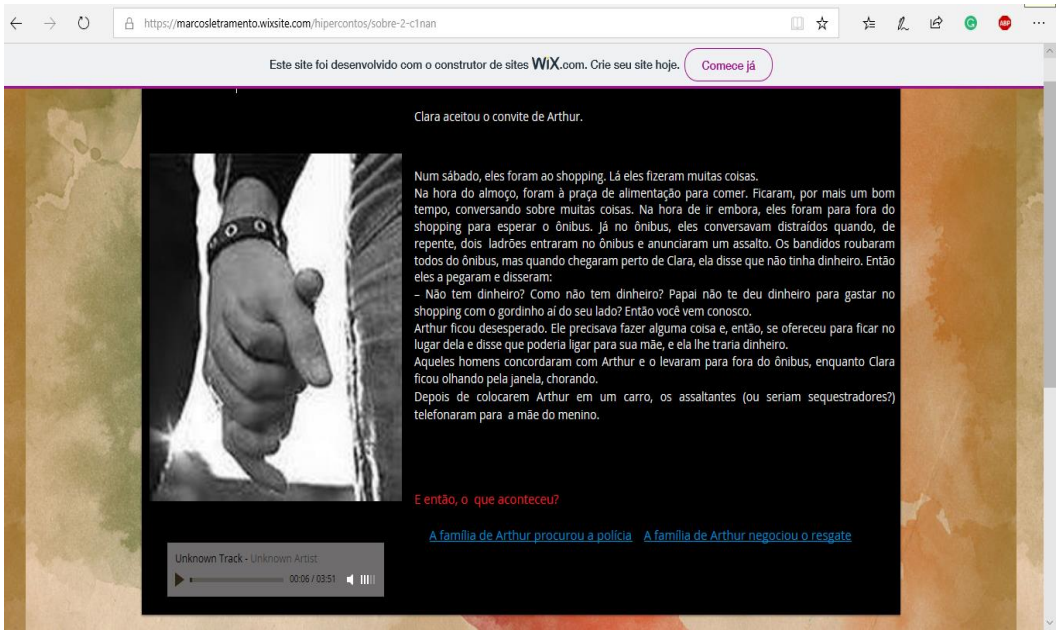


Figura 01: captura de tela da segunda parte do hiperconto.
Fonte: <https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/sobre-2-c1nan> último acesso: 15 de maio de 2019.

Após a introdução do conto, que traz uma ambientação do espaço e dos personagens, o leitor tem a autonomia de escolher qual caminho a história tomará. São sempre ofertadas duas opções para escolha, que levarão a história por combinações diferentes a cada opção selecionada. Na medida em que o leitor passa a controlar a ordem e o conteúdo a ser lido, assume o papel de co-autor e reafirma o caráter interativo dos hipertextos. Conforme Marcuschi (1999),

> "Com o hipertexto, muda a noção de autor e de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação. O leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido. Embora o leitor usuário do hipertexto (hoje ele é também chamado de 'hipernavegador') não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto (..)." (MARCUSCHI, 1999, p.4)

A estrutura não-linear do referido gênero desfaz a estrutura convencional de texto, vez que, não há uma sequência de leitura, e sim, a possibilidade de uma maior fluidez de informação. A essa fragmentariedade do texto, que oferece múltiplas combinações de sequências, podem ainda ser adicionados recursos como o uso de imagens, sons, vídeos, etc que, de forma integrativa, contribuem para a construção de sentido. Segundo Xavier (2005), a pluritextualidade "viabiliza a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura", que acabam por provocar um maior impacto perceptual-cognitivo.

Em "A(s) aventura(s) de Arthur", há o uso de imagens e sons em cada trecho da narrativa, que pretendem auxiliar na navegação pela história. Porém, percebemos que há uma má utilização desses recursos: a imagem é apresentada com uma resolução ruim e, de certa maneira, desconexa do trecho à que pertence.

Observamos também a presença de um áudio que é reproduzido automaticamente, a medida que o leitor seleciona uma opção para prosseguir a leitura. O som inserido pelo

autor, pretende funcionar como uma sonorização dos acontecimentos, como, por exemplo, a cena de um assalto. A tentativa, entretanto, acaba por atrapalhar a leitura do hiperconto, pois não é sincronizada com o ritmo de leitura de um curto trecho de texto.

A ineficiência no uso desses recursos pode afetar a construção do sentido total do texto, bem como problemas de desorientação e dispersão, causando um "stress cognitivo" (Marcuschi, 1999). A compreensão do hipertexto pode ser afetada de diversas maneiras, como: a disposição do texto na página, fonte e tamanho de letra, design da página, disposição das informações, etc. Temos ainda que considerar que trata-se de um gênero digital, cuja leitura está, portanto, atrelada ao uso de computadores ou dispositivos móveis. Pois, como afirma Xavier (2005),

> "O uso inadequado dos links pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitadas indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional". (XAVIER, 2005, p. 173)

O hiperconto de Marcos Celírio dos Santos é uma leitura agradável e tranquila para as mais diversas idades, que põe em debate um tema social bastante recorrente, o bullying. A história permite que o leitor se posicione a respeito do tema, vez que, suas escolhas de caminhos para leitura, refletirão o seu posicionamento. Enquanto gênero digital, é necessário que haja uma melhoria na utilização da pluritextualidade, de maneira que os recursos contribuam de fato para o estabelecimento da compreensão global do texto.

Considerações finais

A partir do trabalho empreendido, foi possível constatar que a leitura de hipercontos promove um desenvolvimento do posicionamento crítico-reflexivo do leitor, vez que, ele passa a ocupar o papel de coautor e influi diretamente no seguimento da história, segundo as escolhas que realiza. O hiperconto "A(s) história(s) de Arthur" permite uma reflexão sobre temas cotidianos como bullying e gordofobia, comumente encontrados no ambiente escolar. A produção literária oferece uma oportunidade de reconhecimento e discussão desses temas em sala de aula, fazendo com que s alunos reflitam seu posicionamento perante o conto e os temas sociais abordados.

Com o advento das tecnologias e o surgimento dos gêneros digitais, há uma maior demanda que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de modo que elas se tornem aliadas do ensino e da aprendizagem. Devemos pensar nas potencialidades de recursos que as tecnologias proporcionam, auxiliando inclusive na motivação dos alunos, possibilitando um maior interesse pelas atividades de leitura e produção de textos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017.

LIMA, Isabela Vieira; COSTA, Aline Gabrielle Correia. **O desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com o gênero poema em sala de aula.** I Encontro de Contadores de Histórias: *contando e recontando a literatura em suas histórias*; 2017. Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG: Nelle/LC, p. 9-280, 2017.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **Hipertexto e gêneros digitais**: modificações no ler e escrever? CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula.** In: _____. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

_____. **Linearização, cognição e referência**: o desafio do hipertexto. Línguas e instrumentos lingüísticos, n.3. Campinas (SP): Pontes, 1999. p.21-45.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Marcos Celírio dos. **A(s) história(s) de Arthur**. Disponível em: https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos/as-histrias-de-arthur Acesso em: 05 de abril de 2019.

SANTOS, Marcos Celírio dos. **Entre contos e hipercontos:** uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/286.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2019.

SILVA, Silvio Nunes; NUNES, Maria Luciane F. **Letramento digital:** impactos do Programa Formação pela Escola na formação tecnológica do professor. Revista Philologus, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015.

XAVIER, Antônio Carlos**. Leitura, texto e hipertexto**. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

5.3 O HUMOR NO GÊNERO TIRINHA: ANÁLISE DOS RECURSOS SEMIÓTICOS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DO CÔMICO

Mauricéia Silva de Paula Vieira
Universidade Federal de Lavras
Maria Eduarda Silva Rufino
Universidade Federal de Lavras
mariaeduardarufino56@gmail.com

Introdução

Em várias situações do cotidiano, a questão da comicidade e do humor está presente com o objetivo de provocar o riso. Há uma série de gêneros textuais que circulam socialmente com o intuito de provocar no leitor reflexões sobre questões relevantes ou mesmo, simplesmente, fazer rir, como ocorre com as tirinhas. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é analisar como os diferentes recursos semióticos contribuem para a construção do humor no gênero tirinha e está vinculado ao Projeto de Iniciação Científica Voluntária – PIVIC/UFLA.

Na construção do quadro teórico, apresentam-se as principais teorias que explicam as questões do humor, bem como a perspectiva linguística, e uma discussão sobre o gênero tirinha, a partir dos estudos de Possenti (1998), Del Ré (2003) e Ramos (2013), entre outros autores. A seguir, foram analisadas seis tirinhas, sendo três da Turma da Mônica e três tirinhas veiculadas em jornais *on line*. As análises evidenciam que o humor é produzido no entrecruzamento de recursos verbais e não verbais, aliados aos conhecimentos prévios do leitor/ouvinte.

As tirinhas e as teorias sobre o humor: um diálogo em construção

Na contemporaneidade, diversos temas são abordados com a intenção de produzir não só o riso, mas também uma reflexão por parte do leitor/ouvinte. Gêneros textuais como piadas, tirinhas, charges, causos, cartuns entre outros, circulam socialmente com o objetivo de provocar o humor. Alguns, além de produzir o humor, empreendem críticas sociais, como é o caso, por exemplo, das charges. Para Alberti (2002, p. 12) "o riso e o cômico são literalmente indispensáveis para o conhecimento do mundo e para a apreensão da realidade plena." Segundo o autor, o riso proporciona o encerramento de questões profundas e racionais, abre espaço para questões não tão profundas e, além disso, pode ser um modo de veicular pensamentos não ditos, limitados pela razão. A risibilidade está presente a todo instante, abrange as mais diversas situações e se encontra no mesmo campo do sentido: o sentido do humor.

Em relação ao humor, Attardo e Raskin (1994, *apud* TABACARU, 2007) postularam três teorias: a teoria da Superioridade, a do Alívio e a da Incongruência.

A primeira teoria, a da Superioridade, possui raízes profundas dentro das correntes filosóficas, é tratada nos estudos dos primeiros filósofos antigos como Platão e Aristóteles e está ligada a um humor agressivo, uma vez que alguém se torna alvo a ser atacado, o que gera o sentimento de superioridade naquele que ataca. Platão foi um dos primeiros filósofos que notou o humor como forma de repreensão e defendia que nos alicerces do humor existem malícia e inveja. Por sua vez, de acordo com Aristóteles, o humor está relacionado ao riso e à retórica, pois desvia a atenção de um ponto e conduz o leitor/ouvinte a um sentido inesperado, por meio de um jogo de palavras com duplo sentido, muito presente em alguns gêneros textuais em que há humor (RAMOS, 2007).

A segunda, a teoria do Alívio, tem como principal embasamento teórico os estudos psicanalíticos de Freud. Nessa teoria, o humor se relaciona aos níveis de tensão do ser humano, pois as relações interpessoais vão muito além e se estendem para um nível de competição. Dessa forma, a piada funcionaria como forma de escape, uma vez que "piadas são construídas na base da tensão crescente que será desfeita por um desfecho inesperado. O riso será proporcional à tensão gerada e ao inesperado da solução" (NETO, 2011, p. 07).

Por último, a teoria de Incongruência postula que há uma quebra da expectativa que se é criada e que essa quebra é o que produz o riso. Segundo Tabacaru (2015) a teoria da Incongruência teve seu início a partir dos pressupostos de Platão de Aristóteles e serviu de base para os estudos que sucederam. Tal teoria também é comumente chamada de cognitiva, uma vez que a quebra de expectativa causará um estranhamento no leitor/ouvinte e desencadeará uma reflexão a fim de que esse leitor/ouvinte busque compreender o sentido, por meio de adaptação semântica.

Em outro aspecto da discussão sobre o humor, Sírio Possenti (2000) - grande estudioso sobre o tema, principalmente no âmbito linguístico – defende que o humor dentro da língua deve ser mais explorado, pois os textos de humor fornecem umas pistas sobre o modo como a língua funciona e sobre a estrutura linguística como parte de um texto verbal. Para o autor, um dos motivos de os textos humorísticos serem deixados de lado dentro do campo da linguística seria porque muitas vezes os textos humorísticos são considerados óbvios, quando na verdade não o são. Segundo o autor:

> Talvez se possa dizer que certos ingredientes dos "textos" humorísticos, pelas relações peculiares que mantêm com várias questões de ordem propriamente linguística, em primeiro lugar, mas também pragmáticas, textuais, discursivas, cognitivas e históricas, têm chamado a atenção dos estudiosos para os diversos gêneros do campo. (POSSENTI, 2010, p.27)

Complementando o exposto, Del Ré (2003) explicita que existem vários motivos para eleger o humor como objeto de estudo linguístico e argumenta que há uma contradição em se eleger um tema que aparentemente não é sério, quando se trata da questão do humor. Entretanto, ressalta que "uma pesquisa, para ser séria, não tem de ser necessariamente tediosa, nem escolha do seu objeto, nem na maneira de tratá-lo". (DEL RÉ, 2003, p.18). Além disso, a autora esclarece que o humor fornece dados que mostram que o funcionamento da língua envolve não somente fatores gramaticais e ideológicos, estudados de forma independente. Do ponto de vista discursivo, os textos humorísticos exigem que os falantes "obedeçam às restrições gramaticais, conversacionais e textuais, que dominem um conjunto complexo de regularidades para que seus efeitos sejam captados" (DEL RÉ, 2003, p. 18).

Na seara dos estudos linguísticos, as tirinhas têm muito a contribuir para a compreensão da construção do humor. As tirinhas possuem uma nomenclatura bastante variável, sendo conhecidas como: tira, tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística, conforme ensina Ramos (2013). São textos curtos, construídos pela articulação de diversas semioses, como linguagem verbal e não verbal e circulam com a função de produzir não só o humor, mas também uma crítica a fatos sociais e políticos do cotidiano. Assim, muitas vezes, a interpretabilidade desse gênero está circunscrita aos conhecimentos que o leitor possui sobre o tema abordado. Para Silva, as tirinhas "podem ser um instrumento de persuasão, de denúncia e de crítica social se se tornarem mecanismos disparadores de processos de conscientização a respeito de problemas sociais, religiosos, econômicos, entre outros (SILVA, 2009, p.155)."

As tirinhas são organizadas em torno da narrativa, geralmente em três quadros, comumente na horizontal, entretanto pode se apresentar na forma vertical, de forma proposital. De acordo com Ramos (2013) essa forma foi o padrão adotado pelos jornais de maneira que esse gênero em específico se adequasse a espaço disponível na página do jornal. Com o passar dos tempos, as tirinhas ganharam novos suportes, como revistas em áreas voltadas para o entretenimento e atualmente também na internet. Além disso, ainda de acordo com Ramos (2013) nos famosos gibis, as tirinhas costumam ganhar espaço nas últimas páginas adquirindo um formato na vertical.

De acordo com Ramos, o processo de leitura dos quadrinhos não é complicado, o leitor lê, observa os recursos não verbais e verbais do quadrinho em específico e logo muda para o próximo. O quadrinho serve como uma moldura de um momento da narração e é possível que legendas sejam usadas para situar algumas informações relevantes. O formato dos balões também é relevante e o texto pode apresentar título, onomatopeias e metáforas visuais. Segundo Ramos, "alguns aspectos são facilmente percebidos; outros são inferidos naturalmente; um terceiro grupo, dada a complexidade, exige conhecimentos prévios" (Ramos, 2013, p. 198). Assim, na leitura do gênero, a articulação entre as semioses não se constitui como uma mera justaposição.

Este trabalho alinha-se à proposição de Possenti (2000), para quem quando há uma proposta do estudo do humor, principalmente em relação à língua, o objetivo não é descrever o porquê do humor, mas sim mostrar como humor se instaura. É nesta dimensão que a próxima seção buscará analisar as diferentes estratégias linguístico-discursivas e o modo como as várias semioses se articulam para a construção do humor.

A potencialidade dos diferentes recursos semióticos para a construção do humor no gênero tirinha

Nesta seção, serão analisadas seis tirinhas com o objetivo de analisar como os diferentes recursos semióticos contribuem para a produção do humor. Das tirinhas selecionadas, três pertencem à Turma da Mônica, ou seja, são destinadas a um público infanto-juvenil e três foram veiculadas em jornais *on line*, de grande circulação, produzida para um público alvo diferente.

Apresenta-se, a seguir, a primeira tirinha:

Figura 01: Turma da Mônica Baby: Bé - á - Bá
Fonte: https://br.pinterest.com/pin/573223858801736590/?lp=true

A tirinha traz como título “Bê-a-bá”, uma alusão ao processo de aquisição da fala e faz parte de um formato específico, escrito pelo cartunista Maurício de Souza, intitulada “Turma da Mônica Baby”, em que todos os personagens ainda são crianças. Os conhecimentos prévios são de extrema importância para a construção do humor na tirinha. No primeiro quadrinho, a personagem Mônica aponta para seu próprio retrato e balbucia “bê-bê-bê”, evocando a palavra bebê. Já no segundo quadrinho, Cebolinha aponta para a bola e pronuncia também as iniciais do objeto apontado. Por fim, no terceiro quadrinho, a personagem Magali aponta para um cacho de banana e balbucia “ba-na-na” o que assusta seu pai. O conhecimento prévio sobre os personagens é imprescindível para que o leitor consiga entender o humor presente no texto, uma vez que Magali é conhecida por sua gula e seu amor pela comida.

Outro aspecto relevante para a construção do humor, é a quebra de expectativa que há no último quadrinho, uma vez que se espera que um bebê como a Magali também vá balbuciar a sílaba inicial da palavra banana; entretanto, ela se mostra eficiente e pronuncia a palavra completa. A surpresa ou quebra de expectativa, ocorrida no terceiro quadrinho, é muito comum em textos humorísticos e está embasada na teoria de Incongruência.

Em relação aos vários recursos semióticos que também auxiliam para a comicidade, a construção da tira em três quadros, em que cada um possui uma cor diferente, indicia que a história se passa em três espaços diferentes. A posição corporal e a feição dos pais também são recursos importantes para a compreensão, uma vez que enquanto nos dois primeiros quadrinhos o pai da Mônica e o do Cebolinha estão ajoelhados perto dos filhos, no último, a feição assustada e a posição corporal do pai de Magali contribuem para a quebra de expectativa do leitor, além da presença da metáfora visual indicando um susto momentâneo. Há também recursos que ajudam no processo de caracterização das personagens, como o coelho Sansão, no primeiro quadrinho próximo a Mônica. Em relação ao recurso da escrita, pode-se destacar o título da história e o uso

de sinais gráficos que indicam o balbuciar nos dois primeiros quadrinhos e a silabação no último.

Apresenta-se, a seguir, a próxima tirinha da Turma da Mônica:

Figura 02: Mônica

Fonte: http://www.mvpavan.com.br/blog/2012/12/06/tirinha-da-monica-a-fotografa/

Nessa tirinha, a narrativa se desenvolve em quatro cenas ou quadros, nos quais Mônica propõe aos seus colegas que tirem uma foto. Ela pede para eles sorrirem e logo em seguida diz “olha o passarinho”, porém a reação dos personagens Cascão, Cebolinha e Xaveco é de espanto. Os meninos pensaram que realmente havia um passarinho e se mostraram com medo de que a ave pudesse fazer suas necessidades fisiológicas em cima deles. Novamente, em termos de humor, a incongruência se faz presente, uma vez que um fato inesperado desvia narrativa do que previamente poderia acontecer.

Em relação aos recursos linguísticos, a tirinha explora a questão do sentido denotativo e conotativo. Mônica usa a expressão “olha o passarinho” no sentido conotativo, significando um pedido para que os meninos sorrissem para a foto; já os garotos interpretaram a fala de Mônica no sentido denotativo. Por sua vez, os demais recursos semióticos contribuem para que o leitor compreenda o contexto situacional da tirinha, como a câmera na mão de Mônica, a expressão facial dos meninos, principalmente o uso de metáforas visuais (pequenas “gotas” em volta da cabeça dos personagens) para demonstrar espanto e preocupação em proteger a cabeça.

A terceira tirinha exemplifica outros recursos empregados na construção do humor:

Figura 3: Turma da Mônica
Fonte: https://twitter.com/mauriciodesousa/status/1000572374104858624

Essa tirinha é constituída por três quadrinhos e indica uma sequência narrativa. No primeiro quadrinho, Cascão está em apuros e apenas se segurando em um galho para não cair na água e grita pela ajuda de Cebolinha pedindo-lhe a corda. O segundo quadrinho retrata um Cebolinha assustado com uma corda na mão e ouvindo os apelos de Cascão. No terceiro quadrinho, o leitor é surpreendido pelo fato de o Cebolinha estar dormindo e a mãe chamá-lo para tomar café, usando a palavra "acorda", de modo que o leitor infira que há uma relação entre a relação do sonho e a fala da mãe.

Deste modo, o humor é construído por meio do mecanismo linguístico de segmentação e junção de vocábulos: "acorda" pertence ao verbo acordar e "a corda" refere-se a um objeto de fibra em espiral. Acusticamente, os sons são muito parecidos, uma vez que o artigo a é pronunciado junto com o nome corda, o que produz palavras homônimas homófonas (grafia diferente, mas pronúncia semelhante).

Outro aspecto relevante para a construção do humor está centrado no primeiro quadrinho, em que Cascão se mostra muito apreensivo em cair na água, o que é justificável pela questão da queda. Entretanto, o leitor que já possui conhecimentos prévios sobre os personagens principais da Turma da Mônica, sabe do grande medo de Cascão pela água, o que reforça e intensifica o seu medo de cair. Esse medo é reforçado, no primeiro quadrinho, pela metáfora visual, pela expressão facial e posição corporal do personagem e, também, pelo formato do balão. No segundo quadrinho, os riscos em volta da cabeça e os olhos arregalados mostram que Cebolinha está confuso e os traços embaixo do balão reforçam que Cascão está presente no quadrinho, em um outro plano e que grita pedindo pela corda. Por fim, no terceiro quadrinho há a quebra de expectativa e o leitor percebe que os fatos fazem parte de um pesadelo do Cebolinha.

Há, ainda, exemplos de tiras, em que há, além do humor, a presença de um viés crítico, como o exemplo a seguir:

Figura 4: A VIDA COMO ELA YEAH
FONTE: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#11/1/2019

A tirinha de Adão, intitulada “Keithpop, o DR Rock’n Roll”, circula semanalmente na área de tirinhas do jornal Folha de São Paulo. O primeiro quadrinho é marcado por um exame de raio X e evidencia uma grande preocupação do paciente em relação a sua saúde, ao perguntar: “É grave, doutor?” No segundo quadrinho, o médico diz “Que horror” e o paciente pergunta o que está acontecendo. A cor do paciente mudou em relação ao primeiro quadro, passando do rosa para o verde. No terceiro quadrinho, o médico responde “seus sapatênis” remetendo ao “que horror” dito anteriormente. Tal fala está em contradição ao discurso que se espera de um médico.

A tirinha apresenta uma grande quantidade de recursos semióticos que contribuem para a construção do humor, como por exemplo, o título “DR Rock’n Roll” uma apologia à liberdade de expressão e às formas de se vestir do médico, caracterizado com óculos escuros. Além disso, no segundo quadrinho a mudança de cor do paciente do rosa para o verde contribui para que o leitor infira o quanto o paciente se assustou. É interessante também ressaltar que, de modo diferente das tirinhas voltadas para o público infanto-juvenil, os tons das cores são bem diferentes: nas tirinhas infantis há a presença de cores vivas e vibrantes, já as tirinhas críticas fazem-se o uso de cores mais escuras e os traços são mais imprecisos.

A próxima tira também evidencia um humor crítico:

Figura 05: Malvados, André Dahmer

FONTE: https://www.scoopnest.com/pt/user/Tirinhass/902217124483137537-malvados-por-andre-dahmer-malvados

Nessa tirinha de André Dahmer, o tema é o uso de redes sociais. Na contemporaneidade, muitas vezes, as redes sociais são utilizadas para empreender críticas, divulgar notícias falsas e comentários inadequados. No primeiro quadrinho, a presença do título remete a um lugar mítico, o poço dos desejos, em que é possível jogar uma moeda e fazer um pedido. O personagem indica que seu desejo seria poder criticar o mundo sem fazer esforço algum para mudá-lo. O último quadrinho apresenta, por meio de uma metáfora visual, a letra F que representa o Facebook. O leitor pode inferir que a tirinha empreende uma crítica ao Facebook, como o lugar em que os participantes usam para fazer críticas, sem se preocuparem em melhorar o mundo.

Em relação aos recursos semióticos, esta tirinha mantém um fundo cinza, cor neutra, e não há a presença de balões na fala do personagem. No segundo quadrinho, o tracejado é o que indica que uma moeda foi jogada no poço. Por fim, apresenta-se a última tira:

Figura 6: Níquel Náusea
Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#10/1/2019

A tirinha de "Níquel Náusea" é escrita pelo cartunista Fernando Gonsales e é postada semanalmente no site da Folha de São Paulo. A tirinha estabelece um diálogo intertextual com o conto infantil "os três porquinhos". No primeiro e no segundo quadrinho há um lobo uivando, sendo o uivo representado por meio da onomatopeia. No terceiro quadrinho há uma casa e três porquinhos dentro dela. Os porquinhos mostram-se insatisfeitos com o barulho do lobo e um deles diz "A próxima casa você faz com janela anti-ruído" e o outro dizendo que iria anotar a sugestão.

Em relação aos recursos semióticos, há uma diferença discrepante entre a construção em termos imagéticos das figuras dos três porquinhos na história infantil e na tirinha apresentada. Nas imagens presentes nas histórias infantis, os porquinhos são representados como dóceis, de cor rosada e com acessórios coloridos, como laços e chapéus, o que marca as diferenças de cada um deles. Entretanto, na tirinha aqui apresentada, os porquinhos têm cores escuras, voltadas para os tons de cinza e amarelo escuro e pelos pelo corpo. Tais recursos semióticos contribuem para que o leitor possa produzir sentido e compreenda a crítica empreendida, em que cada vez mais, as pessoas buscam maneiras de se isolarem dos acontecimentos externos, na sociedade.

Nessa dimensão, percebe-se que na leitura do gênero tirinha é necessário que o leitor leve em consideração todos os recursos semióticos utilizados, uma vez que o sentido de humor a ser construído se dá na articulação entre os vários recursos, aliados aos conhecimentos prévios desse leitor.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar como os diferentes recursos semióticos contribuem para a produção do humor no gênero tirinha. Para alcançar o objetivo, primeiro procedeu-se a uma pesquisa teórica sobre as origens filosóficas dos estudos sobre o humor. Também foram discutidos os estudos de Possenti, que abordaram o humor em uma perspectiva linguística. Partiu-se do entendimento de que na produção do humor há uma série de "mecanismos linguísticos de várias ordens (fonológico, morfológico, lexical, inferência, para citar alguns) explicariam as estratégias envolvidas no processo de produção do sentido humorístico, gerado por um desfecho incongruente." (POSSENTI, 2000, p. 132)

As análises evidenciam que o gênero tirinha apresenta diferenças relacionadas ao suporte, ao público-alvo e ao objetivo que possuem. Enquanto algumas exploram o humor pelo humor, outras empreendem uma crítica a algum tema ou questão social. Para a consecução dos objetivos, este gênero se organiza em quadros que funcionam como molduras para a narrativa, onde os fatos se desenvolvem. Os personagens, geralmente

conhecidos dos leitores, são caracterizados de modo a manterem uma unidade com o texto. Algumas tirinhas apresentam títulos, legendas e exploram o recurso das cores para marcar mudança de cenário/espaço. Os diferentes tipos de balão são explorados a fim de reforçar o dizer do personagem e a presença de onomatopeias e de metáforas visuais contribuem para o sincretismno desse gênero.

Os recursos linguísticos são diversificados e envolvem fatores de ordem fonológica, morfológica, escolha lexical que se aliam aos diferentes recursos semióticos (cores, expressão facial, posição corporal dos personagens, enquadramento etc.) e potencializam os sentidos a serem produzidos. Finalmente, compete ao leitor atuar ativamente, tecendo seus conhecimentos prévios às várias semioses presentes nas tirinhas, a fim de compreender o sentido de humor.

Referências

ALBERTI, Varena. **O riso e o risível na história do pensamento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. (Coleção antropologia social)

ATTARDO, S; RASKIN, V. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representacion model. **Humor – Internacional journal of humor research,** Berlin/New York, v. 7, n. 1, p. 27-54, 1994.

DEL RÉ, Alessandra. **A criança e a magia da linguagem:** um estudo sobre o discurso humorístico. Tese de Doutorado – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

NETO**,** Celso. **Porque Rimos:** Um Estudo do Funcionamento do Humor na Publicidade. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. 1° reimpr Campinas: Mercado de letras, 2000.

POSSENTI, S. **O humor e a língua.** Ciência hoje. v.30, n. 176, p. 72-74, out. 2001. Disponível em:http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2001/176/pdf_aberto/ ENSAIO.PDF/view?searchterm=o humor e a língua. Acesso em: 17/04/2019.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso.** São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas:** duas leituras, um efeito de humor [doi:10.11606/T.8.2007.tde-04092007-141941]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. [acesso 2019-04-15].

RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (3): p. 1267-1277, set-dez 2013

SILVA, D. L.B. **Humor, crítica e/ou ironia nas tiras de Bill Watterson.** Disponível em: http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/lecomciencia2009/anais/148-166(Silva)Humor_critica.pdf. Acesso em 10/11/2017

TABACARU**,** Sabina. **Uma visão geral das Teorias do Humor:** aplicação da Incongruência e da superioridade ao sarcasmo. Trad. Douglas Rabelo de Sousa, Maria Gabriela Rodrigues de Castro, Winola Weiss Pires Cunha, Filipe Mantovani Ferreira. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n. 9, p. 115-136, dez.2015.

5.4 LETRAMENTO MULTIMODAL E TECNOLOGIAS: A (RE)CONFIGURAÇÃO DE TEXTOS DO DOMÍNIO PUBLICITÁRIO

Paula Silva Abreu
Universidade Federal de Minas Gerais
paula.silvaabreu@hotmail.com

Introdução

A interação humana é sempre permeada pelo uso da linguagem. É esta que possibilita a expressão de opiniões, sentimentos, ideias, experiências etc. Nesse trabalho, a linguagem humana é entendida como construtora da sociedade e ao mesmo tempo, como resultado de contextos sociais, culturais e históricos de convivência e relação entre sujeitos.

Esses contextos sócio-histórico-culturais vão ser pensados, nessa pesquisa, relacionados aos impactos que as novas tecnologias provocam na produção, leitura, circulação e interlocução dos textos de domínio publicitário. A seleção da publicidade como objeto de investigação se justifica pela natureza argumentativa e persuasiva dos textos dessa esfera. Além disso, os gêneros publicitários são multimodais e essa multimodalidade, mais do que uma forma de dizer, representa um trajeto para o convencimento, contribuindo para que os objetivos comunicativos (persuadir e levar o público à adesão de...) de um anúncio ou de uma campanha sejam alcançados meticulosamente.

Os objetivos que instigam o desenvolvimento dessa pesquisa são, principalmente, de (i) refletir sobre os impactos que as novas tecnologias exercem sobre os gêneros da esfera publicitária, levando-se em consideração tanto as mudanças na estrutura composicional dos textos quanto o contexto de divulgação, recepção e circulação desses gêneros; (ii) realizar apontamentos sobre o letramento multimodal e sobre como os textos publicitários podem contribuir para o desenvolvimento desse letramento nos sujeitos e, por último, (iii) analisar um texto publicitário em formato de vídeo, veiculado em suporte e ambiente virtual, da marca Apple divulgando o novo aparelho iPhone X para que se possa apontar fatos que exemplifiquem o ponto de vista proposto.

O letramento multimodal é entendido como o processo de desenvolvimento de habilidades de uso e compreensão da linguagem, quando os sentidos são arquitetados a partir da relação entre modos de textos diversos, tais como: imagens, signos, gráficos, gestos, expressões, sons, músicas, desenhos, riscos, formas, cores, textos verbais, entre outros. A leitura e a produção de textos multimodais exige dos sujeitos competências específicas, que ainda são pouco trabalhadas em sala de aula no Brasil atualmente.

Por isso, esse trabalho está dividido em dois momentos. O primeiro se refere ao desenvolvimento reflexivo de um quadro teórico para trazer discussões sobre tecnologia e linguagem, multimodalidade, letramentos multimodais, textos publicitários e Gramática do Design Visual (GDV), que está construído com base em autores como Dionisio (2005), Kress e Van Leeuwen (2000), Santaella (2001), Vieira (2015) etc.

Em segundo momento, apresenta-se a análise de um vídeo da Apple. Com a análise busca-se apontar algumas das contribuições do texto publicitário para o letramento multimodal em sala de aula, além de produzir-se material que pode servir de ponto de partida para a construção de sequências e materiais didáticos futuramente.

Portanto, esse artigo é voltado para o estudo de melhorias na qualidade do ensino de línguas pensando-se sobre o letramento multimodal e o uso de gêneros discursivos em sala de aula. A tecnologia que está envolvida em todo o processo a ser discutido pode

servir também de caminho para instigar-se os alunos a se interessarem pelos estudos sobre língua e letramentos.

Tecnologia, linguagem e publicidade

Os seres humanos buscam facilitar e agilizar o cumprimento das mais diversas tarefas que envolvem o cotidiano das cidades e campos. É por esse motivo que, há muito tempo, são pensadas técnicas de construção de ferramentas e de sistemas que envolvem as diferentes profissões e domínios de atividade humana. Essas técnicas são conhecidas como tecnologias e estão completamente ligadas aos meios sociais.

Nesse sentido, as mudanças e evoluções tecnológicas implicam em transformações nas formas de interação e de convívio entre os sujeitos e, consequentemente, na linguagem. Para Oliveira e Dias (2016),

> Os textos adaptam-se às necessidades sociocomunicativas diferenciadas à medida que também refletem as ferramentas utilizadas em sua construção, e não somente elas. A identidade cultural, que influencia e é influenciada pela comunicação, também se deixa transparecer em textos de diferentes recortes temporais. As demandas profissionais, interpessoais, e culturais, como um todo, vão desenhando as interações sociais e os meios pelos quais os textos são realizados, seja no meio impresso e/ou no digital (p. 81-82).

A colocação das autoras contribui para que se pense sobre como a linguagem é reflexo e reflete a sociedade. Como defendido acima, existem demandas profissionais, interpessoais e culturais que constroem as interações, diálogos e relações entre sujeitos. É inevitável que a linguagem se modifique durante todos esses processos e ao mesmo tempo, modifique os contextos sociocomunicativos dos quais é, portanto, produto e mecanismo de comunicação.

A correspondência entre linguagem e sociedade deve ser entendida como uma constante composição de influências, visto que, a linguagem não é autonomia em si para determinar as relações sociais, do mesmo modo que o social depende da linguagem para haver comunicação. Existe sempre um contexto cultural, histórico e social em que as significações podem ser construídas e essas significações dependem da "comunidade social" que as produz. Essas instâncias (sociedade e linguagem) estão em constante movimento ligadas, novamente, a processos históricos e culturais. Soa repetitiva essa descrição, mas na verdade a correlação entre sociedade, linguagem e tecnologia (no caso desse trabalho) é formadora de um ciclo que permite o vínculo entre os seres humanos e a construção de conhecimentos diversos.

Nessa pesquisa, essa associação entre as instâncias é observada no âmbito das evoluções das tecnologias que mantém relação mais direta com os textos, em particular de domínio publicitário. Ou seja, o foco dado aqui é para instrumentos e técnicas como o jornal, a revista, a televisão e, finalmente, a crescente utilização dos contextos virtuais da internet, que envolve as redes sociais e sites diversos.

A publicidade, que surgiu como integrante de uma sociedade com tendências ao consumismo, responde às necessidades do comércio à medida que trabalha no convencimento de um público específico para levá-lo ao consumo de produtos, serviços, ideias, tendências etc. Os textos publicitários são construídos a partir de valores e crenças de determinada época e região (contextos) e mantêm sempre um diálogo com o público com o qual estabelece a interlocução.

No Brasil, os jornais são um dos meios de divulgação da publicidade – hoje com menor intensidade do que antigamente – e, foram um dos precursores na circulação de

anúncios e campanhas. Além disso, o *outdoor* e as revistas também representam importante papel para publicitários e empresas.

Mas é a partir da televisão e da internet que os textos publicitários tornam-se cada vez mais chamativos e continuam em constante transformação. A (re)configuração dos textos publicitários citada no título dessa pesquisa está encadeada por avanços que fazem surgir e aprimorarem-se as tecnologias digitais e os eletrônicos.

> As novas tecnologias começaram a descentralizar a comunicação, afetando a recepção de massa ao permitir ao usuário maior controle sobre o processo de comunicação, através de canais de televisão a cabo e videotapes que davam à audiência acesso a programas especializados. Com a emergente fragmentação e segmentação da audiência, a televisão não podia mais ser pensada como um sistema monolítico. O fenômeno do zapping, a mudança de canais através do controle remoto executada pelo telespectador para ficar livre dos comerciais, tornou-se uma preocupação central na indústria da publicidade. (SANTAELLA, 2001, p. 3)

O apontamento feito pela autora direciona para o seguinte questionamento: Se as pessoas têm cada vez mais controle sobre o que querem ou não assistir na televisão e/ou na internet, como a publicidade pode manter o caráter persuasivo e chamativo tão necessário para o convencimento do público? É justamente por causa dessa problemática que os textos publicitários têm passado por tantas transformações e é esse o ponto de partida para a resposta à essa reflexão.

A argumentação que compõe os gêneros publicitários é construída fundamentada em diversos artifícios que se articulam para assegurar que o interlocutor seja persuadido e cumpra o ato de consumo. “Se vários argumentos chegam a uma mesma conclusão, reforçam-se mutualmente, graças à interacção dos argumentos pela convergência” (PERELMAN, 1987, p. 261). Como defendido pelo autor, é a articulação bem realizada de argumentos que leva ao convencimento.

> O discurso publicitário fetichiza as mercadorias (objetos), que são transformadas em marcas de sedução, através de um apelo psicossociológico, visto que a mensagem se dirige a um sujeito psíquico (dotado de pulsões, de afetos, defesas e projeções, identificações e desejos, constituinte do social que o constitui) e social (de uma cultura, de um contexto sócio-histórico, com valores de pertencimento e aceitação, um indivíduo que vive no coletivo e busca se representar). (TAVARES, 2006, p. 123)

Esse apelo psicossociológico na publicidade é constituído, na materialidade, por estratégias que são evidenciadas. Dentre elas, pode-se perceber a presença de figuras de autoridade, o uso de humor, a presença de ditos e expressões populares e informais, a exploração de músicas e sons que influenciam nas emoções de interlocutores, a manifestação de cores, desenhos, signos, estereótipos que são representativos de determinado contexto etc. Todos esses elementos ou recursos são utilizados de maneira equilibrada e mantendo-se um diálogo estritamente íntimo e bem elaborado entre eles, em um jogo com a linguagem que tende a funcionar de modo efetivo.

Por isso, mudanças na sociedade e renovações de tecnologias interferem na estrutura desses gêneros do discurso e nas formas como as interações entre os interlocutores vai se estabelecer. Se os textos publicitários são naturalmente multimodais, o desenvolvimento das tecnologias digitais permite a produção de textos em vídeo – que apresentam diversos modos de texto (verbais, imagéticos, sonoros) – então o publicitário vai explorar dessa possibilidade. Se existe a condição da publicidade de investir em

valores, crenças, desejos compartilhados nos contextos dos sujeitos que são público alvo das peças, então o publicitário irá beneficiar-se dessas concepções, que são mutáveis, para persuadir. E se antes existiam as opções dos jornais, revistas, *outdoor* como mecanismos de divulgação, aparecem depois televisão e internet (que permitem anúncios e campanhas em vídeo e a multimodalidade mais "palpável") para aproximar ainda mais interlocutores envolvidos na publicidade, já que ambientes virtuais viabilizam o compartilhamento, a opinião sobre, os comentários, as curtidas dos internautas aos textos divulgados.

Acrescenta-se à discussão o fato de que os textos publicitários são intensamente argumentativos e estruturados, em sua maioria, sob uma perspectiva narrativa e esses fatores também podem ser favoráveis à formação de leitores e produtores de texto proficientes. Como o foco desse trabalho são os letramentos multimodais, na próxima seção, empreende-se uma discussão mais aprofundada sobre a multimodalidade dos textos publicitários e, sobre como esses gêneros são adequados para o desenvolvimento do letramento multimodal nos sujeitos.

Multimodalidade e Letramentos Multimodais

Evidencia-se que a linguagem sempre apresentou características multimodais. Alguns autores descrevem as pinturas nas cavernas, na pré história da humanidade, como textos construídos sob a ótica da multimodalidade. Além disso, a interação face a face é constituída de gestos, expressões, movimentos corporais etc. que constroem sentido sempre articulados à fala dos sujeitos. Mas, na perspectiva das novas tecnologias e das mudanças nas formas de interação, o que ganha destaque é o fato de que os textos que antes não apresentavam variedade de elementos semióticos, hoje em dia têm passado por modificações.

> Cada vez que certo evento discursivo é mediado por diferentes tecnologias é, do mesmo modo, objeto de nova representação, ao que denominamos reconfiguração ou recontextualização do discurso, fato que agrega cada vez mais complexidade a essas representações. Caso semelhante repete-se com o discurso multimodal, pois acreditamos que as múltiplas semioses desempenham relevante papel na construção dessas camadas de reconfiguração da linguagem, tendo em vista que as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso representado da realidade (VIEIRA, 2015, p. 17).

Apoiando-se no que assume a autora, concebe-se que a multimodalidade está associada aos papéis que as diversas semioses cumprem na construção de significados e de representações em textos. Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2000) acreditam que, se a linguagem é naturalmente multimodal, torna-se inviável que os sujeitos utilizem-se somente do texto verbal para elaborar significações. Os autores ainda apontam para o fato de que seria impossível realizar a interpretação de dizeres, se os sujeitos se atentassem apenas para o que está dito no plano do verbal. Acrescenta-se à opinião dos autores a crença de que, na maior parte do tempo, sujeitos realizam leitura e produzem textos multimodais sem, contudo, se atentarem para essa realidade de interação pela linguagem que é constantemente enriquecida por modos de textos variados.

> Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a

> identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas (VIEIRA, 2015, p. 45-46).

Imagens, sons, movimentos do corpo, símbolos e elementos verbais constituem textos multimodais. Esses textos, para as teorias citadas nesse trabalho, representam e significam a realidade e, ao representar algo, o sujeito interlocutor inevitavelmente "exclui" alguma coisa. Esse processo diz muito sobre o sujeito enunciador, bem como sobre a cultura, os valores, a história e a realidade social que o cerca – o que se entende, grosso modo, por formações ideológicas. Essa situação descrita acontece a todo o momento de interação pela linguagem e, como apontado por Vieira (2015), revela manipulações de ideologias.

Por conseguinte, a Teoria Multimodal do Discurso (TDM), de Kress e Van Leeuwen, é pautada na Semiótica Social e na Teoria Crítica, o que atribui à TDM uma preocupação com a sociedade e o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen defendem que é fundamental um letramento para a multimodalidade que vá garantir "o *empowerment*, o fortalecimento das pessoas comuns" (VIEIRA, 2015, p. 44).

É nesse seguimento que pesquisas voltadas para os letramentos multimodais foram surgindo e ganhando força no cenário nacional e internacional. O texto verbal oral e escrito tem destaque importante no cotidiano e nas aulas de língua no Brasil atualmente. Percebe-se que o professor, quando trabalha com imagens e elementos não verbais, geralmente o faz em uma perspectiva de ilustrar a linguagem verbal. Essa posição no ambiente de ensino precisa ser modificada para que prevaleça cada vez mais o comprometimento de educadores e de pesquisadores com a formação de sujeitos críticos e capazes de atuar e refletir sobre a realidade, habilitados também aos letramentos multimodais.

Quando se fala de letramento, é importante direcionar-se a atenção para algumas questões básicas. A primeira delas é a necessidade de entender os letramentos (quaisquer que sejam eles) como um processo, um caminho para preparar os sujeitos para "a vida". A segunda questão fundamental é compreender que as pessoas não "são letradas" – como são alfabetizadas – mas estão sempre em desenvolvimento, construindo-se como pessoas letradas, o que implica dizer que o que interessa é a atividade de se comunicar e não o conhecimento (de saber ler e escrever) propriamente dito. Assim sendo, as mudanças sociais e inovações tecnológicas da sociedade vão representar possibilidade de aprendizagem e de adaptações às formas de interação, aos letramentos.

De acordo com Dionisio (2005),

> Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento de imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em conseqüência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (p. 120).

A base dos letramentos multimodais é, portanto, a urgência de adaptações nas formas de ler, interpretar e produzir textos. E Dionisio (2005) aponta para um dos

importantes fundamentos dessa prática: que os sujeitos percebam que os elementos e modos de texto não se sobrepõem, mas se complementam constantemente, algumas vezes com mais ou com menos "grau de destaque" que outros, porém nunca em um âmbito de inferioridade.

Outro fundamento é de que o ensino de língua que volta-se para o funcionamento da linguagem em contextos reais de interação precisa estar construído para desenvolver nos estudantes autonomia e autoria. Esse processo tem como base as relações dialógicas mais diversificadas, que vão possibilitar – e isso também está ligado à importância dos letramentos multimodais – o aprimoramento de habilidades de leitura crítica do mundo, para que o sujeito seja capaz de questionar, refletir, argumentar, exprimir opiniões e interagir em sociedade a partir das múltiplas semioses e explorando de diferentes gêneros discursivos. Sendo assim,

> Quando falamos em gêneros do discurso falamos também no fazer social, muitas vezes de maneira inconsciente (...) e por isso é dever da escola explorar ao máximo os diversos gêneros discursivos que constituem a vida dos indivíduos em sociedade. Somente assim podemos falar de letramento multimodal e da inserção dos estudantes em discussões que lhes dizem respeito, já que são indivíduos participantes da sociedade. As imagens e as cores falam. A posição das imagens em conjunto com o texto verbal fala. As diferentes formas e cores de letras falam. Tudo é passível de significação (SCHMITT, RIBAS, FREITAS, 2018, p. 103).

Os letramentos multimodais estão articulados a um fazer social e a uma transformação dos sujeitos, que podem apropriar-se de uma postura mais ativa na sociedade e no seu próprio processo de aprendizagem. O fato é que as mudanças tecnológicas e sociais tendem sempre a continuar acontecendo e todos precisam estar preparados para interagir nos mais variados contextos – virtuais ou não –, para compreender significações e representações e o que tem "por trás" dos textos e também para produzir novos conhecimentos e novas significações. "A instituição da escola e, antes de mais nada, os professores, precisam manter a capacidade de se refazer nesse mar de incertezas em que o amanhã se apresenta" (SCHMITT, RIBAS, FREITAS, 2018, p. 111).

Dentre os inúmeros gêneros discursivos multimodais que estão presentes na sociedade atualmente, os textos publicitários podem ser uma das opções para a inserção da multimodalidade de maneira mais efetiva em sala de aula. A sequência desse artigo apresenta a análise de um anúncio da Apple, em uma tentativa de dar destaque a algumas das possíveis maneiras de se ler textos multimodais de forma crítica e dando aos elementos não verbais a "atenção" que eles merecem nesse tipo de texto.

Análise de Dados

Segundo Kress e van Leeuwen (1998, 2006) existe uma espécie de sintaxe dos elementos imagéticos, em que a disposição na página, as formas de representação de lugares, pessoas e objetos, as maneiras de estabelecimento de contato entre participantes das cenas cumprem funções na construção dos sentidos.

Deseja-se realizar a análise de dados e os apontamentos sobre a publicidade em sala de aula como ferramenta para o letramento multimodal a partir da leitura analítica do texto em formato de vídeo da marca Apple, divulgando o iPhone X, criada em 2019.

O anúncio da Apple exibe o modelo iPhone X, lançado em 2019. O texto em questão apresenta características de um documentário, o que pode ser entendido como uma estratégia persuasiva. Essa afirmação está sendo feita tendo como base o fato de que

o anúncio foi criado com uma estrutura composicional/organizacional que remete muito ao gênero discursivo documentário; seja pela forma como as imagens vão sendo exibidas no vídeo, seja pelo tom de voz do narrador durante o anúncio. Não só isso, é possível perceber no texto verbal, uma predominância de um tipo de texto descritivo do aparelho de celular, que é muito comum em documentários também.

A análise dos elementos que constituem a publicidade da Apple aponta para a exploração de imagens em movimento, de cores representativas da marca, de desenhos gráficos que remetem a ideia da tecnologia de ponta, que é um dos principais diferenciais do iPhone X, já que este apresenta detalhes tecnológicos ainda pouco explorados em outros tipos de aparelhos. Além disso, o texto conta com gráficos, tipografias, legendas e personagens representados.

A primeira parte do anúncio, representada pelas figuras 1, 2, 3 e 4, 5 e 6 seguintes, aparece nos primeiros momentos do vídeo e vai servir para que se observe a coerência entre texto verbal e não verbal, a disposição de elementos no espaço e a exploração de recursos gráficos. Na figura 1 contém a legenda "Um objeto que desaparece durante a experiência", com o termo objeto remetendo a tela do aparelho. É possível observar que na própria imagem a tela está "escondida" em meio às cores azul e rosa, estabelecendo-se um diálogo entre imagem e texto verbal. A figura 2 permite que o interlocutor perceba que a primeira imagem tratava-se da tela do aparelho e complementa a ideia da expressão "desaparece durante a experiência. Além disso, a figura 2, assim como a 3 e a 4, colocam no centro da imagem o iPhone X, dando destaque ao "protagonista do anúncio" e deixando em evidência as peculiaridades da tela descritas pelo narrador.

As figuras 5 e 6 continuam colocando em posição de centralidade o aparelho, mas mais do que isso, exploram elementos gráficos e de desenho que chamam a atenção para as vantagens que o iPhone oferece. As propriedades do carregador e do fone de ouvido sem fio estão destacadas pelas representações dos próprios acessórios sendo conectados ao celular apenas pela aproximação do aparelho. As propriedades da câmera são descritas por legendas que são projetadas a partir do sistema de câmera do celular (figura 6), e nesse caso é possível dizer que é mais importante o fato da projeção 3D das legendas do que do próprio texto verbal existente, que está escrito, inclusive em Língua Inglesa, em um anúncio que foi veiculado na página brasileira da Apple. O que ganha ênfase nessas primeiras figuras do anúncio é na verdade a "beleza" do aparelho iPhone X e, por isso, as imagens apresentadas são extremamente relevantes e, mais que isso, persuasivas.

Quando se fala de letramento multimodal, desenvolver no aluno as habilidades de realizar esse tipo de leitura permite a reflexão maior com relação aos diversos textos que circulam socialmente, permitindo que ele, como interlocutor, perceba melhor as intenções do de quem diz e as manipulações por trás de cada discurso.

Figura 1 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

Figura 2 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

Figura 3 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

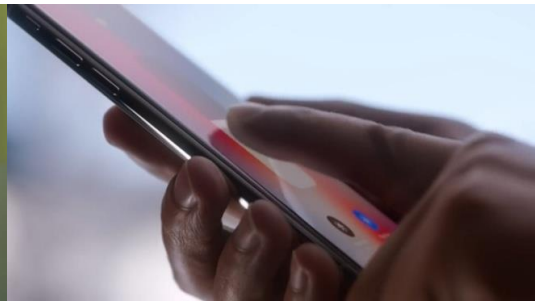


Figura 4 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

Figura 5 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

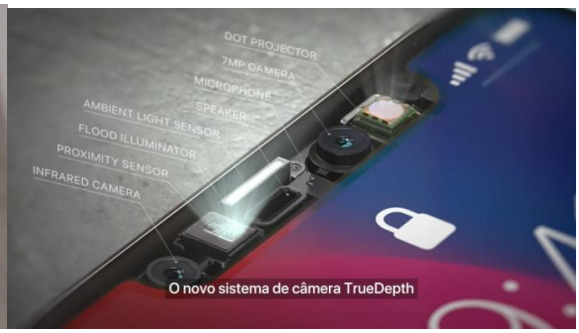


Figura 6 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

As imagens que vêm na sequência do vídeo (figuras 7, 8, 9, 10) contêm personagens representadas que são referentes ao termo "você" do texto verbal. Esse "você" pode ser compreendido como o público alvo do anúncio, que é também potencial público consumidor que pode aderir ao produto. Questões muito interessantes podem ser levantadas aqui, quando se pensa sobre letramentos multimodais, dentre elas alguns questionamentos que o interlocutor pode desenvolver o "costume" de se fazer diante de todo texto, tais como: "que tipo de pessoas estão sendo representadas no texto, através das imagens?", o que implica inevitavelmente na pergunta "que tipo de pessoa deixou de ser representada?". No caso da publicidade, questionamentos mais direcionados podem ser feitos diante de um anúncio ou campanha, por exemplo: "que tipo de público essa marca, empresa etc. elege como "cliente" ou consumidor?", "para quais pessoas os produtos e serviços à venda estão sendo destinados e que tipo de comunidade, grupo ou sujeito não é público alvo daquela publicidade divulgada?". Naturalmente, o contexto social, cultural e histórico de cada texto e de cada interlocutor vai direcionar a resposta a esses questionamentos. Respostas essas que podem ou não suscitar em outras discussões e reflexões que envolvem questões da sociedade e do convívio. Em sala de aula, essa prática é fundamental para que a aprendizagem e a formação de sujeitos atuantes e conscientes aconteçam de forma efetiva. O processo aqui é do texto (micro) para o social (macro), da sala de aula para a vida fora da escola. A formação de leitores e produtores de texto habilitados a reflexão é foco e motivação dos letramentos, inclusive os multimodais.

Figura 7 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

Figura 8 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br.

Figura 9 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br

Figura 9 - Apple. Fonte: https://www.apple.com/br

O anúncio escolhido para a análise está longe de terem esgotados os recursos a serem explorados do vídeo. Na verdade, muitos outros elementos poderiam ser descritos e analisados ainda, sempre direcionando a discussão para a formação de interlocutores aptos ao uso e compreensão de textos multimodais. Entretanto, o intuito aqui é apontar para a possibilidade do uso de textos em vídeo como ferramenta para os letramentos multimodais e a análise realizada, mesmo que breve, aponta para "pontapés iniciais" na leitura de anúncios em vídeo. Um futuro trabalho pode vir a aprofundar na análise desse mesmo anúncio, atentando-se ainda mais para os elementos e recursos que foram explorados na peça.

Considerações Finais

Tecnologias, linguagem, sociedade, gêneros discursos e letramentos constroem juntos cenários de interação que podem envolver diferentes contextos sociais, históricos e culturais de sujeitos que, por estarem inseridos nessas realidades, possuem e compartilham crenças, desejos, ideias, conhecimentos, conceitos, valores etc. As constantes transformações que ocorrem nas sociedades inferem nessas culturas e nessa história e fazem surgir novas realidades fomentadas por novas práticas e que exigem posturas diferentes dos interlocutores. Assim, os sujeitos precisam estar preparados e acompanhar as mudanças sociais.

Neste trabalho, os avanços tecnológicos ganharam destaque como sendo um dos eventos que representa e resulta nessas modificações de realidades sociais. Então, os gêneros discursivos se transmutam e novos textos surgem, a linguagem também é modificada. Pôde-se perceber como os gêneros publicitários têm se (re)configurado como consequência do surgimento de tecnologias digitais. A análise de dados apontou para o fato de que os textos multimodais podem ser explorados de diversas maneiras em sala de aula, seja para desenvolvimento de habilidades de leitura (de conteúdos verbais e não verbais), seja para desenvolver a criticidade com relação às representações e significações nos textos.

Por conseguinte, é importante que os ambientes de ensino e aprendizagem abordem os diversos letramentos, entre eles o multimodal. Essa postura vai permitir que os alunos formem-se cidadãos ativos, conscientes, críticos e capazes de se comunicar de modo adequado nos diferentes contextos de interação, inclusive os virtuais onde os textos multimodais são mais recorrentes.

Esta pesquisa não teve por objetivo esgotar as discussões sobre esses temas, mas instigar a continuação de investigações que possam ampliar a compreensão sobre o que é a multimodalidade, sobre os impactos que ela causa na sociedade e sobre a importância de se trabalhar com esse fenômeno em sala de aula.

Referências

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. **Karwoski**, Amazonas, 2005.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen**: talking literacy into electronic era. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estructura y proceso:** estúdios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. Espanha: Gedisa, 2000.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxon: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas *homepages* do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

SANTAELLA, L. Novos Desafios da Comunicação. **Lumina**, Juiz de Fora, v.4, n.1, p.1-10, jan/jun 2001.

SCHMITT, B; RIBAS G. da S.; FREITAS, E. C. O letramento multimodal na escola: estabelecendo uma relação entre o eu e a sociedade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 96-112, jan./abril. 2018.

TAVARES, F. Publicidade e consumo: a perspectiva discursiva. Rio de Janeiro: **Revista Comum da OHAEC**, vol. 11, nº 26, 2006. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/55822743/Publicidade-e-Consumo-a-Perspectiva-Discursiva-Fred-Tavares>. Acesso em: 12 abr. 2019.

VIEIRA, J. Globalização, Tecnologias e Linguagem. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade:** contribuições da Gramática Sistêmico Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

_____. Multimodalidade e Eventos de Letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade:** contribuições da Gramática Sistêmico Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

5.5 O POTE VAZIO: UMA LEITURA MULTIMODAL DO GÊNERO FÁBULA

Giuliane Aparecida Petronilho
Universidade Federal de Lavras
giuliane.petronilho@estudante.ufla.br

Introdução

O trabalho com os diversos gêneros textuais, em sala de aula, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa, é de extrema importância para a formação dos alunos. Em função de estarmos inseridos em uma sociedade multiletrada, ampliam-se as exigências de uma proposta pedagógica de leitura que contemple os gêneros discursivos que circulam na sociedade da informação e dos recursos semióticos que constituem os textos e que indiciam sentidos.

Estamos inseridos em uma sociedade que se utiliza muito de recursos digitais. Esse tipo de tecnologia está presente em quase todas as atividades que realizamos diariamente. Esses recursos tecnológicos, principalmente, quando utilizados por meio dos celulares, computadores, entre outros, é um ótimo atrativo para o público mais jovem. Buscar aproveitar esses recursos e organizar práticas de ensino que utilizem os recursos digitais para realizar diferentes atividades que envolvam a leitura pode, além de dinamizar os processos de interação na escola, contribuir para uma aprendizagem mais significativa e mais alinhada às demandas da sociedade.

Nas escolas, ao realizar atividades relacionadas à leitura, é imprescindível que o professor amplie o conhecimento dos estudantes, mostrando-lhes que o ato de ler vai além do texto verbal, mas que envolve também fatores que são extralinguísticos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação infantil e do Ensino Fundamental

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 65-66)

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo analisar as potencialidades da contação de histórias para a formação de leitores, nas dimensões linguístico-semiótico-discursivas, e com isso, contribuir para a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos. Para a consecução do objetivo proposto, buscou-se, além da pesquisa teórica acerca da multimodalidade e a contação de histórias, analisar a fábula virtual "O pote vazio", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=EK6tnR0l_Ak&feature=share. As fábulas além de serem um gênero curto e de fácil compreensão, carregam consigo lições de moral, que podem contribuir imensamente para a formação dos alunos como cidadãos críticos e reflexivos.

A multimodalidade na contação de histórias

O ato da leitura é uma das práticas que possibilita a aquisição e o aperfeiçoamento de várias habilidades e de vários conhecimentos/saberes. Para Santana (2010), a prática da leitura pode favorecer a descoberta do prazer pelo ato de ler, além de aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno. Além disso, pode promover o desenvolvimento do vocabulário, a estabilização de formas ortográficas, o acesso a formas sintáticas mais

elaboradas. Soma-se a isso a possibilidade de vivenciar emoções, o exercício da criatividade, da fantasia e da imaginação, o alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora e o desenvolvimento de estratégias de leitura / produção de textos coerentes. Nas aulas de Língua Portuguesa, tanto na educação infantil, quanto nas demais anos de escolarização do ensino básico, é imprescindível que o docente se disponha a trabalhar com os diferentes gêneros textuais, incluindo os literários, considerando suas diversas semioses. Nesse âmbito, é necessário diversificar os suportes de leitura, com vistas a atender às demandas da sociedade. De acordo com Mateus *et al* (2013, p. 54),

> Vivemos um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças; as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura. (MATEUS et.al, 2013, p.54)

Sendo assim, uma maneira de despertar nos alunos esse gosto pela prática da leitura seria por meio da contação de história, que permitiria aos ouvintes uma interação com o gênero textual escolhido, de forma divertida e criativa. Ainda segundo Mateus (2013, p. 56) "a contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem."

Considerando que há uma inserção dos estudantes nessa sociedade multiletrada, que faz uso de diversas tecnologias, uma forma de se trabalhar a contação de histórias literárias, seria através de recursos digitais, que permitirão o acesso dos alunos a diferentes tipos de leitura. Isso se faz de extrema importância, pois segundo Oliveira, (2013, p.1), o multiletramento é a "capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais".

A realização de trabalhos a partir de gêneros multimodais, nas salas de aula, é de grande contribuição para o enriquecimento dos diferentes tipos de leituras que podem ser realizadas pelos alunos, não somente no contexto escolar, mas nas demais práticas sociais, de modo a saber que a leitura não se limita apenas ao texto verbal escrito, mas também inclui a oralidade, e o não verbal, como as imagens, gestos, expressões, cores, etc. Ainda de acordo com Oliveira (2013, p.2),

> [...] o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e os outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como sua importância nas práticas de letramento. Nesse mundo multimodal em que imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Além disso, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 70), a leitura

> [...] 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.

Ao se trabalhar um vídeo, por exemplo, em sala de aula, ainda segundo (Kress; Van Leeuwen (2006, OLIVEIRA, 2013), é necessário que o professor considere três fatores: primeiramente, que imagens podem ser lidas como um texto, em segundo lugar, que os múltiplos significados que perpassam os textos multimodais estão pautados em seus contextos sociais e, por fim, que as imagens são construídas socialmente, assim como a linguagem.

Além disso, Kress e Van Leeuwen, (apud OLIVEIRA, 2013, p. 3), ainda mencionam que:

> a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras e palavras e tipografias. Dessa forma, o empoderamento semiótico, depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero. [...] a multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem o linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros. (apud KRESS e van LEEUWEN, 2006)

Feitas essas considerações, será abordado o gênero textual fábula em vídeo, com a história "O pote vazio" da fabulista Demi. Será trazida também uma reflexão sobre as suas características e a importância desse tipo de histórias para a formação do aluno como um cidadão ético.

Figura 01: O Pote vazio. Figura 02: Ping e o Imperador.
Fonte: Editora Martins Fontes.

O pote vazio: o gênero fábula e a moralidade

As fábulas são histórias que possuem um valor muito significativo, no que diz respeito tanto à construção da história, quanto à lição por ela trazida aos seus leitores. Trabalhar esse gênero textual em vídeo é extremamente enriquecedor para os alunos, uma vez que as mídias digitais são muito aderidas pelo público mais jovem, o que lhes desperta maior interesse. Isso, sem contar que, através dos vídeos, os alunos podem trabalhar diferentes habilidades de leitura.

> A palavra “fábula” vem do latim e significa falar. O gênero fábula apresenta características marcantes. Trata-se de pequenas narrações, em que os personagens protagonistas geralmente são animais que representam sentimentos e emoções humanas. Mesmo assemelhando-se às histórias infantis, as fábulas foram criadas inicialmente para serem contadas a adultos, com o objetivo de aconselhá-los e distraí-los. (MATEUS, 2013, p.62)

Esse gênero, do qual se tem notícias há mais de mil anos, a princípio era disseminado através da oralidade, de forma que os fabulistas sentavam-se juntamente à população para lhes contar histórias, a fim de lhes dar uma lição de moral acerca de situações cotidianas. Com o passar do tempo, as fábulas começaram a ser registradas por escrito. E nos dias atuais, esse gênero textual é visto de forma multimodal, através dos textos escritos e, dos diversos vídeos que podem ser encontrados na internet.

Alguns fabulistas famosos que se têm notícias são: Esopo, fabulista grego que viveu no séc. VI a.C., cujas histórias mais famosas que se têm notícias são: *A raposa e as uvas*, *A cigarra e a formiga*, *A lebre e a tartaruga*, entre outras. Além desse, o francês Jean de La Fontaine, que viveu aproximadamente, entre os anos de 1621 e 1695, conhecido pelas fábulas *O leão e o rato*, *O lobo e o cordeiro*, entre outras. Por fim, o brasileiro Monteiro Lobato, que viveu entre 1882 e 1948, ficou conhecido pelas fábulas *A corrida de sapinhos*, *A coruja e a águia* e a mais famosa, *Sítio do Picapau amarelo*.

As fábulas possuem uma característica muito didática, que são as lições trazidas nas histórias.

> A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (GÓES, 1991, apud MATEUS, 2013, p. 62)

Sendo assim, uma excelente opção para se trabalhar é a fábula chinesa *O pote vazio*, de autoria da escritora Demi, que se trata de uma história muito propícia para ser abordada em sala de aula, principalmente, quando for do interesse do professor tratar temas como a verdade e a honestidade, já que não é uma temática que se restringirá somente no ambiente escolar, mas que se espera que os estudantes levem isso para a vida. Segundo (Kaspchak; Fortes, 2014, p.49),

> No processo de formação humana inclui se a escola como responsável pelo trabalho educativo. Sua função social consiste em possibilitar às novas gerações o acesso ao saber científico, por meio dos conteúdos escolares, de modo que ao serem apropriados, possam constituir-se em instrumentos de transformação social.

A fábula *O pote vazio* trata-se da história de um Imperador chinês, que devido a sua idade avançada, teria que abdicar de seu cargo. Para isso, ele precisaria escolher entre todas as crianças do reino, em que vivia, seu sucessor. Para selecionar o seu substituto, o monarca deu a cada um dos competidores, uma semente, que eles teriam que plantar e cuidar. Após um ano, eles deveriam se apresentar ao imperador, com as flores que eles cultivaram.

O protagonista da fábula é Ping, um garoto que adorava plantar flores e já tinha experiência nisso. A frustração do garoto foi passar um ano fazendo tudo o que pôde, porém sem sucesso. O menino deu o seu melhor, mas não foi o suficiente, nada brotou no pote dele.

Ao completar um ano, todas as crianças do reino foram até o imperador, que iria selecionar a flor mais bonita de todas, a fim de escolher seu substituto. Ele ficou admirado ao ver tantas flores lindas, mas ficou surpreso ao se aproximar de Ping, que levou apenas um pote vazio.

Ao questionar o garoto sobre o porquê de ele ter levado o vaso sem flor, Ping se pôs a chorar, dizendo que deu o seu melhor e que foi tudo o que ele conseguiu, nada. O monarca sentiu-se emocionado com a atitude do menino. Porque foram dadas sementes queimadas para cada competidor, elas não poderiam brotar e, Ping foi o único que agiu com honestidade. O menino fez o combinado, plantou a semente que lhe foi entregue pelo imperador. E mesmo em meio ao desespero de não ter dado frutos, o seu trabalho, ele não quis tirar vantagem, preferiu ser verdadeiro tanto com os outros, quanto consigo mesmo. Essa atitude fez com que Ping vencesse a competição.

A partir dessa história em vídeo, é possível trabalhar diferentes tipos de leitura, uma vez que se trata de um texto multimodal. Por ser uma fábula, cujo local em que se passa é a China, ou seja, numa cultura oriental, é possível mostrar aos alunos como alguns aspectos dessa cultura estão inseridos nas imagens (roupas, casas, características físicas, etc), de forma que mesmo se no texto não estivesse explícito o local, seria possível deduzir apenas pela leitura do texto imagético.

É importante destacar que o vídeo não possui imagens em movimento, em que os personagens realizam gestos ou expressões. As imagens mudam à medida que a história avança, assim como nos livros que são manuseados. Novas imagens surgem, quando se muda a página.

Além disso, há não somente a presença do texto não verbal, que são as imagen e, as cores. O vídeo possui o texto verbal, que se dá por meio da escrita e da oralidade, nessa última, há a presença do narrador, assim como a fala dos personagens da história, realizada por diferentes vozes. Todos esses fatores são importantes para a realização de uma leitura eficaz, por parte do aluno, uma vez que são diferentes semioses que se unem para formar um texto que é multimodal. Em alguns casos, a presença de múltiplas semioses pode facilitar a compreensão dos alunos em relação ao texto.

Assim como essa, existem inúmeras fábulas que trazem lições de moral fabulosas, que se aplicam não somente as crianças, mas também aos mais vividos, pois como visto, inicialmente era um gênero destinado a adultos.

É importante destacar que, embora a maioria das fábulas siga uma estrutura específica, isso não é uma regra para todas as histórias desse gênero. Ou seja, nem todas elas possuirão animais que agem como seres humanos ou uma moral no final, dentre outras características. “Alguns autores consideram as fábulas um método universal de construção discursiva, porém, sempre haverá diferenças no modo como cada povo estrutura suas fábulas e seus elementos, resultando numa coleção cultural.” (MATEUS, 2013, p.63)

Essa fábula chinesa, diferentemente da maioria das fábulas, não traz como protagonistas, animais. Na história, o personagem principal Ping, ensina-nos a importância de agir com honestidade e com a verdade, mesmo que pareça que com essas atitudes iremos "perder". Pois é necessário termos o entendimento de que agir de forma correta é sempre a melhor opção, afinal, com essa atitude só temos a ganhar. E uma vez que o professor compreende a importância desses valores, é de suma importância que se trabalhe isso em sala de aula, a fim de formarmos alunos não somente para o mercado de trabalho ou para o vestibular, mas para serem cidadãos de bem, que agem com a verdade e com a honestidade.

Outra diferença existente entre esta história e a maioria das outras histórias desse mesmo gênero é a ausência da moral que costuma vir no fim da história. Em *O pote vazio*, a moral é trazida dentro da própria história e, não como parte isolada da mesma. É necessário que os leitores desse texto multimodal realizem uma inferência para perceberem a lição que é trazida.

Considerações finais

Com o objetivo de utilizar os recursos tecnológicos, no ambiente escolar, este artigo abordou sobre a importância do ato da leitura para a formação dos alunos, não somente para a sala de aula, mas para as demais práticas sociais, das quais eles estão expostos. O gênero textual referido foi a fábula, que além de se tratar de histórias curtas e divertidas, possui uma lição de moral que serve para o crescimento pessoal dos seus leitores ou ouvintes.

Aqui foi proposto o trabalho com essas histórias, a partir dos vídeos, uma vez que o texto verbal escrito é muito rico em informações e é de grande importância para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Porém os vídeos possibilitam novas leituras, já que possuem diferentes recursos multimodais, como a fala, a escrita, as imagens, gestos e sons, o que permite aos alunos ampliarem suas habilidades no que tange aos diferentes modos de ler um texto.

A fábula *O pote vazio*, da escritora Demi, é extremamente didática e possui uma bela mensagem que se encontra implícita no texto, que é a respeito da honestidade. Temática essa, que deveria ser abordada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, uma vez que na escola não se deveria educar os estudantes apenas para o mercado de trabalho ou para o vestibular. Na escola, os alunos deveriam ser educados para a vida, a fim de serem capazes de viver em sociedade, de forma ética e moral, como cidadãos de bem.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

DALTON BARONE. **O pote vazio**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EK6tnR0l_Ak Acesso em: 24 abr. 2019

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educação. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COLCHA DE RETALHOS. 2018. Disponível: < http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pppecitapeticreparanoa.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

KASPCHAK, Marilene; FORTES, Rafael Adelino. Os gêneros textuais e o ensino: as fábulas na perspectiva histórico-crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 162, p. 48-58, 2014.

MAIA, Zenaide. O ensino da leitura a partir do gênero fábula. [S.I.], 2008, p.1-17.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 5, n. 1, 2013.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

NOGUEIRA, Gilda Lúcia. Era uma vez... as fábulas e os contos de fada na sala de aula. Pernambuco: UFPE, [21-?], p.1-7.

OLIVEIRA, Derli Machado. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI Fórum identidades e alteridade e II Congresso nacional educação e diversidade. 2013, Sergipe. **Anais…** Sergipe: UFS, 2013, p.1-8.

SILVA, Gisele Gama. **Multimodalidade na sala de aula**: Um desafio. [S.l.], [2008?], p.1-15.

5.6 ENTRE APROPRIAÇÕES E TRANSCRIAÇÕES: A POÉTICA MILITANTE NO DISCURSO DE UMA LIDERANÇA INDÍGENA

Amanda Jardim
UFMG
jardim.am@gmail.com

O objetivo deste trabalho é o de tecer algumas considerações sobre um gênero específico do português xakriabá[44] - as Loas, apropriado por uma liderança indígena em seu discurso militante. Tal esforço integra a pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo sobre as escritas xakriabá presentes em produções acadêmicas, materiais didáticos, livros, projetos, cartas. Procuro compreender como tais escritas afetam/transformam as oralidades xakriabá, assim como as oralidades conformam os registros escritos. Os interstícios que envolvem a *cultura do escrito*[45], do oral e seus agenciamentos são o principal objeto de estudo da pesquisa. Meu foco de análise está nas transformações da linguagem escrita e oral decorrentes da presença, cada vez marcante entre os Xakriabá, da Escola, da Universidade[46] e das novas tecnologias (usos da internet, por exemplo). Aqui irei apresentar e recorrer a metalinguagem para tecer algumas observações a respeito de um elemento específico da oralidade, as Loas, ao modo como ela é apropriada por uma liderança indígena, Célia Xakriabá, em seu discurso militante.

Primeiro, me atenho a explicar em que consiste ser o português indígena, depois, em que consiste ser o português xakriabá. Em segundo, elucido sobre o que são as Loas, uma das formas de expressão xakriabá. Em terceiro, apresento brevemente Célia Xakriabá e falo sobre sua atuação no movimento indígena e as formas discursivas que tem acionado em suas falas como liderança. Por fim, apresento uma poesia, inspirada na composição das Loas, de minha autoria para explicar como a liderança conforma seus discursos no movimento indígena.

O português indígena, falado ou escrito, é composto por elementos próprios da regionalidade indígena. Ou seja, a maneira como se fala o português está intrinsecamente relacionada à localidade dos territórios e do entorno a esses relacionados. Entretanto, tal português ainda não tem seu devido reconhecimento como língua indígena pelo Estado, ou seja:

> a língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade. [...] Aqueles que acreditam que essa seria uma variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada do que seja uma língua. (MAHER, 2006: 33-34).

---

[44] O povo indígena Xakriabá localiza-se territorialmente no norte de Minas Gerais. As Terras Indígenas Xakriabá (TIX) são compreendidas por duas áreas contíguas localizadas no interior do sertão que se estende à margem oeste do rio São Francisco: TI Xakriabá (homologada em 1987) e TI Xakriabá Rancharia (homologada em 2003). Os Xakriabá pertencem ao tronco étnico-linguístico Macro-Jê, Família Jê, língua Akwe, dialetos Xávante, Xerénte e Xakriabá, sendo esse último não mais falado. Trata-se da maior população indígena do estado, composta por cerca de 10.500 habitantes distribuídos em 34 aldeias (LOPES, 2016). Assim como vários povos indígenas, os Xakriabá passaram, ao longo da segunda metade do século XX, por um processo político de reivindicação do território e afirmação identitária, que vem sendo chamado de "emergência étnica" (cf. OLIVEIRA, J.P., 1999).

[45] O uso do termo cultura do escrito em lugar de "escrita" pretende destacar não somente "a habilidade de escrever ou ao produto que dela resulta, mas a todo e qualquer evento ou prática que tem como mediação a linguagem escrita" (GALVÃO *apud* ESCOBAR *et al*, 2017).

[46] As instituições estão grafadas em maiúsculo para destacar que não se trata somente do espaço a elas relacionados, como também aos regimes a elas associados.

A própria reivindicação indígena do português regional como língua é recente, como já observaram alguns autores ao tratar da variação dialetal do português entre os Xakriabá e demonstrar que ela era pouco conhecida pelos formadores do Magistério Indígena (GERKEN *et al*, 2004, p.4).

Para as autoras E. Oliveira e Barbosa (2016), pertencentes ao povo Xakriabá, o português xakriabá pode ser entendido como o "português da aldeia". Já A. Oliveira (2016), pesquisadora xakriabá, por sua vez, entende o surgimento e expressão da língua como processuais processo de (re) apropriação, de (re) adequação, de (re) invenção do "português do colono".

Deve-se entender a reivindicação do português xakriabá como língua indígena atrelada aos processos de reivindicação do território e de afirmação identitária. A exemplo de outros povos indígenas, notadamente no Nordeste brasileiro, os Xakriabá passaram, ao longo da segunda metade do século XX, por um processo que vem sendo chamado de "emergência étnica" (OLIVEIRA, J.P., 1999). Nesse sentido, considera-se que:

> em Minas e no Nordeste, a questão do confronto cultural exige intimidade com a história indígena, com o sincretismo religioso, **com a criatividade do português regional** e com a diversidade de raízes e narrativas existentes (MEC apud MATOS & MONTE, 2006: [itálico dos autores, negrito meu]).

O português xakriabá circula na terra indígena mais na oralidade do que na escrita. Quando escrito prevalece a norma padrão da Língua Portuguesa (OLIVEIRA; BARBOSA, 2016). Quando falado pode ser definido como:

> Aquele falado quando a gente ia pros casamentos, quando via os mais velhos falando as Loas; quando a gente senta com os mais velhos, os tios, as tias, avós, aí eles começam a contar um causo (...) é o português indígena, que é diferenciado, tem a sua entoação diferenciada (...) é algo que tá, sem dúvida, presente no território Xakriabá, que varia de aldeia pra aldeia, que tem uma simplicidade imensa nessa variedade de falar, de comunicar. (relato de Célia Xakriabá *apud* JARDIM, 2016: 60).

As Loas são compostas por versos com rimas, proferidas durante as celebrações de casamento e quem a entoa é denominado jogador. Para obter um bom desempenho cabe aos jogadores proclamarem o maior número de composições durante a festa noite adentro, o que parece evidenciar um caráter de duelo, disputa ou desafio. As Loas são manejadas de acordo com um regime de propriedade específico, uma vez que cada jogador possui exclusividade no uso de seus versos com rima. Por ser veiculada oralmente, exige-se do jogador tanto a memorização quanto a capacidade de criação de maneira improvisada, uma vez que seu "estoque" pode acabar durante sua performance.

Os conteúdos das Loas variam entre orientações e prescrições para um casamento bem sucedido, dirigidas diretamente aos noivos, e temas relacionados à conjuntura política do país, aos direitos indígenas, etc. Quando os versos rimados são proferidos em outros contextos são denominados como poemas ou poesias. Em tais usos, segue-se uma estruturação próxima à da Loas, o que leva Lopes (2016) a considerá-los como apropriações e transcriações.

Célia Nunes Corrêa Xakriabá, minha principal interlocutora, aprendeu a jogar Loas "de ouvido", quando acompanhava seu avô materno nos casamentos, Seu Zé do Rolo. Ele é mencionado no trabalho de Lopes (2016) como um especialista em Loas. É

uma grande referência para Célia, tendo ela, em sua dissertação de mestrado, se apresentado mencionando a importância de tal ancestralidade:

> É assim que me apresento, como *corpo falante* que herda essa ressonância/melodia no entoar da palavra, o que não é muito comum para uma jovem, sendo mais presente entre os mais velhos, que são considerados sábios da tradição da ciência Xakriabá. (...) Sou neta de figura importante nas loas, José de Souza Freire, mestre na entoação em versos, que são muito comum no meu povo. Meu avô é ainda respeitado pelo conhecimento da tradição oral Xakriabá, em especial da linguagem cantada. Essa entoação eu trago na minha oralidade e no construir do meu pensar, e é assim que muito me apresento. (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p. 25)

Além de frequentar os casamentos nas aldeias do território, Célia participou de outras atividades promovidas na comunidade indígena. Desde cedo, acompanhava seu pai em assembleias, seminário e atividades de cunho declaradamente político. Ela diz ter se iniciado no movimento indígena regional aos treze anos de idade, especialmente por influência dele. Eleito vereador do município de São João das Missões no início dos anos 2000, Hilário é atuante na Associação Indígena Xakriabá da aldeia Barreiro Preto (AIXBP) desde 1995 e, hoje, Secretário de Cultura do município de São João das Missões.

Atualmente, Célia é uma liderança reconhecida nacionalmente. Tem se destacado entre os Xakriabá ao se tornar a primeira liderança mulher de seu povo a participar ativamente no movimento indígena nacional. A iniciação e representatividade política assumida por mulheres Xakriabá é algo inusitado (GOMES; TEIXEIRA, 2012).

Sua formação no movimento indígena se deu no acompanhar lideranças xakriabá. Nesse transitar, outro foi realizado, o de formação escolar e acadêmica. Ela acompanhou o processo de introdução do Ensino Fundamental e Médio na TIX viabilizado pelo PIEI/MG (Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais). Ao concluir o Ensino Médio, iniciou sua carreira acadêmica na licenciatura Fiei/Reuni[47] (Formação Intercultural de Educadores Indígenas) em 2009. Foi da primeira turma da licenciatura indígena da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), tendo cursado a mesma de 2009 a 2013 com habilitação em Ciências Sociais e Humanidades[48].

Depois de formada, Célia exerceu brevemente o cargo de professora de cultura na escola Xukurank na Terra Indígena Xakriabá. À época tinha apenas 24 anos[49], sendo uma das mais jovens professoras de cultura. Sua atuação se deu de 2013 a 2015. Além disso, em 2015, ela foi a primeira indígena a tornar-se servidora na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Atuou junto à Secretaria na viabilização da criação da categoria Escola

---

[47] A licenciatura Fiei existe na UFMG desde 2006, foi ofertada inicialmente sob caráter experimental a partir da criação do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) (Gomes & Teixeira, 2012). O curso Fiei/Prolind, tinha como intenção atender a demanda primeira de se formar professores que pudessem lecionar no ensino médio nas escolas indígenas. Caracterizava como projeto-piloto, cuja oferta era específica. Em 2009, em outro contexto de políticas públicas, com o Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), esta oferta passa a ser regular. A primeira e única turma da licenciatura Fiei/Prolind se formou em 2011.

[48] O curso Fiei/Reuni habilita docentes a atuarem no ensino médio e fundamental através da formação em uma das quatro habilitações: Ciências Sociais e Humanidades; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; sendo cada uma dessas ofertadas anualmente.

[49] Segundo Pereira (2013), inicialmente, aqueles que ensinavam *cultura* nas escolas eram professores empregados sem educação formal, sendo eles anciãos, artesãos, festeiros, lideranças, pajés – dentre eles, a grande maioria já de idade avançada. Por isso destaco o inusitado de Célia assumir o cargo como professora de cultura sendo tão jovem.

Indígena para o estado, competência que exerceu até 2017. Em meados de 2016, Célia foi aprovada no mestrado em Sustentabilidade junto à Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB), concluído recentemente em julho de 2018 (JARDIM, 2016). Primeira mestre universitária de seu povo, atualmente cursa o doutorado em Antropologia na UFMG.

Notória liderança do movimento indígena brasileiro, Célia tem seus discursos fortemente marcados pela utilização de versos rimados, metáforas e jogos de palavras. Ela se apropria do "entoar", da "melodia" xakriabá, que marcam seu lugar de fala, de origem no seu discurso e produz uma narrativa de autoria singular para expressar seus posicionamentos políticos. Pretendo compreender tais usos levando em consideração a trajetória acadêmica e de militância da liderança e o fato de Célia ser neta de Seu Zé do Rolo.

Mas isto não esgota a questão. Ou seja, como devem ser compreendidos os usos que Célia faz de um elemento tido como tradicional no exercício de sua performance política no movimento indígena contemporâneo? Em quais aspectos a poética militante de Célia representa linhas de ruptura, transformação e inovação deste estilo discursivo xakriabá?

Para responder tais questões recorro a forma poética em que os Xakriabá muitas vezes se expressam para me fazer ser entendida:

Você sabe o que é Loa?
Quem a cria, a transcria e a entoa?
Não? Ah! Vou lhes contar

Quem a conhece por demais
É o falante do português xakriabá
Sim! Um português indígena
Um português danado de bom
Que tô aqui pra lhes apresentar

Antes de tudo
Peço licença aos xakriabá
Para poder lhes explicar
Sobre esse português
Que nesse nosso mundo
É de lamentar,
Mas não tem vez

Temos que considerar
Ele é regional
Circula menos na escrita
E mais no oral

Falado no Norte de Minas Gerais
Tem um baque a mais
Por ter além do sotaque
Do norte mineiro

Um falar faceiro
De encantaria

Repente e Magia

As Loas podem então
Ser entendidas
Como um gênero específico
Do português xakriabá
E vai te emocionar
Moço, ela não é regida em prosa
Não vou te enganar
É entoada nos casamentos
Para os noivos orientar

É escrito em poética
E segue a étnica
Própria dos Xakriabá

É falado em versos
Que estão imersos
Em um livre poetizar

Que deixa o escutado
Com os ouvidim cheim de amô
E vai te encantar

A melodia xakriabá
Está em todo lugar
As Loas são a expressão
Dessa melodia
Falada em dia
Dos noivos casar

Conheci tal poetizar
Com Célia Xakriaba
Uma mulher indígena
De admirar

Não foi em casório não
Foi no movimento indígena
Mas aí é Loa transcriada
Reinventada, apropriada

Filha de Seu Hilário
Figura política de relevância
Neta de Seu Zé do Rolo
Rezador e das Loas jogador
Bisneta de Seu Manelão
Exímio leitor e redator

Célia também é cria do barro, da terra e do território
E os leva por onde pisar

Leva consigo a carga dessa ancestralidade
No movimento indígena
Na cidade
Na universidade
Ou em qualquer outro lugar
Ela tem se destacado como liderança
Por depositar um pouco de esperança
Nas mentes de jovens e velhos xakriabá
Ante esse cenário politico
De desanimar

Ela não se cansa e amansa
O opressor, o colonizador e o ditador
Com gente de luta faz várias alianças
E persevera na confiança
Na luta por direitos e equidades
Reconhecimentos e liberdade

Nesse transitar ela desenha
Em seu discurso um curso
Através da poética militante
É Loa latente
Transmorfa, transcriada
Renascida, transformada

Primeira mestre acadêmica de seu povo
Se desbravou
Em descobrir o novo
Sem perder de vista
De onde vem
Sabe para onde vai
E conquista o além

Produziu trabalhos escritos
De relevância acadêmica
Da mais refinada
Construção epistêmica

Sabe bem referenciar o
Conhecimento nativo
Tornando a memória e a oralidade
Uma espécie de escrito ativo

A margem de sua escrita
Pode ser entendida como ilusão
Quando nela se encontra
A mais perfeita fusão
Entre escrita em oralidade

Já seu discurso militante tem como guia

Suas referências ancestrais
É a mais pura poesia
Um poetizar que milita
Para encontrar forma
Faz o inusitado
Desdobra e inova
Subverte e reverte
Prosa em poesia
Que o bom entendedor
Tenha entendido
E o bom jogador
Tenha corrido

Espero ter feito juz
A essa encantaria
E desejo que essa
Nos sirva de luz
Nesse tempos de covardia

Agradeço ao escutador
Que seus ouvidos aguçou
Para conhecer essa magia

Referências

CORRÊA XAKRIABÁ, C. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá:** reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de mestrado. UnB, Brasília. 2018.
ESCOBAR, S.; GOMES, A.; GALVÃO, A. Culturas do escrito nas associações e projetos sociais indígenas: um estudo sobre os Xakriabá. Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Volume 22, N. 68. 2017.
GERKEN, C.; GOMES, A.; OLIVEIRA, W. B.; SANTOS, M. 2004, Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco conhecimento entre Índios e Não Índios. **Anais** do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 2004.
GOMES, A.; TEIXEIRA, I. **A escola indígena tem gênero?** Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá. Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, número especial, 2012.
JARDIM, A. **Trajetórias e narrativas de dois estudantes-pesquisadores xakriabá.** Trabalho de Conclusão de Curso. UFMG, Belo Horizonte. 2016.
LOPES, A. **Loas e versos Xakriabá**: tradição e oralidade. Trabalho de Conclusão de Curso. UFMG, Belo Horizonte. 2016**.**
MAHER, T. M. "Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória". In: GRUPIONI, L.D.B (Org.) **Formação e professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD. 2006.
MATOS, K. G.; MONTE, N. L. 2006. "O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil". In: GRUPIONI, L.D.B. (Org.) **Formação e professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD.
OLIVEIRA, J. P. **A Viagem de Volta:** Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa. 1999.

OLIVEIRA, A. R. J. 2016. **História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá**. Monografia. Licenciatura Fiei/UFMG.
OLIVEIRA, E. R. F. G.; BARBOSA, R. C. **O ensino da língua portuguesa em duas escolas xakriabá (Bukinuk e Uikitu Kuhinã): português indígena e português padrão em foco.** Monografia. Licenciatura Fiei/UFMG. 2016.
PEREIRA, V. **Circulação da cultura na escola Xakriabá**. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte. 2013.

5.7 A ARTE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM REDES SOCIAIS

Raquel Aparecida Silva Costa
Universidade Federal de Lavras
Nayane Aparecida Souza Prado
Universidade Federal de Lavras
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Introdução

Após as revoluções tecnológicas vividas no final do século XIX e início do século XX, vários aspectos da sociedade foram alterados, a produção da literatura e de contação de histórias para o público infantil não ficou de fora dessas alterações. Rodrigues e Gonçalves (2014) destacam como a produção cultural se potencializou com a fusão cultural e o meio digital, assim a maioria das obras da atualidade possuem influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), o que reflete nas formas de ler e escrever da sociedade.

A leitura e a escrita são vistas como atividade dinâmicas e de interação entre os sujeitos e os diferentes suportes do texto. Segundo Martins (2006) a leitura não é meramente uma decodificação das palavras, podemos fazer uma leitura de gestos, situações, objetos e de músicas, o ato de ler, seja para si mesmo ou para terceiros, envolve, então, vários aspectos que interferem em como a literatura irá estimular o desenvolvimento de seus leitores. Com isso, essa adaptação ou reinvenção observada nas produções de narrativas orais e obras literárias é vista de forma positiva, já que com a expansão do acesso às tecnologias, de forma rápida e contínua, o que promoveu a variedade e multiplicidade dos textos verbais e não-verbais, de modo que interajam com o contexto digital em que a sociedade está inserida.

Como reflexo dos novos anseios do público surge então, a adesão dos recursos audiovisuais na contação de histórias. Guimarães e Ribas (2016) evidenciam a atuação da multimídia nas obras atuais. Segundo as autoras o uso das TDICs deixa para trás a noção de privilegiar apenas um tipo de linguagem (verbal, sonora ou imagética) e passam a possuir mais de uma forma de expressão em um só texto, de forma multimodal.

Através dessa mudança as novas obras ampliam os sentidos, passando a ter diversas formas de significação. Isso faz com que as histórias promovam maior desenvolvimento cognitivo de seu público, isso porque pela interação de linguagens estimula-se a utilizar todas as capacidades intelectuais para entender um texto. Indo mais além, a intertextualidade, nesse contexto, nasce para viabilizar a dinâmica entre múltiplas vozes e discursos constituintes. Assim os textos contemporâneos passam a ser interdiscursivos e constituídos por linguagens articuladas na produção de efeitos de sentido e tendências discursivas mais amplas.

De acordo com Prado, Laudares, Viegas e Goulart (2017) as narrativas digitais são produções textuais que se apropriam de características audiovisuais e tecnológicas para inovar o ato de contar histórias. Assim, as novas literaturas articuladas com a cibercultura se enquadram nessa conceituação e, como exemplo claro desse processo, pode-se citar a utilização dos vídeos para narração de histórias.

Por meio da rede social *YouTube*, plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005, vários contadores de histórias criaram canais para divulgação de seus trabalhos. Diante disso, este estudo tem por objetivo realizar um levantamento dos vídeos

de contação de histórias disponibilizados em redes sociais, com a finalidade de compreender como a arte narrativa se organiza para atrair a atenção do leitor.

Para isso, realizaremos uma pesquisa exploratória e descritiva, com foco qualitativo, a partir de um levantamento dos vídeos de contação de histórias, disponíveis gratuitamente no *YouTube*, organizados por contadores de histórias. Para este trabalho apresentaremos os resultados parciais do estudo realizado. Para isso, faremos primeiramente uma reflexão sobre a contação de histórias e as narrativas digitais, em seguida sobre letramento e leitura em ambientes digitais, para, assim, trazermos a contação de histórias disponibilizadas em vídeos no *YouTube*.

A contação de histórias e as narrativas digitais

Narrar histórias é uma tendência natural do ser humano, sendo uma forma cultural ou como uma ferramenta de aprendizagem. Narrando um episódio, o contador da história expõe sua visão de mundo, de modo que narrar torna-se uma sistematização da experiência para a compreensão do fato ocorrido.

O ato de narrar histórias por meio das inovações tecnológicas, requer maior interatividade com o leitor no ambiente digital, em que ocorre a troca de conhecimentos, a possibilidade de autoria nos comentários e a ludicidade. Essas mídias digitais podem colaborar para com o letramento digital e com o processo de formação do leitor, uma vez que o indivíduo letrado é capacitado a confrontar textos das mais distintas linguagens, tornando-se um leitor interessado nas palavras, gestos e ações do mundo que o cerca. Considerando que letramento, segundo Soares (2002, 2004), pode ser caracterizado por meio que o indivíduo seja capaz de ler e escrever e saber fazer o uso social desta escrita e leitura.

Segundo os estudos de Paiva (2007), com o surgimento das tecnologias computadorizadas, emergem diferentes formatos de produção de texto nas práticas sociais da linguagem. Sendo assim, o universo digital está em constante evolução, o desenvolvimento técnico e financeiro, desse meio de comunicação, concebeu diferentes entretenimentos narrativos, que se diversificam desde os videogames até os hipertextos literários pós-modernos, como *blogs*, *WhatsApp*, *Facebook*, entre outras redes sociais.

Algumas tradicionais narrativas orais e escritas hoje são elaboradas por diferentes mídias, o que colabora para que uma atividade se torne fundamentada. Robin (2006) separa as narrativas digitais em três esferas, que são os documentários, narrativas pessoais e as histórias informativas. As narrativas pessoais configuram-se naquelas em que o foco se encontra nas ocorrências expressivas da vida de alguém, ao passo que os documentários históricos objetivam a compreensão dos fatos do passado, ligados em marcos históricos, enquanto as histórias informativas visam à transferência de uma mensagem otimista, que instrui o ouvinte, acarretando em uma alteração na qual os elementos narrativos se correlatam com a respectiva cultura.

A inovação dessas narrativas digitais alguns elementos estruturais, como enredo, narrador, personagens, espaço, tempo. De modo que a história, o que vai ser contado, assim como em tempos passados era feito no entorno da fogueira, as narrativas digitais harmonizam vozes, sons, textos, imagens, vídeos e diferentes recursos tecnológicos para elevar a experiência sensível do leitor e aproximá-lo o máximo possível da realidade. (PRADO et al, 2017)

Por haver distintas formas de se narrar e combinar os recursos tecnológicos, a potencialidade das narrativas digitais permite dar vazão à interatividade e à criatividade. Essas narrativas se desenvolvem, essencialmente, por meio da fantasia a ser vivida, possibilitando uma proximidade entre real e virtual, segundo Lévy (1996), o espaço

virtual é um ambiente real. Todas as criações virtuais pressupõem uma reprodução da realidade, contudo, limitada e pode não corresponder com o mundo.

Segundo (LÉVY, 1999) as narrativas digitais surgem como uma forma alternativa ao modelo tradicional de educação, em que a partir de novas competências e habilidades. Deste modo, o letramento digital se constitui de práticas diferenciadas de uso da leitura e da escrita, de modo que os dispositivos eletrônicos despertam novas formas de organizar o conhecimento, a partir desse processo indivíduo é sujeito do seu processo de construção de seu conhecimento, já que as mídias digitais como internet, aplicativos, permitem que ele próprio busque os meios e os conteúdos.

A expansão comunicativa que as tecnologias digitais possibilitam diferentes alternativas de leitura e escrita, promovendo o uso de processadores de texto, até mesmo a capacidade de navegação dentro de um texto, configurando-se em uma ruptura da leitura tradicional do texto impresso. A utilização dessas narrativas como instrumento de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e construção do conhecimento, reforça as ideias preconizadas por Papert (1994) na sua filosofia "construcionista", pois os sujeitos tornam-se autônomos, construtores do próprio conhecimento na interação com todos os elementos do processo de aprendizagem.

Além disso, por suas características, as narrativas digitais apresentam-se como um atrativo para as pessoas em diferentes idades, que se encontram imersos na cibercultura. A motivação natural decorrente do uso dos recursos tecnológicos na educação é um diferencial que concorre para a melhoria da aprendizagem, pois o objeto de conhecimento já está inserido no contexto cultural dos sujeitos.

Nesse sentido, o uso do computador apresenta diferentes possibilidades de ler e escrever, uma vez que a própria estrutura das práticas de leitura e escrita adaptou-se ao contexto dos novos suportes digitais. É nesse contexto que as narrativas digitais se mostram um objeto de interesse para a área acadêmica, ao aprofundar conhecimentos como um objeto de estudo e análise, quanto objeto merecedor dos olhares atentos da área educacional, como recurso pedagógico, uma vez que apresentam características próprias que a tornam atrativas e desafiadoras no processo do letramento digital.

Letramento digital e leitura em ambiente digital

A leitura é considerada como fundamental para capacitação/ inserção do indivíduo a cidadania, conforme os estudos de Cosson e Souza (2010). Somos atualmente uma sociedade de maioria letrada, é diante do uso majoritário da escrita como forma de expressão no nosso cotidiano é necessário que saibamos pelo menos ler e escrever para conseguirmos interagir com o mundo ao nosso redor. No entanto, a leitura não deve apenas ser a decodificação de grafemas em fonemas para significação do texto, a escrita carrega em si traços do contexto sociocultural da sociedade em que está inserida é se torna cada vez mais complexa de acordo com seus avanços.

Prado et al (2017), a linguagem é vista como um mecanismo mais flexível e adaptável às mudanças comportamentais, sendo responsável pela perpetuação de aspectos que consolidam as conquistas trazidas pelo desenvolvimento humano. Assim, a linguagem empregada por determinado grupo torna-se reflexo de seus ideais, em constante troca de vocabulários e de expressões com o meio social em que vive. Com as recentes transformações na forma de expressão, estimuladas pelas revoluções tecnológicas, é possível identificar uma mudança desde a linguagem a literatura atual. Como consequência dessas mudanças uma nova tendência discursiva vem se tornando uma das mais apreciadas na sociedade atual: a literatura digital. Esta se configura por ter

natureza hipertextual, multimodal e interativa, por causa disso estas obras sempre são reproduzidas em recursos digitais (tablets, computadores ou celulares).

Assim, como ressalta Gonzalez e Moraes (2017) os textos multimodais trazem uma maior compreensão do conteúdo pelo leitor, já que usam da articulação entre as diferentes formas/ linguagens para construção de sentido. Logo, o discurso empregado nos textos multimidiáticos são complexos e não se encaixam em um padrão, cada um usa de uma determinada forma de acordo com sua especificidade.

Com as peculiaridades apresentadas por este novo tipo de texto surge, então, a necessidade da criação de um tipo de letramento específico para atender às novas demandas de conhecimento da população. Desse modo, nasce então o letramento digital como forma de desenvolver, com uso dos meios digitais, as múltiplas habilidades necessárias para compreensão completa dos significados ofertados pelas obras multimidiáticas. Prado et al (2017, p.) destacam que "A partir deste processo cooperativo e interativo, o indivíduo é sujeito do seu processo de construção de seu conhecimento, já que as mídias digitais como internet, aplicativos, permitem que ele próprio busque, opte, opine sobre os meios e conteúdo". Assim, essa capacitação também desenvolve a autonomia do sujeito, já que umas das grandes marcas do uso da tecnologia é a centralização do indivíduo como principal agente do seu processo de aprendizagem.

Como confirmado pelas autoras Prado et al (2017, p.13) "A expansão comunicativa que as tecnologias digitais possibilitam oportuniza diferentes alternativas de leitura e escrita, propiciando o uso de processadores de texto, até mesmo a capacidade de navegação dentro de um texto, configurando-se uma ruptura da leitura tradicional". Neste sentido, o uso das tecnologias no processo de leitura e escrita vai além de uma nova configuração discursiva, ou de um novo meio de ler textos, ela se ressignifica como uma nova maneira revolucionária de literatura.

Essa nova literatura surge com um aspecto que a modifica das demais, Guimarães e Ribas (2016) evidenciam a especificidade da interação que é proporcionada pela multimídia por meio da articulação entre as diferentes linguagens. A coexistência de linguagens em determinado texto possibilita diversificação na obtenção de sentidos, permitindo maior relação entre discursos. Assim, a linguagem passa a ser articulada e remetendo a vários sentidos em cada contexto histórico. A diversificação de linguagens em uma só obra rompe com a ideologia de vários autores, que por muito tempo, consideravam a imagem e o som formas simbólicas sem considerá-los linguagens. Logo, viam a palavra como fundamental a toda criação ideológica.

No entanto, essas ideias se demonstraram falhas, levando em consideração que toda linguagem tem significativo papel na comunicação, privilegiar apenas uma forma de expressão seria limitar o processo comunicativo a apenas um sentido. Os textos multimidiáticos tornam-se ainda mais relevantes já que por meio da articulação das linguagens traz novas formas de comunicação, que possibilitam uma maior efetivação no processo de significação. (GUIMARÃES E RIBAS, 2016)

O impacto do texto digital, com sua combinação de múltiplas linguagens e modos específicos de significar, configura a concepção de letramento digital como muito mais complexa e ampla do que aquela usada em geral no trabalho escolar. Como analisa Kleiman (2014, p.81):

> Esse tipo de letramento propõe um ensino de multimletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo. As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação

> cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias. Pela sua relação com as mais recentes tecnologias de informação e comunicação, como o letramento digital, e com uma concepção aberta e múltipla dos textos que circulam num contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas.

Indo além, os textos multimodais se tornam um dos modos de inclusão na cultura de uma sociedade letrada que com as novas tecnologias está se tornando cada vez mais complexa, interativa e diversificada.

A leitura em ambiente digital traz, como demonstrado, várias contribuições para a formação cognitiva de seus usuários, como algo completamente inovador. Todavia, seu uso sem uma metodologia aprofundada para a orientação dos indivíduos que usufruem dessas vantagens do letramento digital, a torna ineficaz. Conforme Gonçalves e Rodrigues (2014). O processo de apropriação de uma tecnologia ou de algum outro recurso midiático – o acesso – depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos em cooperação com agentes preparados e com suporte pedagógico para fazer uso correto do material. A disponibilidade de equipamentos não garante uma experiência efetiva e completa; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Por isso, um letramento digital baseado em estudos pedagógicos a respeito do uso das multimídias como material de aprendizado é extremamente necessário, e deve ser incentivado para consolidação desse método.

A contação de histórias disponibilizadas em vídeos no *YouTube*

Com a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva, com foco qualitativo, a partir de um levantamento dos vídeos de contação de histórias. Como procedimento investigativo foi feito um levantamento dos vídeos no canal *YouTube* com o uso das palavras na área de busca: “contação de histórias” e “contação de história infantil”. No primeiro momento da pesquisa foram encontrados inúmeros canais e vídeos relacionados ao tema, com esses resultados foi feita uma seleção de acordo com a finalidade da pesquisa, para isso criamos critérios para selecionar os vídeos para estudo. Assim, como critério inicial apuramos apenas aqueles vídeos que apresentavam conteúdos com narrativas (orais ou escritas), que não possuíam propagandas ou a divulgação de produtos que despertam o interesse do público infantil. O segundo critério para a seleção foi observar se esse conteúdo estava vinculado a um canal ativo no *YouTube*, com isso o canal deveria criar os conteúdos, periodicamente. No terceiro, levamos em consideração aqueles canais com mais de 10 mil inscritos e que possuíam uma linha identidade de criação própria, sendo formado apenas por conteúdo infantil e que obedecesse a faixa etária a que era destinado. Assim, após essa avaliação os canais “Momento da criança” e “Varal de histórias” foram selecionados por atenderem a todas as especificidades da pesquisa.

O canal “Momento da criança” é uns dos mais acessados, possui um conteúdo que busca desenvolver as habilidades musicais e corporais das crianças assim favorecendo o gosto pela leitura com aproximadamente 2.098.865 inscritos o canal possui diferentes *playlists* abordando diversos temas com vídeos de grande sucesso e alto índice de visualizações, os vídeos são apresentados com bonecos da turma da Mônica e outros tipos de bonecos e bonecas. A contadora também trabalha tutorias de jogos e brincadeiras, assim desenvolvendo o interesse do telespectador.

Assim, diferente de outros canais, essa linha de produção é mais voltada para o uso de brinquedos materializados, fica claro que a escolha dos brinquedos é influenciada diretamente pela produção da indústria cultural contemporânea. Através de recursos

sonoros e da dublagem que muda de acordo com cada personagem, o canal prende a atenção de seu público. Por meio da multimodalidade dos recursos midiáticos o espectador consegue ter grande parte de suas habilidades cognitivas e sensoriais envolvidas no processo de compreensão da obra, prova dessa aderência do seu público a essas obras que trabalham com os múltiplos sentidos é o vídeo produzido por este canal, intitulado: "*MASHA'S BATH UNIVERSAL - MASHA AND THE BEAR - MASHA E O URSO - EVERYBODY UNDERSTANDS"*, onde a autora não usa da fala para contar a história, apenas mostra o banho da personagem, muitas crianças nos comentários questionaram o porquê da autora não usar de expressões verbais para narrar a história.

Através do recurso de legenda (próprio do *you tube*) é possível perceber que crianças de outros países como: Japão, EUA, México, etc., acompanham a programação do canal. Vale ressaltar também, que a interação entre autor-público é intensa, uma vez que a autora estimula por diversas vezes no vídeo a participação de seu público, essa participação é feita por meio de comentários que em grande parte elogiam o trabalho feito, respondem a perguntas propostas no vídeo ou propõem personagens ou temas para os próximos vídeos.

Fotografia 1- Tela inicial canal "Momento da criança"

Fonte: Youtube.com

Outro levantamento realizado foi com o canal "Varal de histórias" que aborda diversas histórias infantis, contadas com objetos manuais assim desenvolvendo o interesse do público alvo, o canal conta com 217 vídeos, contando, até o momento, com mais 58 mil inscritos e ao total 6.638.958 visualizações. Composto por vídeos de artesanato infantil denominados "Aprenda a fazer" que mostra como foi feito alguns dos recursos utilizados pelo canal na contação de histórias, através dos comentários abaixo desses vídeos é possível notar que o público alvo desses tutoriais são contadores de histórias, pais, mães entre outros.

Os vídeos de narração de histórias, deste canal, são feitos com a ajuda de diversos recursos materiais, todos fabricados manualmente sem nenhuma forma de propaganda comercial e apenas a voz da narradora, não há uso de músicas/sons como auxiliares da narração (apenas para a ambientação). A narradora uma de um tom de voz suave que muda de acordo com as cenas que estão sendo apresentadas, apenas ela participa dos vídeos, que são feitos dentro de um cenário preparado, que é estático e não muda de

acordo com as histórias. Assim como no canal anterior, é evidente a forte interação com o público por meio dos comentários. No entanto nesse canal é possível perceber o enfoque maior no público nacional, já que todos os vídeos possuem nomes em português.

Os vídeos divulgados fazem uso das mais variadas formas de linguagem e em sua maioria é voltado para o público infanto-juvenil, usando-se dessa plataforma o autor consegue alcançar um número maior de pessoas e proporciona uma experiência completa que promove todas as possibilidades de sentido em seu público. Além disso, democratizam o acesso aos benefícios da literatura, através interatividade e ludicidade, tornando fundamental toda forma de interpretação e incorporando-a em sua narrativa.

Fotografia 1- Tela inicial canal “ Varal de histórias”
Fonte: Youtube.com

Considerações finais

Após uma breve análise do uso dos recursos multimidiáticos na contação de histórias, em especial o uso dos vídeos, fica evidente o seu papel fundamental para a ampliação da percepção dos modos de leitura e de sua significação. Diante do levantamento e da análise realizadas dos recursos tecnológicos que são usados na contação de histórias, estudos mostram o impacto que esse método está causando na atualidade, de forma inovadora. A contação por si só exerce suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Por este meio percebe-se uma grande influência na capacidade de criação e no estímulo do hábito da leitura. Além disso, estimulam a inserção desses sujeitos ao novo contexto social, onde a tecnologia vem a cada vez mais ganhando espaço nas produções culturais/artísticas.

A história durante a fase do desenvolvimento cognitivo embasa a construção das maneiras de significação dos conteúdos que nos cercam e de como podemos de forma mais hábil nos expressar e analisar os assuntos abordados nas histórias incorporando-os à nossa realidade. Assim, quando uma criança é exposta às novas obras multimidiáticas, desde a mais tenra idade, passa a compreender o mundo que a cerca e começa a diversificar suas formas de entendimento, conseguindo evoluir as novas habilidades cobradas para a compreensão completa destas novas obras. Isso irá influenciar diretamente em sua atuação social, já que se desde cedo esse sujeito obter familiaridade com diferentes recursos tecnológicos poderá se adaptar mais facilmente ao mundo em constante evolução e marcado pela adesão das multimídias em várias áreas de sua vivência.

Destacando ainda o uso dos recursos tecnológicos na narração de histórias como reflexo da globalização e das novas tecnologias, no decorrer da pesquisa fica claro necessidade da adesão dos novos meios multimidiáticos na contação de histórias. Com os levantamentos dos vídeos mais acessados do *YouTube* fica evidente o alto índice de acessos e como este método de ensino é eficaz. Pode-se observar que as tecnologias estão em constante aperfeiçoamento, que em pesquisas futuras podem apresentar-se em outros resultados. Por meio dessa reconstrução do discurso literário pode-se proporcionar novas possibilidades de abertura para outros objetos estéticos, como músicas, pinturas, filmes; e os contextos em que foram produzidos e consumidos, e assim ampliar os sentidos atribuídos a determinada obra. Logo, esse novo conceito de texto interligado e com várias linguagens atuando em conjunto em determinada obra, atuará significativamente na compreensão e no processo de leitura e escrita.

Referências

PRADO, Ana Lúcia et al. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p.1156-1176, ago./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12 .n.esp.2.10286>. E-ISSN: 1982-5587.

Momento da criança. Disponível em: https://www.youtube.com/user/tiacriskids Acesso em: 17 jul. 2018

Varal de histórias. Disponível em: https://www.youtube.com/user/VaraldeHistorias Acesso em: 17 jul. 2018

GUIMARAES, Glaucia; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura infantil na sociedade multimidiática. **Estud. Lit. Bras. Contemp**., Brasília , n. 47, p. 185-203, June 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100185&lng=en&nrm=iso>. access on 08 June 2018. http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018479.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 138).

5.8 DESENVOLVENDO A CRIATIVIDADE E O PRAZER PELA LEITURA POR MEIO DO APLICATIVO "INVENTECA"

Natany Avelar Silva
UFLA
nathyavelar@gmail.com
Rita Cássia de Oliveira
UFLA
rita-coliver@hotmail.com

A educação na contemporaneidade

São perceptíveis as mudanças sociais geradas por meio do avanço tecnológico. O uso da tecnologia transforma a forma de agir das pessoas na sociedade e isso, consequentemente, afeta – ou deveria afetar - a educação, uma vez que as ações escolares têm o objetivo de formar cidadãos para as vivências sociais.

Diante do cenário de evolução tecnológica, percebemos um abismo entre vivências sociais e ações didáticas escolares. Os discentes encontram-se emergidos nesse cenário de distanciamento entre dois mundos: o tecnológico e o tradicional. Essa perspectiva pode tornar os aprendizados fora dos muros da escola muito mais interessantes do que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Se nós, profissionais da educação, buscamos com que as práticas escolares sejam significativas, é de extrema importância que estejam relacionadas com os interesses, curiosidades e afinidades dos estudantes. Tal entendimento motivou à escrita deste trabalho que apresenta uma das inúmeras possibilidades de aproximar realidade social com realidade escolar por meio da utilização de recursos tecnológicos que agreguem às situações de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário inovar nas práticas pedagógicas, uma vez que a leitura e a escrita foram transformadas e ganharam diferentes espaços e uma ampliação de seus portadores. Mas, é preciso atentar para que essa inovação não seja apresentada apenas por modismo, "a inovação tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, retoma e supera o anteriormente produzido" (LERNER, 2002, p. 30).

Para que realmente seja uma intervenção significativa, o uso de recursos tecnológicos necessita apresentar objetivos e planejamentos claros, além de ser um material de conhecimento do professor mediador. Sobre isso, Lorenzi e Pádua (2012) ressaltam que:

> A utilização das novas tecnologias por docentes é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento. (p. 54)

Desde que o docente conheça o recurso a ser utilizado e este recurso seja de interesse dos discentes e esteja contextualizado, o trabalho poderá auxiliar a prática pedagógica no cotidiano escolar. Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho, fez-se necessário conhecer aplicativos e selecioná-los para desenvolver práticas que pudessem surtir efeitos positivos no desenvolvimento de discentes em fase de alfabetização escolar.

Ler sem saber ler: a leitura de imagens na alfabetização

Contar histórias no âmbito escolar é uma ação realizada há muito tempo e que pode introduzir, complementar e até mesmo proporcionar a culminância de um trabalho didático. Há ainda a leitura por prazer, simplesmente para o deleite do imaginário. A contação de histórias tem papel relevante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social para as crianças, pois ensina de forma lúdica e prazerosa, proporcionando aprendizados de conteúdos, relações com diferentes culturas, ampliando seu repertório e conhecimento de mundo.

Segundo Manguel (1996) a leitura não está limitada às letras impressas no papel. É possível ler, mesmo ainda sem ter passado pelo processo de alfabetização. Ler é mais que decodificar, requer, para Goulart (2007), compreender, e utilizar as várias formas de interpetrar e fruir. Por isso, existem níveis e modos de leitura.

A leitura de imagens é influenciada pela subjetividade de cada indivíduo, por suas percepções e seu repertório pessoal. Recorremos, então, a concepção de leitura de Koch e Elias (2006), em que esta atividade é uma produção de sentidos pelo leitor que se constitui na interação autor-texto-leitor. A leitura, nessa concepção, é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que mobiliza um vasto conjunto de saberes no ato. Nessa perspectiva, o sujeito-leitor tem um papel ativo no processo de leitura, ele dialogicamente se constrói e é construído no texto, lugar de interação.

Na construção de sentido, o leitor utiliza estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, segundo Koch e Elias (2006). Pressley (2002) citado por Souza e Cosson (2011, p.104) afirma que são "[...] sete as habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese [...]" que são acionadas sem uma ordem específica no ato da leitura.

Assim, a mesma imagem pode ser interpretada de formas diferentes por crianças de uma mesma turma escolar. Acerca disso, Mauad (1996) assevera que:

> Os textos visuais, inclusive a fotografia, são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor. Cada um destes três elementos integra o resultado final, à medida que todo o produto cultural envolve um locus de produção e um produtor, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade, um leitor ou destinatário, concebido como um sujeito transindividual cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere, e por fim um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de investimento de sentido. (p.80)

No âmbito escolar, em meio a esses três componentes indispensáveis, há, ainda, o professor, que age como mediador, auxiliando na seleção literária. O professor motiva, instiga e intermedia a relação do aluno com o texto não verbal, por isso, é importante que o docente seja, também, leitor de imagens, para que possa proporcionar atividades significativas que levem o discente à compreensão daquilo que vê e à expressão oral a partir de tal interpretação.

Para Souza e Cosson (2011), o professor tem o papel importante no desenvolvimento de estratégias de leitura pela criança, que devem ensinadas e/ou ampliadas em atividades de leitura planejadas significativamente para as crianças. O conhecimento prévio é a estratégia na qual "[...] o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido [...]"(p. 104), interferindo na compreensão no processo da leitura. A criança, assim, ao ativar seus conhecimentos prévios, faz a conexão com texto que está sendo lido, para melhor compreensão.

Outra estratégia, a inferência, seria "[...] uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas. [...]" (p.104). A estratégia de visualização é espontânea, "[...] pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente. [...]"(p.104).

A estratégia de perguntar ao texto ajuda a criança a perceber "[...] as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio. [...]" (p.105). A sumarização é a estratégia de fazer síntese do que lemos, buscando elencar o que é essencial em um texto. A estratégia de síntese significa que "[...] não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto (p. 105).

Nesse sentido percebe-se que a função do professor é fundamental, uma vez que possibilita, por meio da mediação, que a criança desenvolva habilidades linguístico-discursivas, ampliando vocabulário e repertório. "Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura" (COSSON, 2016, p.35), criando e oferecendo experiências significativas que possibilitem o contato com suportes textuais diversos, oportunidades de leituras e produções textuais contextualizadas.

Nesse sentido, oportunizar a leitura de imagens por meio de recursos digitais e proporcionar a criação de histórias com uso de aplicativo é uma possibilidade de inovação pedagógica que pode tornar as ações didáticas ainda mais significativas e interessantes, uma vez que o uso da tecnologia em atividades sociais está cada vez mais presente.

As histórias literárias não deixaram suas formas tradicionais de contação para trás. O que acontece, na atualidade, é que os portadores digitais ampliaram as possibilidades de contação e registros de histórias. Dessa forma a contação oral e as histórias impressas continuam tendo seus lugares e encantos na sociedade. Porém, os recursos tecnológicos também ganharam esse espaço e transformaram os hábitos de leitura, na contemporaneidade.

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, P.19).

Neste trabalho trazemos a utilização de duas semioses para a composição da criação das histórias: áudio e imagem. O uso do recurso tecnológico, nesse caso, representa a possibilidade de arquivar a história produzida pelos alunos, uma vez que, se contada sem o uso desse recurso, se perderia no tempo. A gravação de áudio simultânea com a reprodução das imagens possibilita que os discentes sejam autores de suas histórias digitais, transformando, assim, as possibilidades de expressão.

Relato de experiência: A ação didática realizada

A ação foi realizada em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, fase que dá início à alfabetização escolar, em uma escola pública do munícipio de Lavras, em Minas Gerais. As crianças participantes eram discentes de uma das pesquisadoras deste trabalho e já mantinham contato com situações de contação de histórias diariamente.

A proposta foi explicada para toda a turma: enquanto participavam de jogos e atividades diversas, seriam levados, um a um, para outra sala para que pudessem criar uma história por meio de um aplicativo instalado nos tablets.

O aplicativo denominado Inventeca é uma plataforma que permite a criação autoral de textos orais por crianças. Consiste em pastas contendo histórias em imagens, nas quais as crianças fazem a leitura das imagens e o recurso permite que se grave o áudio da contação das histórias realizadas pelas crianças.

Nesse formato, a plataforma permite que a contação da história realizada por crianças fique registrada. Assim, é possível analisar a leitura de imagens como produção de história em diferentes fases da alfabetização escolar, fazendo, portanto, um acompanhamento individual dos alunos. São duas histórias grátis por meio do aplicativo, as demais cobram uma taxa do usuário. A atividade realizada neste trabalho utilizou uma das histórias gratuitas.

As crianças não tiveram acesso à biblioteca de imagens antes da gravação dos áudios, dessa forma, à medida que viam as imagens já iniciavam sua produção oral. Ao final, os alunos deram os títulos que acharam cabíveis.

Na sala, ao lado, a professora convidou, portanto, cada aluno que produziu oralmente a sua história cena a cena, com a utilização do aplicativo digital, disponibilizado no tablet. Das produções, analisamos quatro histórias: O menino feliz, do aluno D.; O menino pirata, produção da aluna A.; O pequeno e o gordo, produzida por PP.; O menino marinheiro de autoria do discente R.

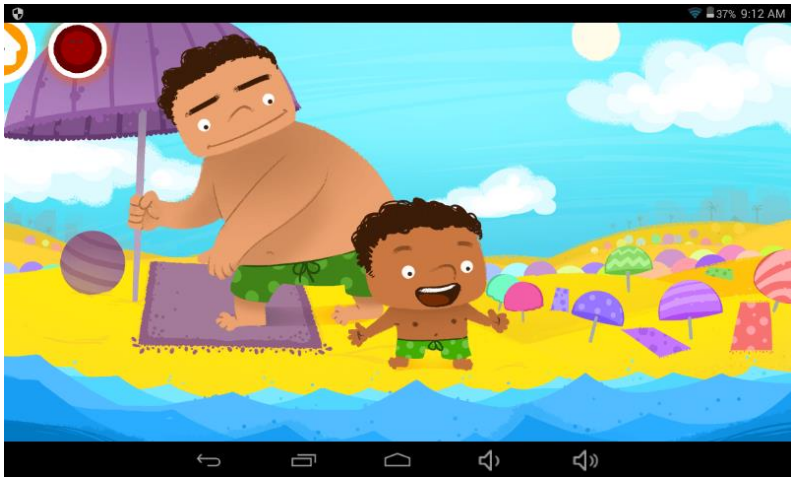


Imagem 1

D:Era uma vez uma pai e um filho que foram para a praia
A: Era uma vez... tinha um menino que estava na praia querendo entrar no mar
PP: O pequeno e o gordo
R: Era uma vez... Eu fui na praia e também... e também... eu nadei muito

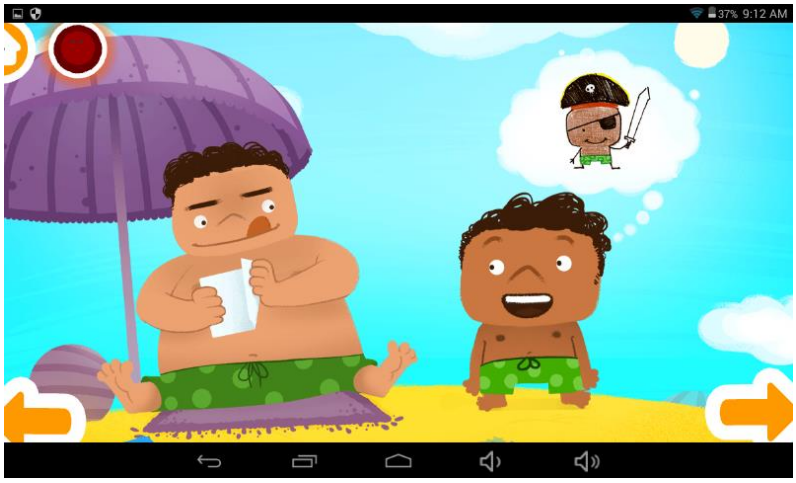


Imagem 2

D: O pai era muito preguiçoso, ele estava comendo aí o filho falou para ele se ele podia brincar de pirata, mas ele não podia, estava comendo.
A: ele estava imaginando um pirata, enquanto o pai dele estava do lado.
PP: O gordo estava lanchando e o pequeno estava com medo do tubarão.
R: e também pensei em colocar uma roupa de pirata.

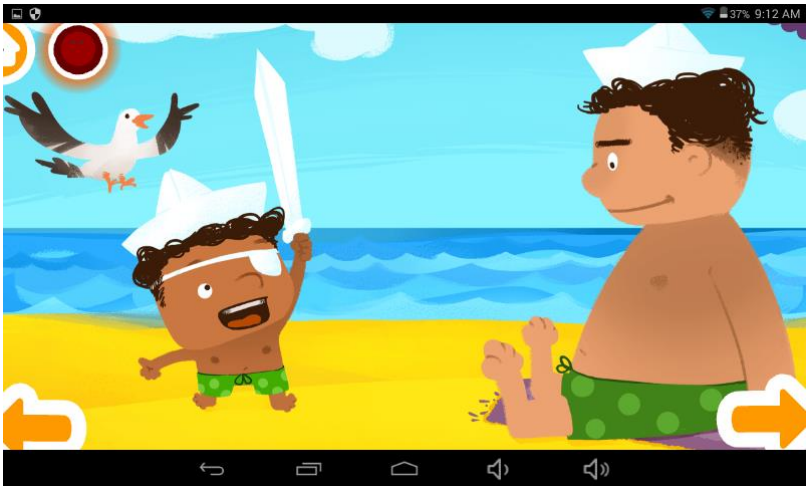


Imagem 3

D: Mas aí uma gaivota apareceu aí a gaivota sem querer estragou a espada dele, derrubou, aí não deu para brincar mais.
A: Ele brincou de pirata com o pai dele.
PP: Quando ele se vestiu de pirata, o gordo nem assustou, só o pássaro.
R: eu coloquei uma roupa de pirata e depois eu fiz: “Orrrrg”.

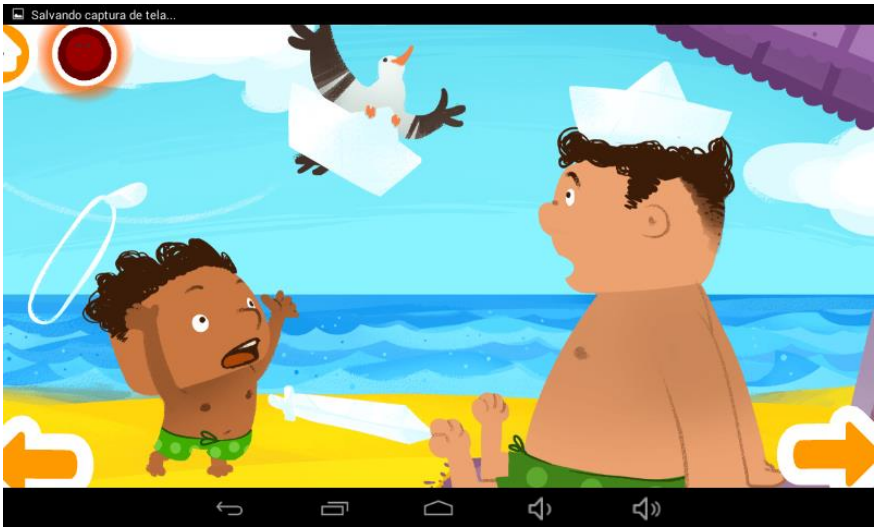


Imagem 4

D: Aí ela também pegou o chapéu dele, aí o pai tentou pegar mas não deu.
A: E depois, uma gaivota pegou o chapéu dele.
PP: Quando o pássaro trouxe o cartaz, gordo ficou meio assustado.
R: depois uma gaivota pegou meu chapéu de marinheiro.

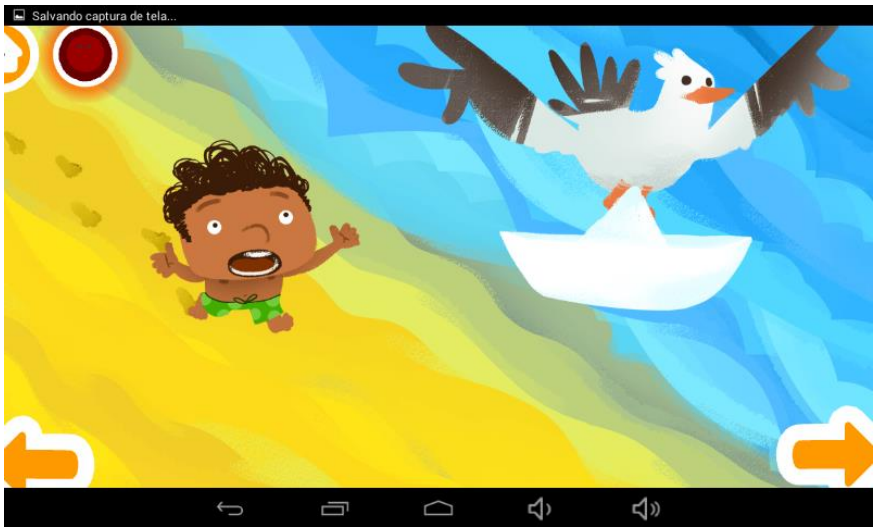


Imagem 5

DAVI: aí o menino correu, correu, correu mas não alcançou. e acabou caindo de novo.
ALICE: Depois, ele ficou gritando: “ei, gaivota, me devolve!”
PP: e o pequeno começou a correr para pegar o... barco.
R: Aí eu gritei: gaivota, me dá meu chapéu de marinheiro.

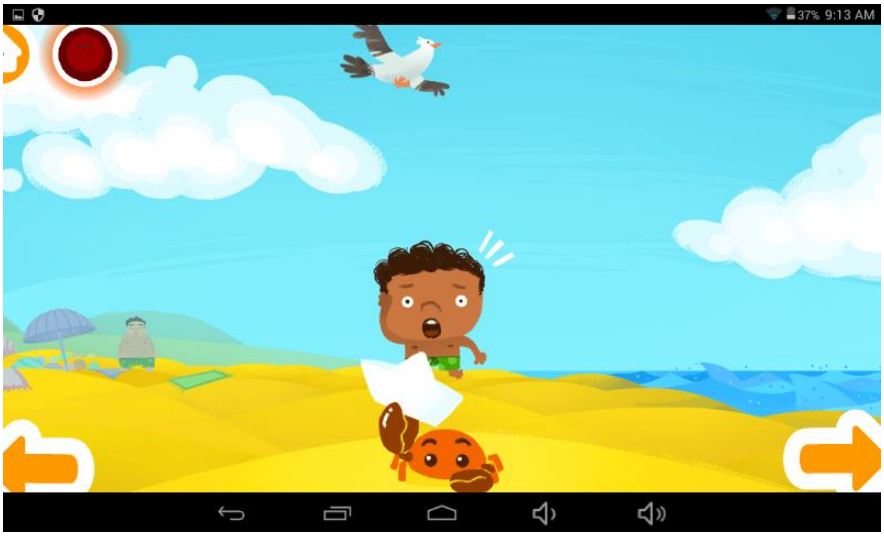


Imagem 6

D: E depois, encontrou um caranguejo, a gaivota soltou para o caranguejo, o menino ficou muito triste porque o caranguejo podia cavar um buraco.
A: A gaivota jogou para o caranguejo e o caranguejo queria triturar.
PP: Quando ele chegou, estava com o caranguejo.
R: aí depois um caranguejo pegou e eu fiquei correndo atrás dele.

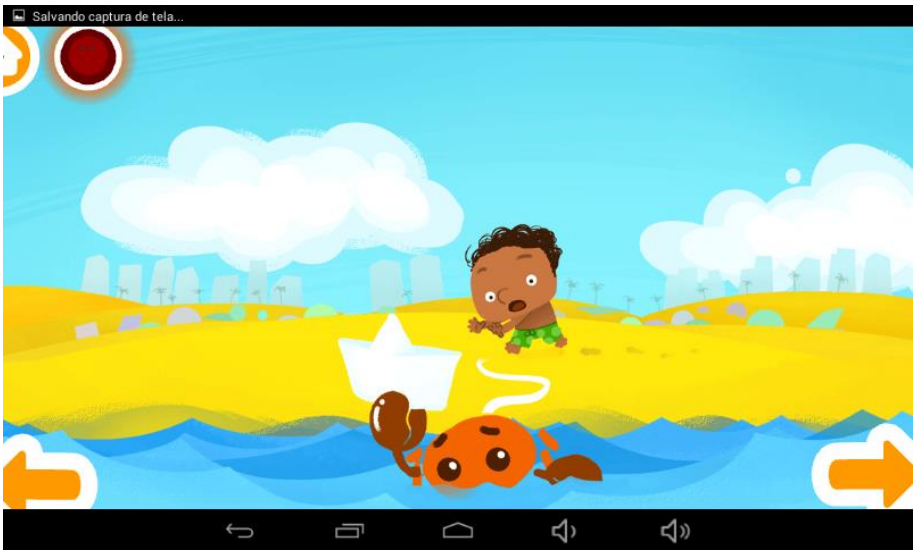


Imagem 7

D: Aí, depois, ele entrou no mar e o chapéu dele virou um barco.
A: Depois, o caranguejo entrou no mar correndo com ele, para o menino não conseguir pegar.
PP: O caranguejo foi embora com o barco.
R: Ele fugiu para o mar.

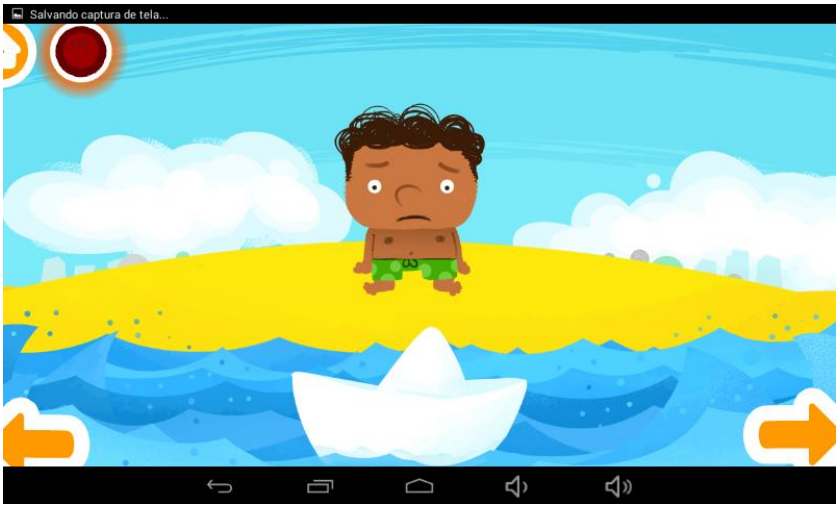


Imagem 8

D: Aí ele ficou boiando, boiando, e ele ficou triste porque não podia pegar.
A: Aí o chapéu dele ficou flutuando e o menino ficou pensando que parecia que ele ia molhar porque era de papel.
PP: O barco ficou sozinho no mar e o pequeno ficou triste.
R: Depois, meu chapéu de marinheiro ficou na água, parecia um barquinho de papel.

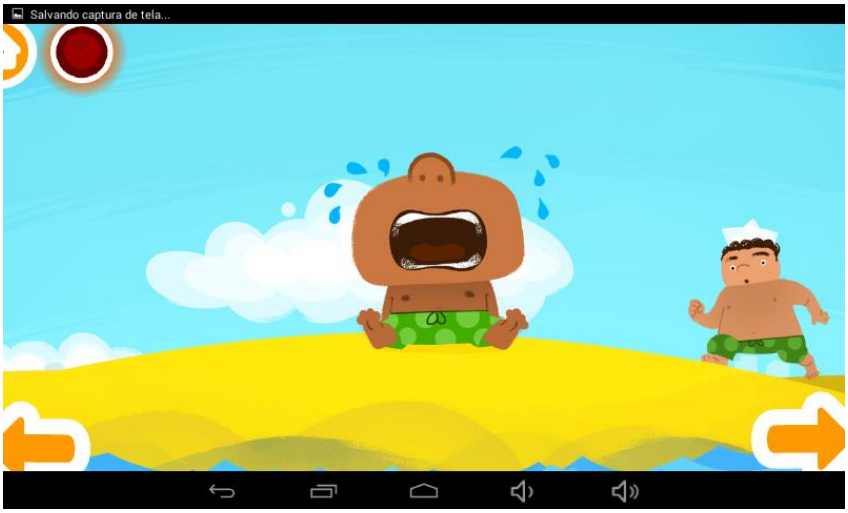


Imagem 9

D: Aí ele comeu a chorar: Buá, buá, buá.
A: Depois ele chorou, chorou, chorou e chorou até que o pai dele veio correndo.
PP: Depois ele começou a chorar e o grande foi atrás.
R: Aí eu chorei muito.

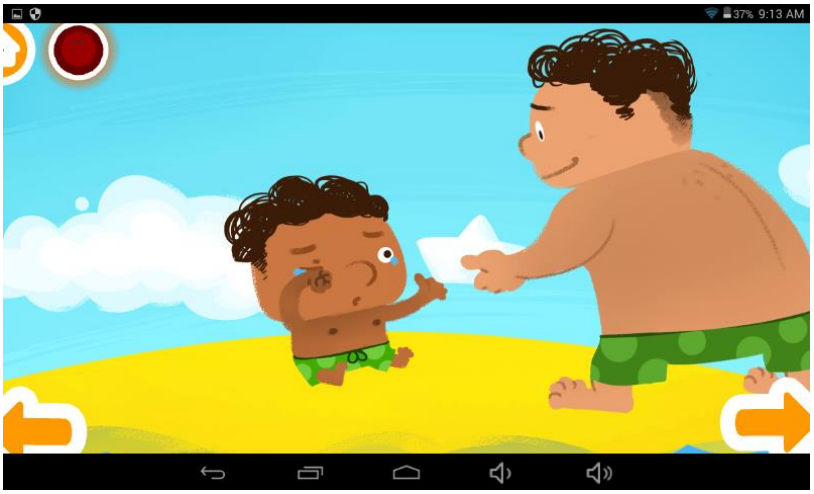


Imagem 10

D: Aí o pai dele veio, pegou o chapéu dele e entregou pra ele. Senão ele ia chorar muito, muito, então o pai dele decidiu pegar o chapéu dele e dar pra ele.
A: Depois o pai dele deu o chapéu dele pra ele, pra eles poderem brincar de novo.
PP: O grande pegou para ele e ele parou de chorar.
R: Depois, meu pai me deu um pano.

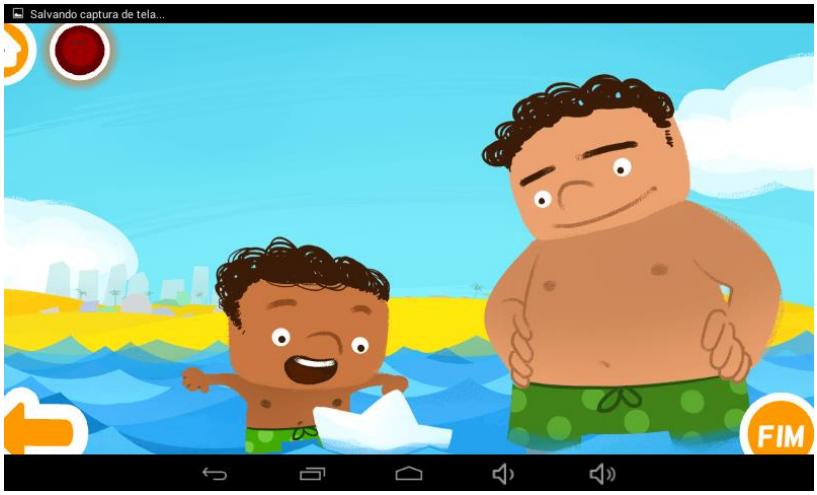


Imagem 11

D: Aí, conseguiu brincar com o chapéu do pai dele e ficou feliz, pronto, e fim.
A: Depois eles brincaram como se fosse um barquinho, o chapéu. O chapéu virou um barquinho.
PP: Ele ficou tão emocionado que até resolveu nadar no mar.
R: Depois eu peguei meu chapéu de marinheiro.

Percebe-se, ao analisar a produção textual oral das crianças envolvidas, a diversidade de ideias a partir de uma mesma imagem. A situação de estarem reservadas em outra sala, apenas com a professora como ouvinte, permitiu que essa variedade acontecesse, uma vez que, caso estivessem frente aos colegas de classe produzindo oralmente a história, os sujeitos poderiam influenciar na produção de discurso dos próximos discentes que fossem criar as histórias, na sequência.

Outro aspecto importante a se destacar, que não é possível presumir apenas por meio da leitura da descrição das falas, é a entonação aplicada na fala das crianças ao

produzirem a história oral. D. narra a história como se realmente estivesse apresentando-a a um público, enquanto PP. preocupa-se em contar a história como se estivesse lendo um texto escrito nas imagens e, por isso, o faz paulatinamente.

A entonação também é alvo de análise quando os alunos passam a apresentar a fala dos personagens, como quando a criança A. representa ofegante a fala "ei, gaivota, me devolve!" ou quando o aluno R. faz o som "Orrrrg" para imitar um pirata sacando sua espada e até mesmo quando o aluno D. reproduz o choro do personagem dizendo "buá, buá, buá". Percebe-se, nas ocasiões citadas, que as crianças utilizam-se de recursos da linguagem para diferenciar a narração da história das falas dos personagens.

A criança é capaz de fazer a modificação da sua voz, no momento em que considera cabível, muitas vezes, por já ter vivenciado contações de histórias no decorrer de sua vida, ao ouvir narrações de familiares, de professores e em situações sociais de produção e reprodução de histórias, além de leituras literárias. Sobre isso, Souza e Bernardino (2011, p.237) ressaltam:

> A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico.

As crianças ampliam seu repertório e vocabulário ao ouvir histórias contadas pelos adultos e ao praticar o uso da linguagem em situações de expressões orais e dessa forma "se baseiam na compreensão que elas têm de por que o adulto escolheu empregar aquela palavra daquela maneira, na presente frase, na presente cena de atenção conjunta. Essa capacidade aumenta na criança à medida que domina mais a linguagem" (ARAÚJO, 2009, p.38).

Nesse sentido, podemos perceber a importância da leitura e da contação de histórias desde a educação infantil, nos ambientes escolares. Além disso, promover a contação de histórias, sendo elas recontos ou produções autorais, pelos discentes desenvolve tanto habilidades linguísticas de leitura, como, também, noções de escrita.

Das produções analisadas, R. se colocou como personagem de sua própria história. Desenvolveu, portanto, um discurso diferenciado dos demais, colocando toda sua narração na primeira pessoa do singular. Nota-se, então, que, ao participar de produções de texto orais, a criança – ainda não alfabetizada ou em processo de alfabetização escolar – desenvolve habilidades linguísticas, como noção de pessoa do discurso, sem perceber a complexidade do processo que está sendo desenvolvido, ou seja, aprende e aplica concepções de linguagem de maneira significativa e de forma lúdica.

Para que a história tivesse coesão seria necessário que os discentes atentassem para a continuidade da história no decorrer da passagem das imagens. Após a observação das histórias orais produzidas, é perceptível que todas as crianças, cujas produções foram analisadas, conseguiram dar segmento do discurso diante das imagens apresentadas, criando, portanto, uma história com início, desenvolvimento e finalização.

Considerações finais

Ao analisar as histórias orais produzidas pelas crianças, pode-se perceber que elas (leitoras) construíram uma narrativa a partir da sua interação com o texto visual,

acionando seus conhecimentos prévios mas também limitada a imagem pronta do aplicativo (portador de história).

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a importância do contato direto das crianças com as histórias. Quanto mais cedo os sujeitos mantiverem contato com portadores de texto e imagens e com ações de contação de histórias, maiores serão as possibilidades de ampliação de repertório, de vocabulário e de produção textual coesa e coerente.

Ao produzirem oralmente os textos, as crianças utilizam habilidades de leitura mesmo sem saberem ler convencionalmente e, no processo de produção, remetem à memória relembrando além dos símbolos e imagens significativos, os termos utilizados em contações de história, como, por exemplo a frase inicial "era uma vez".

Dessa forma, proporcionar momentos envolvendo contações de história no âmbito escolar desde a educação infantil, favorece o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas mesmo antes do processo de alfabetização escolar.

Considera-se, que os recursos tecnológicos podem ser facilitadores do trabalho docente, proporcionando ações didáticas que não seriam possíveis se houvesse a limitação da utilização de histórias impressas e produções realizadas apenas no papel.

Em suma, é possível utilizar a evolução tecnológica e social nas atividades didáticas com crianças em instituições escolares, planejando objetivos pedagógicos desde que se conheça o recurso a ser utilizado e que a ação seja lúdica e significativa, envolvendo, portanto, alunos e professores em prol do processo de ensino-aprendizagem interativo.

Referências

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil**: Quem conta um conto aumenta um ponto. Recife, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOULART, Cecília M. A. **Questões de estilo no contexto do processo de letramento**: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LORENZI, Gislaine C. C.; PÁDUA, Tainá-Rekã W. de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R.; MOURA, E São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 35-54.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.73-98, jan. 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A Contação de Histórias Como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare.** Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Objetos Educacionais, UNESP, p.101-107, 15-Ago-2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 04 jan. 2018.

5.9 LEITURA DIGITAL: UM CONTATO DIRETO COM TEXTOS MULTIMODAIS

Thaís de Castro Casagrande
Universidade Federal de Lavras
thais.ccasagrande@hotmail.com

Introdução

A leitura é um dos objetos de estudo mais aplicados/analisados em pesquisas acadêmicas de diversos autores e pesquisadores da área das Ciências Humanas e Sociais. Usualmente, ao falar em leitura, acredita-se na capacidade de interpretar os sinais gráficos de um determinado idioma e/ou até mesmo decodificá-los. Mas, sobre o ato de ler é evidente dizer que este se configura como uma atividade humana complexa que dentre seus objetivos destaca-se também a construção de saberes e apreensões de significados.

Este artigo procura discutir a respeito da ação de ler vinculada a sociedade atual, sendo ela a tecnológica da informação. Nesse sentido, no momento em que as escolas, os docentes, os estudantes e a comunidade como um todo enfrentam drásticas mudanças nas relações sociais devido ao fenômeno da globalização, além de considerar que a tecnologia está a serviço do homem, os materiais/instrumentos que auxiliam e orientam o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, os de leitura, são também transformados, e por isso, atualizados para acompanhar a evolução geral da civilização.

Pierre Lévy, filósofo, sociólogo, pesquisador em Ciência da informação e da comunicação, é um dos teóricos que debruçou seus estudos quanto ao impacto da rede mundial de computadores sob a humanidade. A leitura digital, de acordo com este teórico (1999), se exibe nas novas tecnologias eletrônicas de comunicação e na rede de informação.

Acentuamos a contribuição do ciberespaço em mecanismos de interação entre leitor/usuário e texto. A leitura literária em mídias digitais tem se tornado cada vez mais presente no processo de ensino-aprendizagem e relaciona-se diretamente ao avanço dos procedimentos de ensino, pois sua natureza permite, dentre outros princípios, o de aprendizagem colaborativa.

Nas concepções de Masetto (2013), o manuseio com a rede de informação "permite atitudes inovadoras que possibilitam a superação do individualismo, competitivo e isolado. As conversas na rede desencadeiam processos coletivos em que uns alunos dependem dos outros" (MASETTO, 2013, p. 100). Dessa forma, acredita-se que o ambiente virtual oportuniza uma interação permanente, de construção coletiva da aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia. Segundo este mesmo autor as tecnologias móveis permitem com que os estudantes tenham acesso a um considerável número de informações dentro e fora do ambiente escolar.

A partir da inserção da expressão digital ao termo leitura, outros conceitos são incorporados e analisados por demais autores e linguístas, sendo algumas definições debatidas: a hipermídia, a multimídia, o hipertexto e a multimodalidade as quais serão abordadas e discutidas com mais profundidade no decorrer do desenvolvimento/referencial teórico deste trabalho.

A leitura como instrumento a favor da autonomia

A compreensão da atividade de leitura é assunto em destaque em diversos estudos acadêmicos e literários. Queirós (2012) apresenta uma definição cordial a respeito dessa

inerente prática humana, estabelecendo a condição que ler significa o isolamento, além de se debruçar e conhecer a fundo o universo de um texto. O ato de ler exige, primeiramente, a compreensão dos códigos, para depois, numa ação mais complexa apropriar-se do conteúdo e transferir esse entendimento para dentro de nós, atribuindo-lhe um significado. Ao ler nos é proporcionada a inserção no mundo da imaginação e do conhecimento.

Desse modo, a leitura não deve ser caracterizada somente como uma maneira de adquirir conhecimentos/informações. É evidente que essa prática oportuniza também o desenvolvimento crítico do leitor. Além disso, torna-se imprescindível compreender que a leitura e a escrita fazem parte de uma sociedade letrada, na qual toda a população está inserida, por conseguinte o desenvolvimento satisfatório dessas práticas é uma condição para o crescimento de cidadãos críticos e reflexivos. De acordo com Koch (2007, p. 12):

> [...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançando na busca de esclarecimento, validando, no texto, suposições feitas (KOCH, 2007, p. 12).

À vista disso, os documentos oficiais da educação brasileira também dão ênfase sobre o processo de leitura relacionado ao progresso integral do indivíduo, considerando aspectos éticos, morais e sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais realça a necessidade de uma leitura de forma mais significativa, para que de fato, o estudante seja capaz de atuar na sociedade com uma postura reflexiva.

A leitura, então, não se resume apenas na simples decodificação dos signos, ela vai muito além, já que para Freire (1981, p. 1), "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sendo que, por meio do ato de ler os indivíduos garantem a autonomia, senso crítico e possibilidades de reflexões, assim, partindo de suas distintas experiências, saberes prévios e das diversas vivências que trazem consigo mesmos.

Compreendendo a leitura em suas mais diversas funções, maneiras/manifestações/plataformas, destacamos sua condição além do papel, ou seja, em espaços digitais. Por isso, chamamos a atenção aos textos que compõe simultaneamente diferentes linguagens, compondo a multimodalidade, item o qual será abordado de forma mais detalhada nos próximos subtítulos.

A cultura digital na hipermodernidade

Com o desenvolvimento progressivo e disseminação das mídias digitais, torna-se inevitável o contato direto de crianças, adolescentes e adultos aos textos multimodais. Pela facilidade da troca de informações e rapidez na resolução de problemas, a todo instante, então, o suporte eletrônico é utilizado pela sociedade como ferramenta de auxílio nos exercícios das várias profissões. No ambiente escolar, favorece, também, o processo de ensino-aprendizagem na medida em que estabelece entre educandos e corpo docente a possibilidade de atividades ou aprendizagem cooperativa (LÉVY, 1999, p.171).

O termo "ciberespaço'' é trabalhado por Pierre Lévy em seus estudos, traduzido como "o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e

das memórias dos computadores (LÉVY, 1999, p. 94), sendo uma constante troca corrente de informações. A respeito da junção de grupos de redes, sendo de informações e interação de pessoas, Lévy denomina de cibercultura ou ciberespaço:

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17).

Lévy (1999) destaca nesse ambiente virtual a "criação contínua", visto que a obra, inserida no ciberespaço, é caracterizada "aberta" para novas construções mediadas pela ampla participação de colaboradores. Manuel Castells (1999), professor nas áreas de comunicação, reflete em suas pesquisas a expressão "sociedade em rede". De acordo com a sua concepção, essa denominação presume que os sujeitos estão interligados, em uma extensa rede virtual. Complementando a percepção de Castells, Lévy (1999) ressalta que as interações virtuais, também chamadas de cibercultura, formam uma cultura informática de construção e inteligência coletiva.

A inteligência coletiva, segundo Lévy (1999), dá ênfase em um raciocínio não mais fixo e esquematizado, mas sim, reajustado em tempo real, alicerçado aos propósitos da cultura informática e da cognição humana. O teórico continua seu raciocínio, ao explicar a construção do saber por meio da representação da árvore de conhecimentos. De acordo com esse autor:

> A árvore de uma comunidade cresce e se transforma na mesma medida em que as competências da própria comunidade evoluem. [...] Mas a organização do saber expressa por uma árvore não é fixada para sempre: ela reflete a experiência coletiva de um grupo humano e vai, portanto, evoluir com essa experiência (LÉVY, 1999, p.178).

A partir do contato, familiaridade e utilização frequente dos dispositivos digitais, é de fundamental conhecimento que surge a necessidade de compreender o conteúdo escrito em ambientes digitais como multimidiático, considerando o apelo aos diferentes meios que despertam os sentidos (GONZALES; MORAES, 2017).

Ao explorar os estudos a respeito da temática do virtual, percebe-se que muito se discute sobre vários conceitos inerentes do espaço virtual, dentre eles: o hipertexto. Para Lévy (1999, p. 29), tem como característica um modo de ler ou escrever não linear, em que todos teriam a liberdade de acesso a diversos outros links eletrônicos, além de também ser possível a interação com outras pessoas usuárias dessa "rede". A partir disso, percebemos que o mundo digital não é somente composto por gêneros textuais verbais, já que segundo Santaella (2012, p. 135) no momento em que as conexões nos levam a outros documentos, sendo eles não só verbais, e sim, audiovisuais (como vídeos, imagens, fotos), o hipertexto se funde com a multimídia, formando um novo conceito: a hipermídia.

Acerca da definição de hipertexto, nas concepções de Lévy (1999, p. 56), "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor". Caracterizando-o como uma obra de natureza dinâmica e de leitura não-linear, Soares disserta sobre a sua estrutura e maneira de interação entre leitor-texto, "é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem

predefinida" (2002, p.150). Por isso, Lévy (1993) confronta os processos de leitura na página com a leitura em telas digitais:

> Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico (LÉVY, 1993, p.40-41).

Sendo assim, é possível realizar a leitura de várias formas, não se limitando a mera digitalização. Com o avanço das tecnologias, adultos, jovens e crianças, são atraídos facilmente por textos híbridos ou multimodais, devido a sua natureza dinâmica. A leitura no suporte eletrônico se difere da tradicional em diversos aspectos. Soares (2002) afirma que "A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, [...]; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique [...]" (SOARES, 2002, p.150). Santella (2011) demonstra em seus estudos diferentes tipos de leitores, dando ênfase naquele denominado virtual, que é também navegador. A esse indivíduo, são essenciais agilidades cognitivas para lidar com a obra eletrônica e a capacidade do letramento digital.

Letramento digital e a multimodalidade

A princípio, deve-se compreender o significado do termo "Letramento". Conforme explicação do Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), apresentado por Soares (2014), o letramento se caracteriza como "o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente [...] em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções", portanto, assimila-se essa expressão a linguagem como prática social.

A partir disso, é pertinente mencionar que muitos são os estudos a respeito do conceito de letramento. Alguns autores abordam a descrição de letramento com foco em outras perspectivas. Conforme ressalta Kleiman (2008), o letramento:

> [...] não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 1995, p.19).

No que diz respeito ao campo virtual, tem-se o letramento digital que se configura como um modo de apropriação em relação aos aparatos tecnológicos, ou seja, segundo Xavier:

> O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos as formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é tela, também digital (XAVIER, 2005, p.2).

A característica de um indivíduo letrado digitalmente perpassa o simples acesso à internet e a coleta básica de informações em uma página da Web. Essa ação é qualificada e realizada com êxito no momento em que os sujeitos são capazes de utilizar e compreender noções advindas de inúmeros suportes digitais, a fim da melhoria da qualidade de suas vidas.

Na pluralidade e na sua diversidade de estrutura, o texto se fundamenta na teoria da multimodalidade. Considerando a mudança quanto ao ato de ler (e escrever), abrangendo a nova linguagem, mesclando o oral, o imagético, o escrito e o digital, Rojo (2010), então, salienta que a sociedade deva funcionar frente a inúmeras possibilidades de mídias e linguagens, dando ênfase a um novo termo, o de "multiletramentos". De acordo com essa autora:

> [...] o prefixo "multi" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. [...] a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (ROJO, 2010, p.29).

Muito se estuda na área da linguística sobre o conceito de (multi) letramento. Nascimento (p.529, 2011) demonstra então, a necessidade de se atentar a outros recursos do sistema de comunicação, não apenas aos de linguagem verbal, mas também aos multimodais. Nascimento (p.530, 2011) ainda afirma a não existência de textos monosemióticos:

> [...] mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas) (NASCIMENTO, p.530, 2011).

Pode se, então, segundo a autora, levar em conta os aspectos econômicos, sociais e culturais presentes no desenvolvimento do processo da escrita e leitura. É relevante ainda mencionar que o fenômeno da globalização atinge de maneira direta tais práticas, já que com o surgimento de novas tecnologias é possível se envolver a várias culturas, assim sendo de extrema importância a capacitação de estudantes a uma postura reflexiva, desenvolvendo a competência comunicativa multimodal (Royce, 2007; Heberle, 2010).

Considerações finais

É fato que a leitura se dá de diversas formas. Pesquisadores que estudam a linguagem humana afirmam que a leitura não, necessariamente, deve estar vinculada a textos verbais, já que um de seus objetivos centra-se em utilizá-la como uma maneira de produção de sentidos, portanto, não importando o suporte do texto utilizado. A possibilidade de associar a leitura literária à mídia digital pressiona o leitor/usuário a adotar um comportamento diferenciado em relação à da leitura tradicional em papel. Inclui-se a capacidade de construção de seu próprio roteiro e navegação. Constatou-se que a leitura em ambientes virtuais é mais abrangente, não impondo uma forma de realizá-la, então, caracterizando o leitor de hipertexto como autônomo, interativo e ativo.

Neste artigo, observou-se que os materiais de leitura se modificam conforme a evolução da civilização. Novas práticas de letramento são incorporadas na medida em que a literatura digital, por meio de ferramentas móveis ligadas a rede, como por exemplo, tablets, smartphones e computadores, começam a chegar às mãos dos diversos leitores, sejam eles adultos, adolescentes ou crianças. Nota-se, então, a necessidade de conhecer as diversas formas literárias, sendo principalmente aquelas que estão em destaque no tempo presente, as multimidiáticas/multimodais. Por fim, para compreendermos melhor sobre a cultura digital e o processo de leitura, optou-se focar os estudos deste artigo nos referenciais teóricos de autores que debruçaram suas pesquisas em relação ao ato de ler nos seus mais variados suportes.

Referências

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa". Letras UFSM, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Média e Tecnologia: Brasília: MEC; Semtec, 2002. Disponível em: < https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-ensino-medio> Acesso em: 12 de Março de 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DE MORAES, G; GONZALEZ, A. M. **Trilha sonora em narrativas digitais para crianças:** novas possibilidades para a leitura do texto literário. Fronteiraz: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, n. 18, p. 42-59, 2017.

FREIRE, P. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1981.

KOCH, I.V. **O texto e a construção de sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Â. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Â. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço.** 2ªed. São Paulo: Loyola, 1999a.

MORAN J.M.; MASETTO, M. T.; BEHERENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 21.ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, R.G; BEZERRA, F.A; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

QUEIRÓS, B.C. **Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos.** Belo Horizonte: Hortência, 2012.

ROJO, R. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos:** como alfabetizar letrando? Brasília: Ministério daEducação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Ed.). New directions in the analysis of multimodal discourse. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

SANTAELLA, L. **Como eu ensino:** leitura de imagens. Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **A leitura fora do livro.** Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>. Acesso em: 27 Fev. 2019.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, 2002.

XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte; Autêntica: 2005.

5.10 UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE GÊNERO TEXTUAL PROVÉRBIO POR MEIO DA TECNOLOGIA DE REALIDADE AUMENTADA

Isis Brito Alves
Universidade Federal de Lavras
isisalves@estudante.ufla.br
Pedro Henrique Cardoso
Universidade Federal de Lavras
pedro.cardoso@estudante.ufla.br
Helena Maria Ferreira
Universidade Federal de Lavras
helenaferreira@del.ufla.br

Introdução

Os gêneros textuais vêm ganhando destaque no ensino de Língua Portuguesa, seja na elaboração dos livros didáticos, seja nas situações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é possível considerar que o trabalho com os gêneros pode favorecer o desenvolvimento de práticas de ensino mais contextualizadas, pode aproximar os alunos de contextos de interação mais significativos e pode promover a consolidação de saberes mais condizentes às demandas sociais. Nesse sentido, este trabalho se dedica ao estudo do gênero textual provérbio e de suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

Os provérbios são enunciados de caráter popular que fazem parte da história e da cultura das mais diversas sociedades. Esses enunciados possuem estrutura cristalizada, mas uma plasticidade em relação aos contextos de usos. Ainda que existam releituras de certos provérbios, eles carregam um forte valor cultural, dada à tendência de preservação de suas estruturas de origem.

Nesse sentido, Ferreira e Vieira mencionam que

> Os provérbios apresentam forte valor cultural, pois permitem conhecer os aspectos característicos da sociedade em que está inserido e preservar as tradições, oferecendo um campo muito vasto para aquele que pesquisa a língua de um povo. (2013, p. 3)

Partindo dessa breve afirmação, é relevante pontuar a relevância desse gênero para o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, objetivando enriquecer o estudo do gênero no contexto educacional, este trabalho buscou apresentar uma proposta de atividade em que se explorou o gênero provérbio por meio do recurso tecnológico da realidade aumentada.

A tecnologia de realidade aumentada vem ganhando aos poucos mais popularidade no meio educacional, uma vez que ela possibilita o acréscimo, por exemplo, de determinados gêneros textuais por meio da inserção de textos, imagens, sons, vídeos e objetos tridimensionais ao gênero primário.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica por destacar as potencialidades do trabalho com o gênero textual provérbio, utilizando a realidade aumentada como ferramenta criadora de ressignificação do modo de interpretação e compreensão do gênero escolhido. A estrutura do nosso trabalho terá como tópico inicial a caracterização do gênero provérbio e de sua importância no contexto educacional. Em seguida, realizaremos uma explicação sobre a utilização da tecnologia de realidade aumentada, sobre suas potencialidades no contexto educacional e sobre a atividade que criamos.

Finalizando, relataremos as nossas considerações sobre a atividade desenvolvida e sua relevância para a estruturação de novas pesquisas que trabalhem com essa tecnologia somada a algum gênero textual.

Gêneros textuais e ensino

Tendo em vista que esse trabalho tem como foco o gênero textual provérbio e seus benefícios para as aulas de língua portuguesa, é de suma importância que os gêneros textuais e seu papel no ensino de forma geral sejam explanados. Segundo Marcuschi (2002, p. 13),

> Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção com para a compreensão. Em certo sentido, é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Sendo assim, os gêneros textuais estão intimamente ligados ao ensino de língua portuguesa, os gêneros possibilitam um amplo e dinâmico trabalho em sala de aula devido a diversos fatores como, por exemplo, a flexibilidade desses textos. Essa maleabilidade dos gêneros textuais permite uma significativa reflexão sobre o uso e a funcionalidade desses enunciados que estão presentes nas mais diversas circunstâncias comunicativas. Nessa direção, Marcuschi (2002, p. 1) postula que

> Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Como mencionado pelo autor, essa plasticidade dos gêneros textuais ocorre devido ao fato que esses enunciados acompanham as necessidades de comunicação entre os falantes e ouvintes de uma língua. Essas demandas comunicativas estão sempre em movimento por fatores como o advento da tecnologia, contextos de escrita, etc. São esses fatores que modifica diretamente a forma de interação entre os indivíduos e acarretam mudanças em determinados gêneros e, até mesmo, o desuso de outros. Sobre essas modificações, o autor ainda menciona,

> [...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVlII, dar início a uma grande ampliação. (MARCUSCHI, 2002, p. 1)

Nesse sentido, é relevante que o docente ao trabalhar com os mais variados textos em sala de aula faça uso dos gêneros textuais, visto que todo texto carrega características de um determinado gênero textual independente do contexto em que está inserido. Além das características dos gêneros textuais já mencionadas é de suma importância que o professor ao trabalhar com esses textos permita ao discente compreender o contexto de produção, circulação e recepção desses textos, de modo a produzir sentidos sobre os motivos pelos quais os enunciados são produzidos.

Ao propor em sala de aula atividades com textos, muitas vezes, os professores se deparam com questionamentos como: Por que vou ler esse texto? Por que vou escrever esse texto? Quem vai ler meu texto? Para o que serve esse texto? Essas perguntas são facilmente respondidas quando um gênero textual está sendo trabalho dentro do seu contexto de uso, ao saber onde o texto circula e para quem ele vai ser destinado processos de leitura e escrita são beneficiados e, além disso, os alunos veem um real sentido nas aulas.

Ao compreender um gênero textual, independente de qual seja, possibilita ao professor que ele expanda seu trabalho para além do âmbito da sala de aula. Essa compreensão do gênero engloba todos os fatores que já foram mencionados anteriormente. O contexto de inserção e de circulação quando trabalhado corretamente proporcionara ao aluno um domínio sobre aquele gênero textual, pois ao empregar seja na fala ou na escrita um texto de forma adequada os objetivos de comunicação são alcançados, trazendo segurança a quem escreve ou fala. Marcuschi, apoiado nas ideias de Bronckart, declara que,

> Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas", o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2002, p. 10)

Na menção acima se pode destacar que o emprego de um gênero textual de forma adequada tem aptidão para legitimar um discurso, tanto no oral quanto no escrito. O fato de que todo enunciado carrega de forma explícita ou implícita um discurso evidencia que as práticas de linguagem não são descontextualizadas, elas estão a serviço das interações e são organizadas de modo a produzir sentidos.

Em suma, os gêneros textuais e, mais especificamente, o gênero textual provérbio tendem a contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de forma a considerar os contextos sociodiscursivos, contribuindo para a formação de alunos e cidadãos críticos, capacitados para usar a língua a favor de suas finalidades discursivas e para a defesa de seus pontos de vista nas mais diversas situações comunicativas.

O gênero textual provérbio: busca pela definição

O estudo da Pareomiologia[50] é uma área de estudos que busca a sistematização de hábitos e costumes de falantes. Esse estudo permite uma investigação mais aprofundada sobre as frases e expressões que fazem parte do cotidiano comunitário, mais especificamente, permite uma pesquisa aprofundada sobre os provérbios. Conforme

[50] Definindo de forma abrangente: Estudo dos hábitos linguísticos de um determinado povo.

Xatara e Succi “conceituar, descrever, analisar e inventariar provérbios é tema relevante na fraseologia popular ou, em termos ainda mais específicos, nos estudos paremiológicos.” (2008, p. 33)

Os provérbios são frases extremamente complexas, essa complexidade está relacionada à diversidade linguística desses enunciados, autores preponderantes do tema afirmam que de certa forma seria inviável definir os provérbios por meio da linguística tradicional, sendo assim a referente pesquisa partirá de uma compreensão dupla que se apoiara na seguinte afirmação,

> Considerando-se o critério semântico para definir o que é uma palavra, temos que uma palavra constitui uma unidade mínima de significação. Assim, entendemos o provérbio como tal unidade mínima, ou seja, o enunciado proverbial abrange dois vetores: forma plural (constituída por um grupo de palavras) e um só significado (mensagem global a ser transmitida). (XATARA; SUCCI, 2008, p.33)

Partindo do exposto, é possível afirmar que não é possível colocar os provérbios nessa ou naquela classificação tradicional. Como existe um grande número de provérbios seria necessária uma análise individual e, consequentemente, uma definição/classificação singular, o que não seria plausível devido ao fato de que os provérbios, mesmo com suas diferenças, constituem um único gênero textual e fazem parte de uma única classe.

A classe dos provérbios atualmente vem ocupando um lugar de suma importância nos estudos semânticos, por se tratar de enunciados que mantem sua forma cristalizada os provérbios são uma porta de entrada para os estudos que visam compreender competências e hábitos linguísticos. Maingueneau, na seção destinada aos provérbios do livro “Fórmulas discursivas”, pontua que

> Na semântica contemporânea, bastante marcada pelas correntes pragmáticas, o estudo dos provérbios, a “paremiologia”, tornou-se um domínio privilegiado da pesquisa linguística no mundo todo; há, inclusive, várias revistas especializadas. Em matéria de expressões cristalizadas, os provérbios ocupam uma posição singular. Não só porque constituem frases, com verbo (“À noite todos os gatos são partos”) ou não (“Tal pai, tal filho”), mas também porque são as únicas sequências cristalizadas que fazem parte da língua, que relevam da competência linguística, como atestam os numerosos dicionários de língua que contém listas de provérbios. (MAINGUENEAU, 2011, p. 41)

Com base nas palavras do autor, é possível notar a importância linguística e cultural que os provérbios têm, entre elas a cristalização. A cristalização é de suma importância para diversos campos de pesquisa, como por exemplo, o campo linguístico. Como os provérbios são frases que não perdem sua forma arcaica, é possível que uma observação seja feita para além das frases e seu sentido semântico, é então que um estudo mais pragmático é viabilizado.

O estudo pragmático, tendo como ponto de partida os provérbios, torna ainda mais explícita a afirmação feita anteriormente de que os provérbios são expressões complexas e que a busca por uma classificação tradicional não é plausível. O ramo da pragmática não leva em conta apenas a estrutura frasal, mas sim o contexto de todo o enunciado. É a cristalização que permite um estudo mais profundo sobre esse gênero, devido a seu forte valor histórico e cultural que perpassa por povos e culturas distintas em tempos diversos e estão sempre presentes no cotidiano dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que os provérbios estão presentes nos mais diversos contextos e possibilitam uma verdade para discursos formais e, ao mesmo tempo, para

uma simples conversa no dia a dia é possível que os provérbios sejam generalizados e confundidos com outras expressões populares.

A importância do gênero provérbio em sala de aula

Os textos em sala de aula nos dias atuais exercem uma posição crucial no ensino de LP, e para que os discentes possam criar sentido na leitura e na escrita desses enunciados é necessário que o docente mostre a função, utilização e contexto em que estão inseridos. Ferreira e Vieira (2013, p. 10) atestam que

> O ensino de Língua Portuguesa tem-se centrado na busca do acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, com os quais as pessoas interagem sistematicamente no cotidiano, tanto em situações informais, quanto em situações formais de uso público da linguagem.

Nessa direção, podemos dizer que essa demanda de um ensino pautado na interação social advém da proposta de ensino por meio de gêneros textuais, sendo o provérbio um deles. O provérbio apesar de ser raramente empregado no ensino de língua portuguesa é um gênero muito benéfico para o ensino e a aprendizagem de diversos conteúdos.

Os provérbios devem ser explorados e analisados sempre vinculados ao seu contexto de usos, pois, como já mencionado anteriormente, um mesmo provérbio pode ter diferentes interpretações e sentidos. Sendo assim, o que irá definir o emprego e o sentido do provérbio é seu contexto de inserção. Além disso, os provérbios são considerados como enunciados com forte valor argumentativo.

> Outra contribuição do estudo dos provérbios relaciona-se à argumentação. Os provérbios utilizados como forma de argumentação nos textos podem aparecer como título, como encadeamento do discurso, como síntese do conteúdo tratado, sustentando a argumentação. A apresentação concisa de uma ideia permite a transmissão de uma posição ideológica de uma forma resumida. (FERREIRA VIEIRA, 2013, p.11)

Partindo da afirmação acima, pode-se considerar que os provérbios podem transmitir uma ideia, um posicionamento, uma moral e, até mesmo, uma forma de conscientização com apenas um enunciado. Tornando-se assim uma forma argumentativa muito pertinente quando relacionada a textos verbais e orais. Xatara e Succi (2008, p. 39) afirmam que

> Pode-se dizer, portanto, que o provérbio constitui o discurso do outro. Quem o emprega tem seu dizer invencível, pois está apoiado em uma idéia tradicional estabelecida pelo senso comum, não refutada pela coletividade. Contudo, mesmo sendo o discurso do outro ou uma ideologia imposta pela sociedade, ele não subtrai totalmente a individualidade de quem o emprega; muitas vezes, será marcado pela subjetividade, pois mantendo o discurso individual, será tomado como instrumento de auxílio à argumentação. Assim, quando um provérbio é adequadamente utilizado, a argumentação não deixará espaço para a contra-argumentação, o discurso passa a ser irrefutável, por constituir uma verdade anônima consagrada.

Sendo assim, é nítido que os provérbios além de favorecerem o aguçamento do senso crítico e argumentativo do discente, podem contribuir também para que o professor

trabalhe em sala de aula outros gêneros textuais. O gênero provérbio também poderá servir como norteador em atividades e produções, sendo que seu uso adequado irá trazer verdade para um discurso ou uma produção escrita e dar segurança para que o discente sinta-se motivado a discorrer sobre as questões suscitadas pela leitura dos provérbios.

> Quando se trata de aforizações por natureza, como é o caso dos provérbios, não há um sujeito particular que está na fonte do ponto de vista expresso na enunciação, mas o locutor ganha autoridade porque põe em cena, na sua fala, uma outra instância a que chamamos *hiperenunciador*, com quem ele mostra estar de acordo. (MAINGUENEAU, 2011, p. 43)

Baseando-se na citação acima, pode-se reconhecer a força discursiva e o valor que os provérbios possuem na construção dos enunciados. Quando o docente consegue mostrar aos discentes por meio de recursos, como por exemplo, situações de uso do gênero textual provérbio em situações cotidianas que o aluno vivencia, a internalização e compreensão do gênero torna-se mais proveitosa para o âmbito da sala de aula e também para além dele. Para Ferreira e Vieira (2013, p.15) "os provérbios podem favorecer a ampliação das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, contemplando questões linguísticas, contextuais/ discursivas, culturais, ideológicas etc."

Em suma, esse gênero tende a contribuir para que as aulas de língua portuguesa se tornem mais dinâmicas e atrativas, além de possibilitar diferentes atividades, como será visto na seção abaixo.

O uso educacional da realidade aumentada no contexto atual

A realidade aumentada - de acordo com Tori e Kirner (2006) - é uma tecnologia que possibilita o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, utilizando um dispositivo tecnológico para essa inserção em tempo real. Diferente da realidade virtual que cria um ambiente e insere o usuário da tecnologia nele, a realidade aumentada trabalha com o ambiente real do usuário e o enriquece por meio da inserção de textos, vídeos, áudios, imagens e objetos tridimensionais.

Essa diferenciação entre as duas tecnologias se faz conexa, uma vez que as primeiras experiências desenvolvidas na área não as diferenciavam. De acordo com Souza et al. (2016), Ivan Sutherland, em 1968, criou um capacete *Head Mounted Display* (HDM) que possibilitava a visualização de objetos em 3D considerando a posição e a orientação do observador. No entanto, foi somente no ano de 1990 que a tecnologia de enriquecimento de ambientes reais foi nomeada de realidade aumentada e se tornou uma promissora ferramenta para a criação de aplicações interativas.

Nesse contexto, a concepção dessas aplicações era dispendiosa e não muito prática, ou seja, pouquíssimos pesquisadores tinham acesso a tecnológica primária que possibilitava tanto a criação, quanto a execução de pesquisas na área. Com o avanço e popularização das tecnológicas computacionais e móveis, ocorreu uma simplificação e uma expansão dessas aplicações e desse campo de pesquisa, aumentando, conforme Souza et al. (2016), o uso dessa tecnologia para além de jogos eletrônicos, publicidade, propagando e entretenimento.

No cenário atual, o emprego da realidade aumentada tem sido facilitado devido à evolução e à popularização dessa tecnologia. Todavia, o desenvolvimento de pesquisas práticas e teóricas nessa área, especialmente, no contexto educacional, tem ocorrido de forma ínfima se comparado com sua potencialidade. Nesse mesmo raciocínio, dois grandes pesquisadores na área percebem que ela ainda possibilitará (no futuro) um grande avanço na educação:

> Apesar de todas as áreas do conhecimento deverem usufruir dos benefícios da realidade aumentada, ensino, aprendizagem e treinamento deverão particularmente passar por uma grande evolução com novas formas de relacionamento do estudante com professor, colegas e informações, propiciados pela mistura do real com o virtual. (KIRNER; TORI, 2006)

Com base na afirmação de Tori e Kirner (2006), percebemos que a educação poderá se beneficiar do emprego dessa tecnologia. Entretanto, é sabido que para que essa evolução ocorra novos estudos precisam ser desenvolvidos visando o avanço teórico e prático desse artefato tecnológico no contexto educacional. Desse modo, procurando contribuir para o avanço dessas pesquisas, iremos descrever o processo de criação de uma atividade que faz uso da realidade aumentada tendo em vista sua capacidade de enriquecimento visual. O processo de criação dessa atividade será descrito a seguir.

Realidade aumentada: criação de aplicação com o gênero provérbio

Almejando a criação de uma aplicação que possibilitasse o enriquecimento das semioses que podem estar relacionadas ao gênero provérbio e, ainda, a complementação e facilitação de sua compreensão no contexto educacional, desenvolvemos uma atividade que se utiliza da tecnologia de realidade aumentada para atingir tais fins. Todo o processo de criação e visualização foi feito por meio dos aplicativos da UniteAr: empresa que vem investindo na propagação de forma gratuita dessa tecnologia.

O processo de configuração no site é extremamente simples e segue o padrão normalmente utilizado por sistemas similares. Em um primeiro momento, selecionamos a imagem principal (marcador), isto é, o objeto que será escaneado no ambiente real que no nosso caso é o provérbio “Cavalo dado não se olha os dentes”. Depois selecionamos a imagem secundaria, ou seja, a imagem que será aberta dentro do dispositivo eletrônico e que, consequentemente, complementará a imagem principal. Essa primeira etapa pode ser visualizada na figura abaixo:

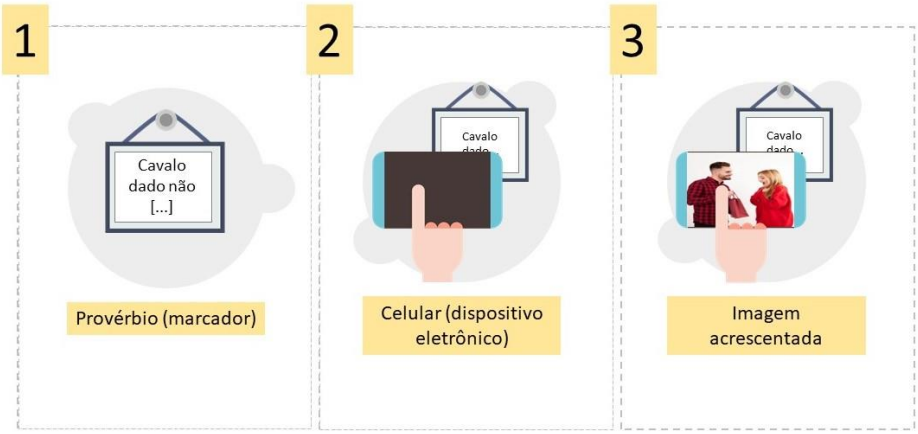


Figura 01: Lógica da aplicação de realidade aumentada.
Fonte: Arquivo pessoal.

Uma vez feita a seleção dos objetos e a configuração deles no site, partimos para a segunda etapa também representada na figura acima. Nela iniciamos o processo de teste e de verificação da aplicação configurada. Esse procedimento utiliza-se de um dispositivo eletrônico - o celular - para escanear o objeto primário, isto é, escanear o marcador que

no nosso caso é o provérbio selecionado. Nessa etapa, precisamos não mais usar o site da UniteAr, mas o seu aplicativo de celular que possibilita escanear, por meio da câmera, objetos na nossa realidade.

Dando certo a segunda etapa, partimos para o terceiro e último item representado na figura. Nela ocorre a concretização da configuração feita na primeira etapa. No caso prático da nossa atividade resolvemos complementar o provérbio "Cavalo dado não se olha os dentes" com a imagem em que um homem presenteia uma mulher e mesmo ela não sabendo o que é o presente, ela demonstra uma imensa alegria. Estabelecendo, assim, uma relação e uma facilitação de compreensão do provérbio. Outros provérbios foram interpretados a partir de situações do cotidiano, de modo que os alunos deveriam identificar a situação descrita na cena ao provérbio proposto.

Desse modo, após realizarmos as atividades que exploravam a identificação das cenas aos provérbios, percebemos que a participação dos alunos pode ser ampliada, seja para levantar hipóteses, seja para argumentar sobre uma determinada escolha. Envolver os alunos em atividades que mobilizem as interações intersubjetivas pode representar uma possibilidade de consolidar saberes de modo mais significativo e profícuo.

Considerações finais

Diante dos elementos trabalhados neste texto, tornou-se notória a relevância da utilização do gênero textual provérbio em sala de aula, seja para a melhoria dos processos de leitura crítica, seja para a melhoria da argumentação. Articular os provérbios a uma proposta de leitura semiótica pode favorecer a aquisição de saberes relacionados às múltiplas linguagens. Desse modo, o presente trabalho constatou a importância do desenvolvimento de atividades voltadas para o uso de provérbios no contexto educacional, sobretudo, no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

Nessa mesma direção, tornou-se notório - ao longo da pesquisa - a validade da utilização da tecnologia de realidade aumentada para o trabalho com gêneros textuais, especialmente, o gênero provérbio. Porquanto, o acréscimo da imagem selecionada ao gênero provérbio, possibilitou desde uma facilitação de interpretação contextual até uma interpretação mais crítica por parte dos alunos por meio da leitura multimodal. Assim, percebemos que a utilização dessa ferramenta tecnológica pode contribuir para uma maior utilização do gênero provérbio no ensino de LP, visto que a realidade aumentada (no contexto da atividade realizada) possibilitou uma ressignificação e facilitação do processo de interpretação do provérbio.

No entanto, ainda que tenhamos identificado inúmeras contribuições no uso do gênero provérbio conectado a tecnologia de realidade aumentada, notamos, ao longo da pesquisa de fundamentação teórica, a escassa quantidade de trabalhos acadêmicos nessa área. Ou melhor, notamos pouquíssimas pesquisas que utilizem os gêneros textuais atrelados a tecnologia de realidade aumentada. Desse modo, esperamos que mais pesquisas sejam desenvolvidas nesse campo, uma vez que por meio do nosso trabalho constatamos que a utilização da realidade aumentada para o enriquecimento do gênero provérbio contribui de forma expressiva no ensino de Língua Portuguesa.

Referências:

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CORREA, M. L. G. Encontros entre prática e pesquisa de ensino: Oralidade e letra mento no ensino da escrita. **Perspectiva,** v. 28, n. 2, p. 625-648, 2010.

CÔRTES, M. T. G. **Os Provérbios franceses utilizados como argumentação nas crônicas de arte.** 2008. 133 f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DIONÍSIO, A.P. Gêneros textuais e multimodalidade. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, v. 4, p. 137-152, 2011.

DISCINI, N. Provérbios: gênero e estilo. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: reflexões lusófonas. São Paulo: EDUC, 2006, v. 1, p. 157-167.

FERREIRA, H. M; VIEIRA, M. S. P. O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula. **Línguas & Letras**, v. 14, n. 26, 2013.

KIRNER, C; TORI, R. Fundamentos de Realidade Aumentada. In: TORI, R; KIRNER, C; SISCOUTTO, R. **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Porto Alegre: Editora Sbc, 2006. p. 22-38.

MACHADO, J. P. **O grande livro dos provérbios.** Editorial Notícias, 1996.

OBELKEVICH, J. **Provérbios e história social**. História social da linguagem, p. 43-81, 1997.

MARCUSCHI, L.A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. **Rio de Janeiro: Lucerna**, v. 20, 2002.

SOUZA, W. de O. et al. A realidade aumentada na apresentação de produtos cartográficos. **Bol. Ciênc. Geod.**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 790-806, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-21702016000400790&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 abr. 2019.

XATARA, C.M; SUCCI, T.M. Revisitando o conceito de provérbio. **Juiz de Fora: Veredas**, 2008.

5.11 GÊNERO CORDEL: UMA LEITURA MEDIADA PELAS TIC

Priscila Franciely Souza
Universidade Federal de Lavras
priscilafranciely@posgrad.ufla.br
Helena Maria Ferreira
Universidade Federal de Lavras
helenaferreira@ufla.br

Introdução

Levando se em consideração a importância do hábito da leitura, observa-se o poder que esse processo exerce na transformação da realidade social, para formar cidadãos atuantes com a capacidade de desenvolver um pensamento mais crítico e elaborado em relação à sociedade, de promover o conhecimento, de agregar valores e semear sabedoria, ou seja, é fundamental para o exercício da cidadania.

Devido ao grande avanço tecnológico da sociedade moderna, cada vez mais a leitura vem sendo realizada apenas com o objetivo de atender as necessidades do cotidiano, e as crianças e jovens não são estimulados a realizar leituras a não ser para fins de estudo.

Por essa razão, o presente trabalho explora a contação de histórias mediante ao uso da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), abordando a concepção de leitura de base interacionista, com o intuito de explorar as funções textuais e discursivas do gênero cordel e o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos multiletramentos, levando em consideração a multimodalidade e seus recursos semióticos, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos.

Gênero textual cordel: breve caracterização

Os gêneros textuais são textos, produzidos nas modalidades oral ou escrita e/ou imagética, que têm como objetivo uma intenção comunicativa de ação cultural e social de uma sociedade. Para Bakhtin (1992), três elementos integram um gênero textual: o tema (conteúdo temático e ideológico); a estrutura composicional (as categorias que determinam o gênero) e o estilo (aspectos linguístico-enunciativos), ou seja, são as diversas formas de comunicação que surgem devido à necessidade de interação.

Sendo assim, podemos considerar que o trabalho com os diversos tipos de gêneros textuais é um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e da produção, uma vez que contribuem para a ressignificação do processo de ensino-aprendizado, nas suas dimensões linguísticas, textuais, discursivas, sociais e pedagógicas.

Nesse aspecto, a escolha de se trabalhar com o gênero textual cordel se deu em função das potencialidades desse gênero em possibilitar a criatividade e em desencadear um maior interesse nos alunos em realizar a leitura, visto que é um gênero que permite conhecer e estudar sobre a cultura nordestina e explorar questões econômicas, políticas e históricas, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Abreu (1993), o gênero cordel surgiu por volta do século XVII, na Europa, os textos eram em versos ou prosas, retratando diversos temas, divulgados por meio de folhetos e ilustrados por meio da xilogravura. A literatura de cordel foi introduzida no Brasil no século XIX. Essas histórias surgiram de maneira oral e, aos poucos, começaram a ser escritas e divulgadas por meio da imprensa, sendo uma literatura

mais acessível a toda população. Esse gênero geralmente consta de rima, na qual tem origem de relatos orais que, posteriormente, foram transcritos e impressos em folhetos. Os cordéis são vendidos nas feiras, ou seja, no comércio local expostos em cordas ou barbantes.

No entanto, na contemporaneidade, é possível explorar outros suportes para a apresentação desse gênero, como o suporte digital, que oferece potencialidades para exploração de modos semióticos: fala, escrita e imagens.

Contação de histórias e tecnologias

Em conformidade com Coscarelli (2007), o uso da tecnologia em sala de aula para o processo de ensino e aprendizado assume relevância no desenvolvimento das práticas pedagógicas, desde que o trabalho esteja teoricamente orientado. A utilização de tecnologias em sala de aula permite a ampliação dos letramentos. Conforme Soares (2002, p.144), “letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.".

Devido à nova era digital, ou seja, da informação, se faz necessário que os docentes sejam capazes de reconhecer a questão da importância do uso da tecnologia no âmbito educacional. Levando-se em consideração a importância de se trabalhar com a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o uso da Tecnologia de Informação e comunicação (TIC) aparece como uma importante ferramenta pedagógica para os professores, uma vez que estão cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos, com o intuito de explorar as funções textuais e discursivas do gênero em questão e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos por meio da prática social.

Ao propor um trabalho, utilizando os recursos áudio-visuais, não se espera que seja substituído o processo de contação, mas sim uma nova maneira para que se possa explorar outros recursos. Os novos recursos tecnológicos computacionais são capazes de promover maior interação entre professor e aluno, além da questão de que a aprendizagem não é transmitida, mas, sim, construída pelos próprios alunos, além de promover a sistematização de uma leitura multimodal.

Essa perspectiva, que surge da teoria da semiótica, leva em consideração não apenas os aspectos verbais presentes no texto, mas, sim, o que o texto pretende dizer e como faz isso, isto é, diz respeito ao uso de estratégias textuais e discursivas para a compreensão e exploração de toda a mensagem que o leitor deseja demonstrar em seu texto.

Conforme Dionísio (2005; 2011), a multimodalidade diz respeito às diversas formas e maneiras de representação, que são empregadas em um texto para a construção da mensagem, como imagens, palavras, cores, gestos, disposição gráfica, formatos, traços/ marcas tipográficas, sons, entonação etc, ou seja, a multimodalidade diz respeito não só aos aspectos linguísticos escritos, mas também aos recursos orais e imagéticos.

Com relação à utilização desses recursos semióticos, Bronckart (2006, p.5) argumenta que “a integração de elementos semióticos e sociais é constitutiva do pensamento propriamente humano.”, ou seja, o uso dessas unidades semióticas, linguísticas ou imagéticas, auxilia na construção dos sentidos nas diversas situações enunciativas.

Nesse sentido, a exploração dos meios multimodais presentes nas histórias digitais podecontribuir para a ampliação das habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Análise e resultados

Diante da riqueza e da expressividade presentes no gênero textual cordel, é possível que o professor consiga desenvolver um trabalho com os alunos, explorando diversas capacidades e habilidades em seus alunos. A partir desse trabalho, é possível analisar diferentes aspectos: resgatar a cultura e valores, questões de variação linguística e os aspectos verbais e não verbais que envolvem a história. O cordel escolhido foi a "A árvore do dinheiro", dirigido por Marcos Buccini e Diego Credidio, exibido em forma de vídeo na plataforma do YouTube. Essa plataforma comporta um conjunto de vídeos, que podem ser compartilhados entre usuários, por meio de Internet.

A história desse cordel conta a história de um nordestino chamado José que era apaixonado por Maria filha de um coronel, mas era pobre. Eles viviam um amor proibido, pois o pai da moça não era a favor. Ele já havia escolhido o marido para a sua filha - o Bento, que era rico. Então, José rezando fala que faria qualquer coisa para ficar rico e encontra com um homem, todo encapuzado e misterioso aparece e lhe entrega uma semente, para que José plantasse na noite de lua cheia e que seu pedido seria atendido. Era uma árvore de dinheiro e, assim, José consegue se casar com Maria, pelo fato de ter ficado rico. Tiveram um filho e viveram felizes por um tempo, até que um dia a árvore mágica morreu. O homem que havia lhe entregado a semente mágica era o satanás e retornou para cobrar a dívida com José, que era a sua alma. José desapareceu, mas dizem que em noites frias ainda se escuta José gritando por Maria.

A seguir será apresentada uma análise de algumas cenas do vídeo.

Figura 01: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa cena, nota-se a cor escura, simbolizando a noite, e permitindo destaque aos personagens, a presença da lua e um céu estrelado. O cenário diz respeito ao lugar de encontro dos enamorados uma igrejinha ao fundo, um banco, uma luminária representando uma possível pracinha, além da expressão de felicidade e contentamento dos personagens por estarem juntos.

Figura 02: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Já nessa outra cena, observa-se a movimentação para demonstrar o contexto da história, como a seca como a presença de poucas casas e a falta de vegetação, que caracteriza a pobreza por meio da representação do sol bem evidente em um céu sem nuvens, além da feição de tristeza do personagem pensando que sua amada Maria se casará com outra pessoa e as suas dificuldades financeiras.

Figura 03: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa imagem, merece destaque o uso da metáfora representada pela imagem do coração de cor vermelha na imagem, que representa o sentimento de amor do José por Maria, que passa na charrete com seu pai por ele e o desprezo do coronel pelo fato de José ser pobre, além da presença no fundo de casas no estilo do sertão.

Figura 04: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Novamente, destaca-se a presença forte da cor vermelha na flor, em formato de coração, demonstrando afeto, assim como a posição do José, fazendo referência/ declaração de amor a Maria, de maneira apaixonado. Além do uso da movimentação presente no sol em círculos, enfatizando que o acontecimento está no presente, enfatizando a força do sol no sertão.

Figura 05: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa figura, nota-se novamente o uso da metáfora mediante a ilustração do coração na cor vermelha, representando o amor entre pai (José) e filho, (amor paternal), além da imagem da casa como um cenário de prosperidade. Observa-se também a questão da vestimenta do personagem principal, que muda após ele ter ficado rico e se tornado fazendeiro.

Figura 06: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro" Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa última imagem, na qual se encontra o clímax da história, pode-se observar a questão da movimentação dos personagens que indica uma ação, a expressão facial dos personagens que demonstra conflito e o medo, espanto e desespero de José e a feição do "Satanás" de mal. A presença de cores escuras, de estrelas e lua cheia simbolizam a noite e o uso de forte da cor vermelha para representar o personagem do "Satanás", que desencadeou a história.

Após fazer a análise do poema e do vídeo, constatou-se que há a presença de vários recursos semióticos na história, como a presença da musicalidade com ritmo característico do nordeste no decorrer da contação da história, a transposição de cores claras e escuras, representando o dia e a noite, a movimentação dos personagens e objetos que compõem o cenário e a história, a expressão facial dos personagens, a presença do narrador com sotaque característico, a composição da vegetação do sertão nordestino e a presença da rima.

Além desses aspectos, notou-se também os elementos que podem ser discutidos, como a questão da variação linguística na narração do narrador observador, como nas palavras "cumpade", "coroné" "cabra" que são termos característicos da região nordeste. As questões culturais sobre a classe econômica devido às relações de poder presente na história, o papel da mulher em relação a casamento arranjados, a questão da imaginação de seres sobrenaturais com a presença de seres sobrenaturais e a presença dos recursos de multissemioses que contribuem na produção de sentido.

Considerações finais

A partir das leituras empreendidas e da análise realizada, foi possível constatar que é importante propiciar novas formas de leitura que possam ir além da simples decodificação e que explorem as diversas habilidades linguísticas. Nesse sentido, é possível trabalhar com diversos gêneros textuais na era digital, que faz parte do cotidiano atual dos alunos, possibilitando a trabalho com os elementos semióticos e os temas que podem ser discutidos em sala, enriquecendo e inovando as práticas pedagógicas em relação à contação de história, além de considerar o contexto dos alunos.

Essa concepção da modalidade é relevante, pois colabora na construção de sentidos no processo de leitura que transcendem a questão da palavra concreta, permite a exploração de vários aspectos para a construção e atribuição de sentido.

Dessa forma, se faz relevante a exploração das Tecnologias de Informação e

Comunicação (TIC), no processo de contação de histórias de uma maneira mais dinâmica e interativa, considerando os recursos multimodais, com o intuito de trabalhar com o senso crítico dos alunos, o conhecimento de outras culturas mediante a participação efetiva do aluno no processo de construção dos sentidos dos textos lidos, o que influencia, substancialmente, no desenvolvimento do prazer pela leitura.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione,1993.
ABREU, Márcia Azevedo de**. Cordel português/ folhetos nordestinos**: confrontos. Um estudo histórico-comparativo. 1993. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1993.
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem -**ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br].

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) .**Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco**. 2000. 537f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2000.
SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/

6. EIXO 6 "CONTADORES DE HISTÓRIAS, NARRATIVAS E PRÁTICAS ORAIS"

6.1 CONTADORAS DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Valéria Silva
Professora e Orientadora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG
valeriasilvaluiz@hotmail.com

Introdução

A natureza ativa das histórias perpassa tempos, espaços e gerações. Presentes nos mais variados segmentos e contextos; a prática da contação de histórias tem se constituído uma constância no universo educacional; muitos docentes conhecedores da capacidade multiplicadora desta arte utilizam-na em seu cotidiano.

A dimensão que abarca as narrativas se manifesta atual e relevante, uma vez que aproxima pesquisadores e profissionais com interesses afins a diálogos profícuos e reflexões férteis sobre a temática. “As histórias falam do que é humano e nos transportam para o mundo da fantasia, onde tudo pode acontecer. Identificamo-nos com personagens, com seus dramas e impasses”. (FONSECA, 2012, p.22).

O presente artigo parte integrante da minha dissertação, objetivou conhecer a concepção de contação de histórias de quatro professoras do município de Uberlândia que atuam na educação infantil, analisar como selecionam e que obras levam para as escolas, e por fim; identificar interfaces entre a prática das narrativas e a realidade dos alunos.

Os estudos tiveram como base referenciais teóricos relevantes. Pude dialogar com autores que agregaram a pesquisa sentido e significado. A exemplo disso busquei subsídios em: Machado(2004), Zilberman(2003), Cademartori(1987), Minayo(2010), Todorov(2012), Brandão e Rosa(2011), Fonseca (2012), dentre outros.

Neste trabalho apresento essencialmente uma síntese do capítulo que vislumbrou conhecer as concepções das docentes no que tange as narrativas, para isso foi necessário estabelecer quatro parâmetros de análise. A pesquisa de cunho qualitativo ocorreu por um trabalho de campo onde as professoras atuam: escolas de educação infantil.

A metodologia utilizada foi a interpretativa que possibilitou uma articulação e interação entre pesquisador e entrevistadas, uma alternativa de pensar a realidade como dinâmica e em constante transformação, pela abordagem hermenêutica pude compreender os fatos em estudo em sua totalidade apreendendo as formas de expressão do humano para além de uma interpretação semântica; os instrumentos utilizados foram: grupo focal, análise documental e entrevista.

Proposições e concepções de docentes que utilizam a contação de história

Desde os tempos longínquos as histórias carregam uma capacidade plural de se fazer presente e atuante, sua capacidade multiplicadora rompe e transpõe contextos, transcende a tradição oral aos registros escritos, atinge público e admiradores diversos e ganha relevância e destaque em documentos oficiais como arte genuína.

> Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nos contamos enquanto vivemos o relato exemplar. Enquanto estamos dentro do conto, experimentamos a certeza de que valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis permanecem vivos em algum lugar dentro de nós. (MACHADO, 2004, p.15).

Como componente essencial da literatura que a legitima como teor poético, arte contemplativa, imaginativa, criativa e simbólica, etc., as narrativas se fazem presentes em espaços diversos como bibliotecas, shoppings, praças, hospitais, dentre eles o cenário educacional.

A vivacidade contida nas histórias e sua prática discursiva abarcam a dimensão do humano, como parte integrante e integradora da literatura elas transcendem tempos e espaços, rompem fronteiras, extrapolam limites em discursos de muitas vozes.

> [...]Por isso, talvez a arte de contar histórias esteja renascendo por toda parte. Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas, partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2004, p. 15).

Inseridas no universo educacional, abordadas em salas de aula, as histórias adquirem caráter formador e emancipador, potencializam as interações e mediações que ali estão envolvidos, gerando ações comprometidas com o patrimônio cultural e social.

> A literatura- e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva- é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem. (REYS, 2010, p. 63).

A fim de compreender as crenças, valores, princípios e relações que as docentes estabelecem com as histórias no contexto educacional foi necessário estabelecer quatro parâmetros de análise sendo: as concepções, a metodologia e recursos disponíveis, o ambiente e o uso das tecnologias.

No que concerne às concepções das professoras sobre a utilização das histórias no contexto educacional, a pesquisa revelou que as docentes consideram esta prática valorativa, intrínseco nesta primeira etapa da educação.

> Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente como decorrência do desenvolvimento biológico, mas resultam da participação de crianças em práticas socialmente circunscritas, em que ouvem histórias, lidas ou contadas, com a mediação de adultos. (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 35).

As docentes destacaram que as histórias representam um momento ímpar na vida dos alunos que influenciam na formação humana destes pequenos apreciadores da arte. Relataram que no instante das narrativas as crianças dão margem a evasão das mais variadas emoções e sentimentos, liberam conflitos internos, expressam medo, alegria, fascínio, criatividade, ludicidade e muita imaginação.

> Nessa primeira parte o autor propõe uma série de expedientes para que educadores –pais ou professores – consigam criar estórias para contar às crianças ou sugiram às próprias crianças para que elas mesmas inventem suas histórias.
> Toda essa atividade tem como objetivo não só um contato afetivo com a criança, contato esse que não deve ser desprezado, o desenvolvimento da linguagem, da

> lógica, da estética, mas, principalmente, a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia. (RODARI, 1982, p. 9).

Para as professoras estas abordagens possibilitam as crianças saírem do plano real para atuarem como protagonistas e se transformarem em personagens das histórias. A partir daí exploram a oralidade, expressões e gestos; dão opiniões. Pode ocorrer também situações que os alunos não manifestam as sensações; quando isso ocorre são sinais que sugestionam o olhar atento das docentes para estas particularidades.

> O educador dessa primeiríssima infância é aquele que consegue colocar a importância de seu papel nas sutilezas presentes nas intervenções que permeiam a relação diária. Ele olha, escuta, sente, pensa, fala toca, acolhe e se comunica com o aluno, percebendo-o das mais diversas maneiras. Desse modo, tem condições de observar suas necessidades e de apresentá-lo ao mundo da linguagem e da nossa cultura. (CARDOSO, 2012, p. 57).

O olhar atento, a escuta ativa das professoras abarca a concepção de infância com seus direitos, suas fases de desenvolvimento, suas introspecções, suas agitações, frustrações, anseios, dentre outras. Para as docentes, inserir as histórias no contexto educacional significa muitos desafios e circunstâncias, elas conseguem apurar nestes momentos a representação das crianças em seus contextos familiares; de realidades envoltas a violência, abandono, luto, dificuldades financeiras, carências e outras situações.

A metodologia, os recursos o ambiente e o uso das tecnologias para contar histórias

As concepções das docentes refletem as estratégias metodológicas, os recursos e ambiente que utilizam para a contação de histórias. Nos depoimentos as professoras compartilharam que a concretização das narrativas requer preparação prévia, investimentos em pesquisas, estudos, escolha do texto, etc.; todavia é essencial a disposição interna, ou seja, o desejo verdadeiro de se deixar envolver com a trama da história pelas emoções. “Fui descobrindo devagar o que um contador de histórias precisa saber, que recursos internos e externos têm de buscar, como reconhecer bons contos”. (MACHADO, 2004, p. 14).

As professoras relataram que não faz sentido uma linda história em uma bela vestimenta, com um cenário esplendoroso se o contador não se corporifica de maneira intensa com a narrativa, ou seja, se ele não se envolve e expressa suas intencionalidades e sentimentos. Como destaca Machado.

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

Fortes aliados que enriquecem estes momentos são os apetrechos, os gestos, a entonação de voz, a postura, um repertório variado de histórias consonante com um clima de suspense e expectativa que aguçam no público a curiosidade e imaginação.

Concomitantemente as docentes agregam metodologias como manuseio de livros, roda de histórias, dramatizações, sondagem prévia de histórias prediletas, dentre outras. A partir deste conjunto de estratégias as professoras atribuem sentido e significado também aos recursos e ambiente.

Utilizam os mais variados recursos como: fantoches, cenários, teatro de madeira, aventais, dedoches, livros diversos, entre outros. A pesquisa revelou que a maior parte das escolas são casas adaptadas, não possuem espaços como bibliotecas, brinquedoteca ou cantinhos de leitura, o que dificulta a prática da contação de histórias.

A ausência destes ambientes não inibe a intencionalidade e predisposição das docentes para prática da contação de histórias, todo espaço pode sofrer mudanças e transformações, cadeiras são afastadas cedendo lugar a tapetes, áreas livres como quiosques e pátios ou embaixo de uma árvore nutrem o instante de magia e ali as narrativas se materializam num clima e atmosfera de expectativa, novidade, magia e fascínio num ambiente acolhedor que recebe e acolhe o público.

Nestes instantes as interações e mediações se tornam cruciais para que o envolvimento e simbiose ocorram e as histórias se materializem num clima de muita fruição, simbolismo, ludicidade, encantamento e fascínio.

> Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente á cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. (TODOROV, 2012, p. 23).

As narrativas são excelentes canais de comunicação, uma dentre tantas formas pelas quais as crianças se apropriam de informações. No que concerne às tecnologias, importante destacar que elas favoreceram a localização e escolha das docentes pelas redes sociais. Pelo uso desta ferramenta pude filtrar, selecionar e escolher as colaboradoras para a pesquisa. Ficou evidenciado que as narrativas sobrevivem com capacidade valorativos frente a estes aparatos que se tornam aliados a esta prática.

As professoras fazem uso da tecnologia como parceira, todavia buscam usá-la com cautela: estudam pesquisam, baixam vídeos, selecionam histórias, postam seus trabalhos nas redes sociais, usam pen drive, microfone, caixa de som, celular, etc.

Numa sociedade proliferada pela tecnologia onde as crianças demonstram facilidade e deslumbramento em lidar com qualquer tipo de aparelho, o apelo ao consumo por estes aparatos fica cada vez mais acirrado.

Progressivamente o mundo virtual se faz presente em nosso cotidiano, a cultura de massa e suas imagens estereotipadas, as campanhas publicitárias apelativas da indústria do consumo de aparelhos cada vez mais sofisticados; remete ao reconhecimento e comprometimento das docentes em saber lidar com esta modernidade agindo de forma comprometida responsável e criteriosa em ofertar histórias que agreguem sentido e valor as crianças.

Considerações finais

No âmbito educacional, a arte de contar histórias tem se tornado cada vez mais uma prática comum, todavia muitos docentes deste segmento de ensino não utilizam as narrativas com frequência em seu cotidiano escolar como no caso das quatro professoras. “Essa *voz alta* sistemática não somente encantava os alunos fascinados pela musicalidade da voz do professor, como também revelava obras escritas da literatura”. (BAJARD, 2007, p. 16).

Fundamentada neste contexto a pesquisa evidenciou que as professoras são referência por inserir a literatura infantil no universo escolar e acreditar no poder contido nas histórias e sua capacidade de transformação.

As investigações revelaram as concepções, valores e preceitos de quatro professoras do segmento da educação infantil que utilizam em suas práticas cotidianas a contação de histórias. Crenças e princípios que incidem diretamente nas atuações das docentes que se destacam por trazer estas abordagens para o contexto educacional.

A pesquisa gerou evidências e descobertas que apontaram que as professoras acreditam no potencial contido nas histórias que coadunam com as necessidades e realidade dos alunos, além de promover e instigar: a imaginação, o faz de conta, a curiosidade, a ludicidade, a criatividade, os elementos simbólicos, o deleite, a fantasia, as diferentes formas de expressões, e ser um caminho de integração das crianças ao mundo da leitura e escrita.

> [...]Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2012, p. 23,24).

Entretanto ficou evidente que em algumas circunstâncias, as docentes cometem equívocos na abordagem com as narrativas, quando esta prática busca o intuito de escolarização, neste instante a literatura se distancia do seu papel de fluidez, arte, simbolismo, subjetividade, ludicidade, contemplação, dentre outros; quando ela se coloca a serviço de um fim, para atender um propósito específico, ou para servir de aliada a uma prática conteudista.

A literatura foge dos seus princípios quando é acionada por meio das histórias com vistas a atender critérios e orientações didáticas da Secretaria de Educação com fins especificamente pedagógicos.

Clarificando melhor as orientações da Secretaria de Educação, as escolas podem trabalhar com a literatura no contexto das narrativas para tanto terá que contemplá-la dentro de eixos de trabalho, isso significa que as histórias têm uma finalidade, um propósito que deve atender aos fins pedagógicos muitas vezes com fins à apreensão de códigos linguísticos a atividade de registro ou para atender datas comemorativas dentro do calendário escolar. Quando se utiliza a literatura com este fim ela presta um desserviço que a afasta da sua essência uma vez que o real sentido e significado desta arte é se deixar conduzir, fluir, é contemplar. Possui em sua natureza ativa infinitas possibilidades; sendo assim o único exercício plausível que ela se permite está na qualidade de imaginação, criatividade, deleite contido em experiências singulares.

Outra evidência apontada na pesquisa foi o caráter humanizador na prática das professoras no tocante as narrativas, elas compreendem as exigências da Secretaria de Educação e os fins pedagógicos, mas suas ações prezam pela intencionalidade; se preocupam com o contexto social no qual as crianças estão inseridas, avaliam a necessidade do grupo e identificam a relevância do que será abordado concomitantemente como deve ocorrer a mediação e interação nos momentos das histórias.

Para as docentes as histórias incidem diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças como oportunidade de ampliar os horizontes e conhecimentos dos pequenos, ademais é uma porta aberta que aguça o apetite da oralidade e um caminho profícuo para a leitura de mundo.

Sobre este prisma torna-se preponderante socializar estas experiências com vistas a melhorias no nosso fazer docente intencionalizadas sempre por novas investigações que sejam capazes de ressignificar práticas e ações a luz do universo que as histórias são capazes de propiciar.

Alicerçada no que foi exposto precisamos estar vigilantes, reflexivos e abertos ao aprimoramento no trabalho com a literatura em especial com as histórias. Que as nossas propostas e relações com esta ferramenta tão significativa, seja envolvida de sentido e fuja dos fins moralizantes, de juízo de valores e se abasteça com a fruição, como a prática enquanto arte e seu poder transformador sem demais acréscimos.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: grupo A, 2008.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO Ana C.P, ROSA, Ester C. de S. (org). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARDOSO, Bruna P. de A. **Práticas de Lnguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** 4ª ed.São Paulo: Brasiliense, 1987. (Série primeiros passos).

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil:** história, teoria análise; das origens orientais ao Brasil de hoje. 2ª ed. São Paulo: Quiron, 1982.

EGAN, Kieran. **O uso da narrativa como técnica de ensino.** Trad. Maria do Céu Roldão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

FARIA, Vitória L. B. de, SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2ªed. São Paulo, Ática, 2012.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler,** apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FRANCO, Maria A. S. **O lugar do professor na pesquisa educacional**. Editora Santos: Universitária Leopoldianum, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GÓES, Lucia P. **Introdução à literatura infantil e juvenil.** 2º ed. São Paulo, Pioneira, 1991.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed Editora S.A. 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986.
MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo. Editora cultural do livro, 2004.
REYES, Yolanda. **A casa Imaginária:** Leitura e literatura na primeira infância. 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.
RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** Trad. Antonio Negrini: direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira- 4ª ed. Rio de Janeiro DIFEL, 2012.

6.2 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DO HISTORIAR-TE EM MARABÁ

Eliane Pereira Machado Soares
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA,
eliane@unifespa.edu.br
Francisca Cláudia Borges Fernandes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA,
claudiabf395@gmail.com
Gabriela Pereira Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA,
gabiescola2018@gmail.com
Shirley Lopes Magalhães
Escola Superior da Amazônia- ESAMAZ,
shirleymagalhães79@gmail.com

Introdução

Quando crianças, um de nossos desejos talvez fosse o de nos tornarmos personagens das histórias que eram lidas ou contadas por nossos avós, pais ou professores. Hoje, as crianças, podem habitar o mundo fantástico interativo na tela do computador e/ou do smartphone. O ouvir ou ler uma história envolvente possibilita aos pequenos leitores e ouvintes a vivência de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos. Assim, independente do suporte em que as histórias estejam disponíveis, sempre estarão vivas, enquanto houver pessoas prontas para ler, contar e ouvir tais narrativas inerentes a nossa essência.

A literatura infantil representa a manifestação de sonhos, desejos, medos, transformações de ordem social e psicológica. Cada época e lugar possuem suas particularidades e transformações na definição dessa forma de narrativa voltada ao público infantil e juvenil. Portanto, conhecer a Literatura que cada época produziu para suas crianças é descortinar os valores da sociedade. “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 os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/ impossível realização...” (COELHO, 1991, p. 24)

A escuta atenta dos contadores de histórias do Historiar-te vai desde o romper do silêncio das matas, à boca da noite, até a travessia dos rios Tocantins e Itacaiúnas. São possibilidades literárias guardadas na memória do homem simples que habita a cidade de Marabá, da oralidade para escrita, sem que se percam os mistérios das encantarias.

Assim, Historiar-te dá vida as lendas e as personagens históricas do imaginário popular amazônico, transformando-os em um objeto artístico, fonte de emoção e prazer estético. Essa arte milenar de contar história é dissipada na subjetividade dos contadores que fazem parte desse coletivo, resgatando o legado dos mitos e das lendas amazônicas, dos causos, das parlendas, das cantigas de roda e das músicas de acalanto.

Nesse encontro entre pessoas, minam uma transmissão de energia, que incide a cada apresentação e história da cultura popular ou até mesmo a cada história que salta as páginas dos livros.

1. Um breve percurso histórico da Companhia Historiar-te

A Companhia de Performance, Contação e Mediação de Leitura Historiar-te teve um desafio maior, materializar o desimportante como algo extraordinário, assim como o

poeta Manoel de Barros fazia em seus versos. Como uma guardiã da imaginação e porta voz da literatura oral, a Cia. Historiar-te, tem como foco, contar histórias, através das várias formas de linguagens.

De forma peculiar, cada integrante apresenta: voz, corpo e gestos que dão forma ao imaginário e aguçam os sentidos do público, no momento do contato face a face e do encontro dos olhares. De mãos dadas, abrem um portal para o fantástico, um tempo fora do tempo e um lugar que se atualiza a cada narrativa contada.

Na busca de fazer um breve histórico desse grupo, nos deparamos com algumas vozes que partiram para outros projetos pessoais e profissionais. Já se passaram alguns anos, desde o momento que brotou esse projeto. Tudo começou... Era uma vez...

O grupo Historiar-te surgiu em 2015 da iniciativa da Prof.ª. Dra. Eliane Pereira Machado Soares, como parte de seu Projeto de Extensão: "Leitura e escrita na Amazônia: Modos de ser e de fazer" (Portaria 004/2015 CAMAR/ILLA) e era formado por 10 integrantes, entre eles alunos bolsistas de Letras, outros de Sistema de informação, agentes culturais e professores da educação básica, reuniam-se sempre as quarta feiras nas salas de pedagogia do Campus I para confabular e dominar o mundo através das palavras.

O nome surgiu da necessidade de nomear a companhia que já realizava apresentações na Feira de Artesanato Duque de Caxias aos domingos. Em uma dessas apresentações o grupo, recém-formado, foi performancear, em forma de Romaria, na praça e os ouvintes, maravilhados com as contações e performances, começaram a perguntar o nome do grupo querendo contato para fazermos em seus locais de trabalho. Foi quando os integrantes preocupados com a falta do nome e instigados pelo entusiasmo dos momentos mágicos, o grupo decidiu ir no domingo seguinte, levando uma caixa para recolher sugestões de nomes que o público poderia compartilhar com aquele movimento.

Foram entregues pedaços de papéis aos expectadores e, enquanto contávamos, as pessoas iam colocando suas ideias nos papéis e colocando na caixinha (de sapato). Numa próxima reunião do grupo, na sala de estudo da casa da professora Marluce Caetano, foi aberta a caixa e lemos as sugestões. Dentre elas, achamos uma bem interessante: História&Art que pela referência do papel, foi indicada por um lavador de carros da praça.

Durante algum tempo esse nome foi utilizado com essa grafia, que fundia os termos história + Artes, tendo como concepção o ato de contar histórias como arte. Após algumas reflexões acerca da percepção que a mentora teve em relação à companhia, ela propôs a mudança na grafia do nome para Historiar-te, que acarretou em uma nova concepção, a ideia de um verbo que nos propõem historiar a nós mesmos, contar nossas histórias de vida, esperanças, dores e devaneios e a fruição das narrativas amazônicas orais e escritas.

Em 2016, a companhia ganhou Prêmio Proex de Expressão Popular de 2016 da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Performance, contação de lendas, cantigas e poemas na Amazônia, o recurso do prêmio possibilitou três apresentações do espetáculo: "(Re)contando a Amazônia: poemas, cantigas e lendas" e o lançamento de um livro de recontos das lendas do imaginário local. As narrativas escritas, nesse livro premiado, apresentam versões das lendas e ilustrações feitas por alguns membros do grupo.

A formação inicial do grupo foi composta por: arte educadores, alunos e professores da UNIFESSPA. Nesse momento, o grupo era composto pelos integrantes: Avelino Rodrigues, Dalvino Pereira, Evilângela Lima, Gabriela Silva, Marluce Caetano, Shirley Magalhães, Suzana Pacheco, Talita Monteiro, Valter Junior e o griô mestre da cultura popular Zequinha, tendo como mentora e coordenadora Prof.ª Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

Foto 01. Primeira formação do Grupo Historiar-te.
Fonte: Arquivo pessoal.

Uma marca da Cia. Historiar-te é o cortejo das encantarias, momento em que passeiam pelas ruas da bela Marabá, apresentando as narrativas orais e ladainhas compostas pelos membros do grupo. Nessa oportunidade vivenciam uma versão das histórias incorporadas pelos artistas, com um novo olhar e roupagem para personagens lendárias como: Matinta Pereira, Porca de Bobes, Iara, visagens, Boto, Boiúna, Caipora, Mulher de branco, caboclo e uma narradora, uma espécie de porta voz das histórias.

Para tanto, o primeiro cortejo dos encantados foi realizado em janeiro de 2016, pelos integrantes do grupo, tendo a contribuição do artista e professor mestre Clei Sousa, que ministrou uma formação de três dias e também foi o responsável pela direção e organização do espetáculo. Desde então, os membros do grupo passaram por várias travessias, tecendo novas histórias e rumos. A iniciativa foi ganhando forma e identidade que ultrapassaram os muros da universidade.

Foto 02: Cortejo realizado na Folha 28, dia 21/01/2016.
Fonte: Arquivo pessoal.

Atualmente, o grupo despediu-se de alguns integrantes que foram vivenciar outros projetos, como por exemplo, o Boto, personagem feita pelo querido professor Avelino Rodrigues, que seguiu para vida vocacional, assim como outros que tomaram rumos

diferentes, como o Pé de Garrafa, Iara, Curupira e Pescador vividos pelos artistas Dalvino Pereira, Suzana Pacheco, Talita Monteiro e Valter Júnior, nessa ordem.

Alguns permaneceram e atuam como contadores de histórias e outros ofícios. A composição atual da Cia é: Shirley Magalhães, Cláudia Borges, Gabriela Silva, Eliane Soares, Patrícia Luz, Marluce Caetano, Lara Borges, Cynthia Rabelo, Adão Almeida, Evilângela Lima e o griô, mestre da cultura popular Zequinha.

Foto 03. Espetáculo em comemoração ao dia do contador de histórias. 22.03.18
Fonte: Arquivo pessoal

As histórias da tradição oral e dos livros proporcionaram ao grupo, uma espécie de nutrição que alimenta não só a carne, mas os pensamentos e a alma. A poética das apresentações convida-nos para contemplação de sentimentos como: a traição, o amor, a justiça, medo, apresentados pelas metáforas dos contos, mitos, lendas e causos.

Nessa ciranda de contos cheios de encantamentos, do mundo simbólico em que podemos até virar um pássaro agourento, de boto virar um homem, de mulher virá uma porca que usa bobes, ser quem sabe até uma sereia, ver e ouvir coisas inexplicáveis como visagens... Credo em cruz! Credo em cruz! Credo em cruz!

O grupo participa de diversos eventos e congresso que fomentam a ludicidade, a vivência das histórias e a magia dos livros, como por exemplo: o II e III Nem te Conto realizado em Belém, nos anos de 2016 e 2017, O Boca do Céu (Encontro Internacional de Contadores de Histórias), atividade de contação no SESC Marabá. Esse ano (2019), o grupo participará da I Romaria da palavra e I Feira Literária Infanto-Juvenil na Livraria Fox, realizadas pelo Movimento de Contadores de Histórias da Amazônia (Mocoham) e para o II Encontro de Contadores de Histórias na Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

2. Faz de conta, faz de novo: a construção do imaginário

A criança hoje tem seus espaços e direitos garantidos em lei, sua voz deve ser ouvida, seus anseios e necessidades são relevantes e ela deve ser protegida. Entretanto, nem sempre foi assim, segundo Santos (2017) a ideia de infância como concebemos é recente. Durante a Idade Média a concepção de criança era *adultizada*, um indivíduo sem autonomia, direitos, proteção, sem um espaço específico para aquisição de conhecimentos de acordo com a faixa etária, isto é, não havia escola como a conhecemos.

É a partir do princípio do século XX que a escola começa a mudar sua postura perante a educação das crianças, percebendo a sua importância para o seu desenvolvimento como ser humano.

> Historicamente, não havia o conceito de escola. O que existia eram as salas de estudos livres, frequentadas por qualquer pessoa que necessitasse aprender a ler e a escrever: crianças, adolescentes e adultos. Lembrando que, se a infância era curta, a adolescência não existia. (CORTEZ, 2011, p, 03)

Nesse período, a infância encerrava-se muito cedo, aos sete anos, as crianças já participavam de jogos e trabalho junto com os adultos, só no século XV e XVI, de acordo com a autora, é que os laços afetivos entre pais, filhos, irmãos e o cuidado com as crianças se estabeleceram, o que permitiu um novo olhar sobre esse ser, mesmo que influenciado pela visão teocêntrica, religiosa, de pureza segundo a imagem do menino Jesus.

Ainda que muitas vezes figure apenas no papel, essas concepções sobre a infância sofreram inúmeras transformações até chegarem ao entendimento contemporâneo. Uma das marcas dessas mudanças veio com a Revolução Industrial, no século XVIII, que tirou a função de educar da família, das salas livres e trouxe para o ambiente escolar, pautando-se, contudo, em uma educação que formava mão de obra técnica e barata.

Mesmo no século XX, a escola não era um espaço de partilha, de vivências ou de prazer, mas antes, um espaço de exigências, produção para o mercado de trabalho, de obrigações como a leitura, a escrita, a matemática, como nos aponta Daniel Pennac (1993, p 80-81) a partir de suas provocações sobre a obrigatoriedade do lema “é preciso ler”, que empurra o aluno para o abismo do tédio e da ojeriza contra o livro, ao invés disso, o autor propõe “ E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”, pois “Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos.”

Dessa maneira, segundo essa concepção, os professores precisariam buscar métodos distintos de incentivo à leitura, como por exemplo, os jogos dramáticos, que, para Coengo (2012), tem como base o “faz de conta” e é um dos instrumentos que pode promover o contato entre os alunos e a leitura de forma que não os bloqueie ou os force a encontrarem uma moral da história, valores pedagogizantes que só os afastam do mundo das narrativas, que por sua vez são ricas para o desenvolvimento do imaginário.

A escola na contemporaneidade tem o papel de estimular a leitura, uma vez que, em muitos casos somente nesse espaço é que o estudante tem contato com esse mundo imaginário, afetivo, cheio de possibilidades, fantasias e viagens.

> O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu delicioso trabalho de destilação. (PENNAC, 1993, p.82)

Diante desta nova proposta de aprendizado da leitura, surgem leis que norteiam o ensino e estudos que apontam a importância da ludicidade e do encantamento para a formação do imaginário do indivíduo, proporcionados por inúmeros instrumentos como as brincadeiras, as cantigas de rodas, jogos, contação de histórias etc. O contato com os livros, entre tantos outros elementos, pode promover a criatividade e propiciar a formação mais humana da criança.

Um exemplo de mudanças na legislação está na edição do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, cujo o artigo 16 dispõe sobre o direito à liberdade. Ali, o legislador enumerou alguns aspectos que caracterizam

liberdade, como no caso do inciso IV que diz "- brincar, praticar esportes e divertir-se;" uma proposição clara da importância de brincar, do imaginário, que vai desde o espaço familiar até a escola.

O desenvolvimento cognitivo, que começa muito antes da criança ir à escola, é uma fase mágica, momento em que o indivíduo precisa ser estimulado por sensações, melodias, brincadeiras, contação de histórias e ter contato com outros seres. Nessa etapa, a ludicidade é extremamente importante para a construção do imaginário e do repertório que comporá suas fantasias, imagens e criatividade.

É na infância que o indivíduo inicia a construção do imaginário, da memória afetiva e das imagens que o levará para fase adulta, daí a importância de proporcionar ao ser humano o contato com brincadeiras diversas, pois brincar não é apenas recrear, mas uma forma de comunicação pelo meio da qual a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem, uma vez que, facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 328) "brincar significa distrair-se com jogos infantis, representando papeis fictícios." Mas, acreditamos que esse conceito vai muito além, para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do ato de brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, acreditamos que propiciar a brincadeira, o imaginário, contribuirá para a formação de adultos mais afetivos e humanos.

Nessa perspectiva, é extremamente salutar a participação da escola, dos professores, enquanto agentes formadores do imaginário do aluno, pois essa instituição é um espaço favorável para a convivência e partilha de conhecimentos. Afinal, nada mais empolgante que aprender brincando.

Neste contexto, citamos a Base Nacional Comum Curricular, um importante documento que regerá, pelos próximos anos, a educação básica no Brasil, integrando os currículos de norte a sul, mantendo, entretanto, as especificidades de cada região. Na primeira etapa da educação básica, a BNCC evidencia o brincar como importante ferramenta no processo de aprendizagem.

Além de a BNCC aludir o brincar como uma ferramenta de aprendizagem, este documento ainda o assegura como um direito do aprendente, que vem acompanhado de outros que são: os direitos de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esse conjunto estrutura a organização curricular da Educação Infantil que define os saberes e conhecimentos dos estudantes.

3. A palavra em movimento: uma experiência Historiar-te

Há muito tempo, na época dos avós de nossos avós… A arte de narrar histórias é um momento de comunhão. O contador de histórias é um ser brincante das palavras. E assim, com entusiasmo de uma criança, esse artista se diverte com a cor, o cheiro, o sabor que estão nas entrelinhas do texto. É contagiante a palavra proferida da boca dos contadores, que atravessam todos os tempos e nos conecta com nossos ancestrais. Somos o que somos porque temos histórias.

O ofício do contador de histórias é brincar com as palavras, apresentar o texto, contado ou recontado, que perpassa pela sua subjetividade. É a arte do encontro com outro. Um momento de interação, que permite a manifestação de sentimentos, pois uma história, para ser contada, precisa antes sensibilizar o contador, somente assim conseguirá envolver seu público.

O mergulho nas histórias com valores universais e simbólicos apresentam questões do ser humano entrelaçadas pela memória, a cada enredo, a cada personagem vivenciando conflitos e dramas que, por vezes, permitem a identificação com a personagem e uma maneira subjetiva de lidar com os problemas internos, e assim, expurgar sentimentos.

Essa arte milenar, agrega as pessoas que compartilham experiências de mundo, vivências e saberes. Há um ritual, a presença física de alguém que conta e no silêncio do outro, ler expressões, gestos e apresenta sua performance. Do outro lado, uma plateia que vivenciam sentimentos e refletem as miudezas da alma. Portanto, é um momento de doação, do estar junto, de comunhão.

Não podemos falar em Literatura, leitura sem percorrer os caminhos da oralidade, da ancestralidade e da necessidade de refletir a imagem humana e o mundo em sua volta, essa ordenação sempre foi construída pelos narradores orais que concebiam o mundo a partir de sua visão, voz e corpo, os contadores de histórias atuavam como deuses, conselheiros e mestres de seus grupos.

Quem não gosta de ouvir histórias? Tanto crianças como adultos ou mesmo idosos apreciam uma boa história. Ouvir e contar histórias é da natureza humana. A literatura tradicional oral, entendida como popular, adapta o conflito ao ouvinte, um momento democrático de interação. Cada indivíduo é livre para criar suas paisagens internas, suas imagens, rememorar suas recordações. A história ouvida é o primeiro livro que se instala na memória do sujeito.

Mesmo na modernidade líquida proposta por Bauman (2001), das relações fluidas, em que o tempo é cada vez mais escasso ou cenário em que a vida é regada por excesso de informações, racionalidade e consumo desenfreado, a narrativa sobrevive e se faz presente em outros suportes. Essa arte, através das palavras, persiste e encontra novos caminhos. Nessa perspectiva, o leitor do século XXI tem ao seu alcance o mundo interativo e midiático do ciberespaço, com várias plataformas, aplicativos e redes sociais.

As histórias aguçam nossos sentidos e emoções. Narrar histórias é uma arte que faz parte do passado cultural da humanidade. E como toda arte tem como princípio a estética, a fruição. Quando se conta uma história, revela-se o lado poético do que ouviu e guardou na memória e, assim, permite-se que quem a escuta receba a sabedoria que emana da fonte das experiências tecidas.

Ao discorrer sobre típicos narradores, Benjamin (2012, p. 214-215) apresenta o camponês sedentário e o comerciante medieval. O primeiro, alude à transmissão de narrativas do passado que são travessias do tempo, enquanto o outro representa aquele que traz histórias ouvidas e vividas em viagens, travessias do espaço. O narrador de Benjamin é um artesão, marcado pelo diálogo e as interações que ocorrem nesses momentos da performance, ato vivo e imediato.

Na contemporaneidade, o narrador ampliou suas fronteiras e horizontes de possibilidades, ganhando outros espaços como os de teatros, bibliotecas, escolas e as mídias digitais. Esse contador de histórias, inseparável de sua voz, traz as cores e as formas fluidas do mundo contemporâneo.

Nossos antepassados da tradição oral se utilizavam da narração de contos para repassar, de geração a geração, toda sabedoria adquirida e acumulada pelo povo, ao longo do tempo. Do tradicional ao contemporâneo observa-se como cada contador de história expressa-se por meio de sua linguagem poética e seu olhar sobre esse universo significante das narrativas.

Na dinâmica da vida contemporânea, as formas de narrar e os narradores revisitam o passado, se modificam e se atualizam. O ato de narrar histórias chega até as crianças e os adultos do século XXI, de forma diferente da que chegou aos antepassados. Embora

as formas de transmissão tenham se modificado, bem como a sociedade e as relações pessoais, o papel social das narrativas resistem adequando-se ao novo contexto.

Em todos os tempos, lugares e culturas, o ser humano produziu arte. Toda obra de arte é uma representação para atender uma necessidade humana que promove a reflexão, o encantamento e as possibilidades de novas realidades tecidas na subjetividade do artista, que pertence um imaginário coletivo.

É uma representação da realidade organizada e revelada pelo olhar singular do artista. Toda criação pressupõe um criador e a partir da matéria-prima, molda dando formas, cores, cheiros, textura através do seu reflexo, ideais, modo de ver e compreender o mundo.

No processo de criação, além de expressar um olhar individual, o artista preserva valores e costumes de uma época. Portanto, por meio das suas obras estabelecem um diálogo com seus contemporâneos e lhe propõem uma reflexão sobre o contexto que estão inseridos. São formas de recriar e tecer mundos ficcionais e interpretações da realidade. As várias formas da arte são: pintura, escultura, música, arquitetura, fotografia, dança, cinema, a literatura oral e escrita, dentre outros.

Toda obra de arte se manifesta em uma determinada linguagem, que se desenvolve em uma estrutura. Além disso, circula em determinado meio, em um suporte para representá-la. Ela sempre ocupou um lugar significativo na vida em sociedade.

Antes de tudo, o contador de histórias é um bom ouvinte e leitor desse mundo, com sensibilidade e criatividade para apreciar as minúcias da vida. A história de cada um tem uma narrativa própria. Um acervo de histórias que interpela os ouvintes movidos por paixões, curiosidade e medo, são enredados para ouvir a voz do narrador, o grande mago das palavras. Embrear-se nas histórias é acolher os sons das memórias afetivas, são as nossas histórias. Esses sons que acalantam o mito da escuta, um estado de alumbramento.

4. Mediadores de leitura: o encontro entre livro e o leitor

Quando lemos criamos um vínculo triplo, entre o escritor, o leitor e as personagens. O escritor e o leitor são desafiados ao envolvimento com a história dos personagens. Seres fictícios tão humanos, quanto quem escreve ou quem lê. O mediador de leitura faz um elo entre o livro e o leitor, tornando-a atrativa para um diálogo no qual é possível comparar aos fatos da vida, criar vínculos com a leitura que vai muito além da escrita. Como disse Freire (1999), basta “ler o mundo”, como quem lê uma narrativa ou um poema e se abre para a experiência.

O papel do mediador de leitura é apresentar uma obra compartilhando sua experiência, de forma que convida e deixa o outro sujeito autônomo da trama. O poder da leitura perpassa pela sedução e o prazer provocado pela força da palavra.

Para Roland Barthes (2017), o prazer do texto é causado pela fruição despertada no leitor, algo ligado ao sensorial. Os livros não devem ficar fechados, empilhados em caixas ou nas prateleiras das estantes, não deve ser tratado como um objeto decorativo ou sagrado. Assim, cabe ao mediador apresentar as palavras pulsantes do texto, explorando seus jogos de sentido, sua força criadora, tão atraente e sensual, uma experiência de sensações.

Para Machado (2002), ler uma narrativa literária é algo sutil e delicioso, que vai além de juntar letras, formar sílabas e decifrar significados dicionarizados. “É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa ser alguém que ele não é no mundo quotidiano”. (MACHADO, 2002. p. 77)

O sujeito leitor é atravessado pela palavra e pelo mundo. Em algum momento, o texto, estremece o leitor, convoca os sentidos entre o corpo de quem lê e corpo do texto.

Para tanto, o mediador de leitura conhece o seu público e respeita as diferentes formas de leitura, de acordo com a faixa etária e com as vivências de cada indivíduo.

Em várias obras ficcionais, percebemos o papel do contador de histórias e/ou mediador de leitura, em especial, destacamos a figura de Dona Benta, personagem lobatiana, que no Sitio do Pica Pau Amarelo promove o encontro entre os livros e o leitor, cria um espaço de encantamento e diálogo estando disposta a arriscar-se nas veredas das histórias. Portanto, experienciar a leitura é estar aberto para o ritmo, o som, a textura do texto, para também degustar as palavras, abrir-se aos efeitos de sentido que provocam efeito de estranhamento e ruptura com uma percepção banal do cotidiano.

O poder da palavra do contador de histórias está além do texto, pois transporta o ouvinte para sentir outras emoções e sensações. O texto, assim como o tecido, é cheio de linhas concatenadas. A tessitura do texto proferida, de boca em boca, ou nas páginas dos livros tem o poder de transformar a realidade, oferece alívio para o fardo do cotidiano e descortina as facetas do sonho e da fantasia.

Considerações finais

Na contemporaneidade, a narrativa de histórias orais e escritas é um importante e eficaz instrumento de mediação da leitura, por meio do prazer e da fruição. A imaginação provoca diferentes sentimentos, emoções e leva o ouvinte/leitor encontrar outros lugares, tempos e maneiras de agir.

Dessa maneira, descobrimos essa teia de tecer a imaginação do sonhar de olhos acordados, do pensamento, do suspense, da intuição, são formas de representação da existência humana.

A arte de contar assume muitos espaços e muitas vozes. Há algum tempo, surgiram os profissionais desta atividade, que cativam os ouvintes de todas idades em vários lugares como: no lar, nos hospitais, nas escolas, nas bibliotecas e salas de leituras, nas grandes empresas, nas praças públicas, dentre outros.

No mundo atual onde, por vezes, o ser humano vive anestesiado e consumido por inúmeras atividades que o afastam das relações interpessoais e do exercício da imaginação e da criatividade, o contador de histórias tem um papel singular de aguçar os sentidos e despertar a sensibilidade engessada, pela monotonia da vida. Portanto, as histórias humanizam, quem pratica o ofício de contador e o bom ouvinte, um processo dialógico, do encontro de olhares, o momento do estar junto.

Referências

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias:** narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed., Brasiliense, 2012. [Obras Escolhidas. v. 1]

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 13 fev 2019.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 5ª edição. São Paulo: Moderna, 1991.

COENGA, Rosemar Eurico. Teatro (In) GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.) **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo, Editora Mundo Mirim, 2012.
CORTEZ, Clarice Zamonaro. **As representações da infância na Idade Média**. (In): X Jornada de Estudos antigos e medievais, Anais, Maringá. Anais, 2011, p. 01-10.
FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários:** uma história de leitura no Brasil. João Pessoa: UFPB, 2009.
FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999
GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira; uma nova/ outra história**. Curitiba: PUCPRess, 2017.
LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza**. São Paulo: Globo, 2008.
MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
MACHADO, Ana Maria & Rocha, Ruth**. Contando histórias, formando leitores**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011.
PENNAC, Daniel. Tradução de WERNECK, Leny. **Como um romance**. Rocco: Rio de Janeiro, 1993.
RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Tadução de Antônio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.
ROLAND, Barthes. **O prazer do texto**. Tradução de Jaco Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2017.
SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
SANTOS, Sônia M. F. dos. **Criança, cinema e educação: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras**. 2017. 286 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará – UFPA/PA. Programa de Pós Graduação em Educação. Belém, 2017, p. 73-84.
ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

6.7 O GRUPO MIGUILIM E O SONORO NA LITERATURA

Maria Elisa Pereira de Almeida
PPG-ARTES, Escola de Belas Artes, UFMG

Introdução

O Grupo Miguilim de Contadores de Estórias de Cordisburgo

A pequena Cordisburgo, no interior de Minas Gerais, cidade natal de João Guimarães Rosa (1908-1967), abriga a casa onde o escritor nasceu e onde viveu até os nove anos de idade e que, sete anos depois de seu falecimento, em 1974, se tornaria o Museu Casa Guimarães Rosa. Apesar de tão cedo ter deixado sua cidade, Rosa nunca escondeu o amor ao seu "pequenino mundo-sertão". Quando já era um escritor reconhecido, ele declararia, no conhecido *Diálogo com Guimarães Rosa* que concedeu ao crítico literário Günter Lorenz por ocasião do "Congresso de Escritores Latino-Americanos" em Gênova, em janeiro de 1965 (1995, p. 30): "[...] quando escrevo, sempre me sinto transportado para esse mundo. Cordisburgo".

O Museu Casa Guimarães Rosa atualmente atrai interessados de várias procedências, de dentro e de fora do Brasil, estudantes, professores, curiosos, amantes ou não da obra roseana. Há 22 anos, essa Casa Museu passou a abrigar um projeto que trouxe um marco diferencial para aqueles que a visitam: trata-se do *Grupo Miguilim*, formado por crianças e adolescentes cordisburguenses que se exercitam na arte de narrar trechos da obra de Rosa, trazendo para dentro daquele espaço a palavra viva do escritor. Os jovens "Miguilins" – como passaram a ser chamados – narram também em outros espaços da cidade, por ocasião das "Semanas Roseanas", evento anual que homenageia o escritor, ou ainda em outras cidades, em muitos outros eventos, em diversas cidades do Brasil, para os quais o grupo é convidado.

Antes mesmo da criação do *Grupo Miguilim*, que se deu em 1997, o *Grupo Tudo Era Uma Vez* de Belo Horizonte, formado pelas narradoras Dôra Guimarães e Elisa Almeida já dava seus primeiros passos no universo da narração oral de textos literários. Entre os anos de 1993 e 2012, o *Tudo Era Uma Vez* desenvolveu seu método próprio de narrar literatura, ministrou inúmeras oficinas, em várias cidades do país, e realizou muitas apresentações de narração oral de cor de textos literários, em formato "despojado" (a narração oral simples, sem maiores aparatos) ou em formato mais elaborado (a narração oral contando com apoio de recursos técnicos de iluminação, cenário, figurino, trilha sonora e direção de cena). Durante esses 20 anos de parceria das duas narradoras, o repertório de textos literários do *Tudo Era Uma Vez*, naturalmente, foi se concentrando em textos da obra de Guimarães Rosa, apesar de ter contado também com textos de outros autores da literatura brasileira e estrangeira. Alguns fatores certamente contribuíram para essa preferência manifesta ao repertório roseano, entre eles: o convite da idealizadora do Grupo Miguilim, Dra. Calina Guimarães, dirigido às duas integrantes do *Tudo Era Uma Vez*, para ministrarem as primeiras oficinas aos jovens alunos aspirantes a narradores de Rosa; o acompanhamento sistemático da formação das várias gerações desses narradores que foram se seguindo; a assunção definitiva da direção do *Grupo Miguilim* por elas; o surgimento de pelo menos mais dois grupos de jovens narradores de Rosa, inspirados no *Grupo Miguilim*, nas cidades mineiras de Andrequicé/Três Marias e Morro da Garça, projetos que também contaram com o apoio direto das narradoras. Mas, sem dúvida, o fator mais determinante para tal escolha foi a paixão que a narração dos textos roseanos despertou, logo de início, nas narradoras.

O escritor João Guimarães Rosa deixou-nos uma obra literária ímpar e de generosa riqueza e representatividade, apesar de não tão extensa. Com uma linguagem própria e inovadora, traduzida para muitos idiomas, a obra é considerada por inúmeros especialistas de caráter universal, pois suas histórias tratam de temas voltados às grandes questões humanas. Além disso, Rosa é dono de uma fortuna crítica invejável, que não para de crescer, despertando um interesse não só entre os especialistas em literatura, mas também entre estudiosos de outros campos do saber.

Acompanhando a correspondência que Rosa manteve com alguns de seus tradutores – para o idioma italiano, *Edoardo Bizzarri*, para o alemão, *Curt Meyer-Clason* e para o inglês, *Harriet de Oníz*[51] – não é difícil perceber que o escritor tinha clara consciência da importância do aspecto sonoro das palavras e do o ritmo do texto em toda a sua obra.

A nossa experiência de cerca de 25 anos com a narração oral de cor de textos de Rosa e com a direção e formação de gerações seguidas do Grupo Miguilim (atualmente, na décima), e, também, do Grupo de Contadores de Estórias do Morro da Garça, por mais de 10 anos, trouxe e continua trazendo sempre renovadamente um sem número de comprovações de que um novo espaço se abre no campo da narração oral em sua vertente artística, especializada nos textos roseanos.

Em um pequeno livro (ROSA, 2003) que traz umas poucas cartas que trocou com o amigo cônsul William Agel de Mello, no fim de sua vida, conhecemos um novo detalhe que nos chamou a atenção. Aquele escritor natural da pequena Cordisburgo e que ganhou mundo, tinha a fama de incansável buscador do modo melhor de dizer o que queria em seus livros, que o tomava como muitíssimo cuidadoso, sempre envolvido na eterna e incansável finalização de seu texto. No caso do seu último livro publicado em vida – Tutaméia –, ele teve como recurso ouvir a leitura oral de seu texto pela voz de seu amigo, para sua derradeira correção.

Vez por outra, surpreendemo-nos com as perguntas: e se Rosa tivesse podido ouvir trechos de sua obra nas vozes de seus jovens conterrâneos, pequenos narradores moradores do sertão que tanto amava? O que poderia exatamente haver em seu texto – assim como no texto poético, em geral – que fazia com que ele desejasse ouvi-lo em voz alta, a título de última correção?

Desenvolvimento

Literaturas

Encontra-se, não raramente, principalmente no campo dos estudos do folclore, a expressão "literatura oral" referindo-se aos conteúdos poéticos transmitidos e/ou concebidos no mundo da oralidade. Porém, o uso de tal expressão traz em si uma contradição inicial que merece aqui nossa atenção. Vejamos: a palavra literatura vem do latim *littera*, que é letra e, como tal, remete-nos diretamente à escrita que, lançando mão dos caracteres da letra, possibilita que um texto seja fixado em um documento, se oferecendo a ser decifrado via nosso sentido da visão. Por outro lado, aquilo que é oral liga-se imediatamente ao som, àquela voz que, oriunda de alguém, de uma garganta, dá corpo às palavras, veste-as de carga sonora e colore-as com ritmo e entonação, tudo isso dirigido diretamente ao ouvido e, apresentado como um evento, inserido no fluir do

[51] Todas as correspondências de Guimarães Rosa com os seus tradutores encontram-se disponíveis, para consulta pública, no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP), no arquivo Guimarães Rosa. As correspondências com os tradutores italiano e alemão já foram também publicadas.

tempo. Assim, a rigor, não faria sentido tomar como literatura aqueles conteúdos, que são genuinamente orais, compostos e aprendidos de ouvido, circulando de boca em boca, sem autoria muito definida e sem relação inicial com a letra ou com a escritura.

Entretanto, poderíamos nos perguntar: que tipo de texto pode ser produzido quando, na intenção de preservar um evento de poesia oral, busca-se registrá-lo em um documento? Que tipo de resultado poder-se-ia ter, quando o texto ligado ao evento de poesia falada ou cantada é transcrito e fixado, em um determinado momento posterior a esse acontecimento, no registro da escritura? Pode esse registro ser considerado literatura?

A estudiosa Florence Dupont reflete sobre o tema, tanto em seu livro *Homère et Dallas* (1991), como no *L'invention de la littérature* (1994). Para ela, o termo literatura abrangeria, em seu sentido mais amplo, duas qualidades de textos escritos. Uma delas diz respeito àqueles textos que são, desde a sua origem, escritos e onde "[...] a poética explora legitimamente a escritura[52]" (DUPONT, 1991, p. 13). São aqueles textos, diria a autora mais tarde (DUPONT, 1994, p. 15-16), compostos a partir de um "contrato" entre escritor e leitor, contrato esse possível de ser estabelecido pela linguagem que o autor lança mão e que se completa com a ação da leitura. Trata-se de uma linguagem pronta a posicionar seu leitor num lugar privilegiado de agente, pois, a cada nova leitura, ele será capaz de seguir um dos caminhos que o texto lhe abre para a produção de sentido. O texto sozinho não diz nada, mas, na medida em que um leitor se relaciona com ele, ele pode dizer um sem número de coisas, pautadas pela experiência do encontro, por meio da leitura, de cada leitor com o texto, a cada vez que isso se realiza. Assim, frente a essa linguagem, dita aqui com propriedade "literária", o leitor torna-se, de alguma maneira, autor.

A outra categoria de textos da literatura diz respeito àqueles textos que não só foram concebidos no universo da oralidade, como, também, destinados a ele. Na verdade, a autora qualifica-os como "pretensos textos". Assim que a escritura assume o seu controle, tais textos restariam, para Dupont, de alguma forma, "ilegíveis". Isso porque a escritura não consegue trazer para dentro de um documento escrito toda a sorte de nuanças que compõem o acontecimento oral. Conforme escreve a autora (DUPONT, 1991, p. 13):

> Entre uma frase oral e a mesma frase escrita, intercalam-se a gramática e a ortografia. Paralelamente, a língua escrita não reconhece nenhuma pertinência ao que ela não transcreve: a entonação, a gestualidade, a personalidade do locutor, todo o contexto enunciativo, o sol, a paisagem, a qualidade do ar e os eventos do dia[53].

Focalizaremos, agora, a primeira classe dos textos literários referida acima – aqueles que já nascem no universo da escritura – refletindo, também, sobre algumas condições que propiciaram a sua instituição e buscando entender os caminhos possíveis para a sua recepção.

A "antessala" do texto poético

A qualidade de textos literários que são, desde a sua origem, escritos, é contemporânea do nascimento da categoria do autor, assim como a conhecemos nos dias

---

[52] [...] la poétique explore légitimement l'écriture. (Todas as traduções de outras línguas nesse artigo são de responsabilidade da autora).

[53] Entre une phrase oral et la même phrase écrite se sont intercalées la grammaire et l'orthographe. Parallèlement, la langue écrite ne reconnaît aucune pertinence à ce qu'elle ne transcrit pas : l'intonation, la gestualité du locuteur, tout le contexte énonciatif, le soleil, le paysage, la qualité de l'air et les événements du jour.

de hoje. Por isso, (e talvez com o intuito de fazer frente à expressão, de alguma maneira equivocada, da "literatura oral", conforme mencionamos no item anterior) esse tipo de texto literário foi também classificado por alguns autores como "literatura autoral". Essas duas grandes "aquisições" intrinsecamente relacionadas – a do autor e da literatura – estabeleceram-se, há relativamente pouco tempo, no curso da nossa história. Conforme reflete Dupont (1994, p. 17), "foi no século XIX que o culto ao texto foi generalizado e, a noção de autor, que havia inicialmente emergido no século XVI, foi definitivamente estabelecida". É importante lembrar que tal emergência citada por Dupont, foi também contemporânea da invenção da imprensa, que abriu uma nova era na nossa história, pela facilidade definitiva que tal inovação tecnológica significou com relação à democratização do acesso aos livros e a todos os documentos escritos.

Por sua vez, a "era Gutemberg" foi antecedida e, de alguma forma, teve seu caminho "preparado" pelos lentos e complexos processos de aquisição da escrita seguidos da leitura, que foram alastrando-se, a partir do século XII, na Idade Média, impostos pela proliferação gradual do número de escritos em circulação. Em seu livro *A letra e a voz* (1993), o medievalista Paul Zumthor escreveu detalhadamente sobre esse processo que, num determinado ponto, culminou com o estabelecimento da leitura silenciosa, também chamada de "ocular". Com tal aquisição, destaca Zumthor (1993, p. 106),

> [...] uma esfera de intimidade se cria entre o leitor e o texto na qual o intercâmbio se intensifica enquanto o contexto exterior se distancia e se apaga. Não é mesmo por acaso que, no meio letrado, o termo escrever comece a ter sentido de "*compor* (uma obra, um texto)". (marcas do autor)

Zumthor (1993) nos conta também que, antes de virarem "autores" que irão compor seus textos literários, aqueles que primeiro adquiriram o domínio da técnica da escrita eram chamados copistas ou mesmo escribas. Tais copistas que, em determinado momento, passarão pelo aprendizado da leitura serão protagonistas dessa esfera de intimidade que é criada aos poucos e que será de fundamental importância para o surgimento e estabelecimento da literatura. Entendemos também que, no processo da conquista de tal esfera de intimidade leitor/texto, não podemos deixar passar batido, o distanciamento e apagamento do contexto exterior a que o autor se refere, no trecho citado acima, e da qual ela (a conquista) é contemporânea. Guardemos esse dado, por enquanto, voltaremos a ele no tópico final.

Gostaríamos de acrescentar que compartilhamos com Zumthor (2014, p. 16), no que se refere à poesia em seu sentido mais amplo, que ela seria "[...] uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada em estruturas antropológicas mais amplas". Nesse sentido, a poesia não seria exclusividade da literatura ligada apenas ao primeiro grupo de textos anunciado por Dupont, que abriga os textos literários que nascem na escritura. Entretanto, é importante frisar que, nesse artigo, para tratar especificamente da linguagem própria desses últimos textos, tomamos os adjetivos literário e poético como idênticos. Ambos são igualmente definidores dos atributos dessa linguagem, sobre a qual voltamos agora a nossa atenção.

A linguagem poética

O poeta e ensaísta francês Paul Valéry (2011), reflete sobre a especificidade da linguagem poética, confrontando-a com a linguagem do uso cotidiano e traçando as relações que aí se estabelecem entre o som e o sentido. Para ele (VALÉRY, 2011, p. 211), na linguagem de uso cotidiano, nosso pensamento passa pelas palavras, sem se deter muito a elas. As palavras que são, nesse caso, usadas para expressar um pedido, um

desejo, um pensamento ou uma opinião sobre determinado assunto, tão logo cumpram seu papel, tornam-se desnecessárias e se vão. Tão logo certa mensagem seja recebida e compreendida, ela se esvai, desaparece no esquecimento. O autor chama a atenção para o fato de que, no caso da linguagem comum, no que diz respeito à sua composição, "cada palavra é uma montagem instantânea de um som e de um sentido. Sem qualquer relação entre eles" (2011, p. 219).

Contudo, ao se referir ao poema – que entendemos e tomamos a liberdade de tomar aqui, num sentido mais amplo, como a linguagem poética – Valéry nos diz que as coisas se dão de maneira diversa. Conforme ele escreve (2011, p. 221), o "[...] poema, ao contrário, não morre por ter vivido: ele é feito expressamente para renascer de suas cinzas e vir a ser indefinidamente o que acabou de ser". Nesse caso aqui, as relações entre som e sentido ou entre forma e conteúdo das palavras se transformam. Assim, podemos dizer que, para o autor, no texto poético, som e sentido se pertencem e reclamam-se um ao outro incessantemente numa relação de igual para igual. Não mais associam-se casualmente, mas sim, necessariamente.

Para ilustrar a sua visão daquilo que se dá com a linguagem poética, Valéry (2011, p. 221-222) nos convida a visualizar a imagem de um pêndulo que oscila permanentemente entre dois polos simétricos. De um lado, o autor localiza a forma da palavra, ou seja, tudo o que diz respeito às características sensíveis da linguagem: o som, o ritmo, as entonações, o timbre ou, conforme resume, "a *Voz* em ação". De outro, tem-se o conteúdo da palavra, ou tudo aquilo que se relaciona com o seu sentido: as imagens, as ideias, as excitações do sentimento e da memória que ela pode suscitar. Para Valéry, a linguagem poética traduzida na imagem do pêndulo instaura uma "troca harmoniosa" entre forma e conteúdo dando igual importância a cada um dos dois lados, que nada mais são do que a voz e o pensamento. Cada significado que é produzido no poema, "longe de destruir a forma musical comunicada, reclama essa forma" (VALÉRY, 2011, p. 222), completa o autor.

No seu *Prefácio às Bucólicas* (1999), ele acrescenta que, desde o momento da criação de seu texto, é bastante claro para o poeta que ele precisa satisfazer a essas duas exigências diferentes e simultâneas (a da voz e a do pensamento). Isso porque, conforme escreve (VALÉRY, 1999, p. 18):

> Um verso é, ao mesmo tempo, uma sequência de sílabas e uma combinação de palavras; e como esta combinação deve compor-se em um *sentido provável*, assim a sequência de sílabas deve compor-se em uma espécie de *figura para a ouvido*, que se imponha, com uma necessidade particular e quase insólita, à dicção e à memória, simultaneamente. (grifos do autor)

Bem, se a figura para o ouvido quer se impor de toda maneira na linguagem poética, de que maneira ela pode chegar até o seu leitor que, segurando um livro em suas mãos (ou diante de uma tela de *e-book*) lê em silêncio?

A recepção do texto poético

Em seu livro *Introdução à Poesia Oral* (2010), Zumthor faz um apanhado minucioso sobre a oralidade poética, seus papéis e suas funções. De alguma maneira, toda a reflexão desenvolvida em torno do tema da poesia oral articula-se sobre a ideia central de *performance*. O autor adota a acepção anglo-saxônica do termo, que é definido como "a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida" (ZUMTHOR, 2010, p. 31).

Em um livro mais recente, *Performance, recepção e leitura*, (2014, p. 37) Zumthor pensa justamente a recepção do texto poético, por meio da leitura silenciosa dos dias de hoje. Ele escreve que, por volta do ano de 1975, a partir de contatos que teve com o "funcionamento da voz poética", em diferentes partes do mundo, foi levado à constatação empírica de que a performance seria o "único modo vivo de comunicação poética". Nesse contexto, o autor (ZUMTHOR, 2014, p. 33-46) é levado a analisar mais de perto a ideia de performance, partindo, agora, do pressuposto de que o fenômeno é de fato heterogêneo, ele reconhece a dificuldade em chegar a uma definição simples e genérica. Como resultado, apresenta-nos um resumido percurso histórico sobre a evolução do termo, sublinhando alguns elementos importantes e comuns nas várias acepções: a *performance* é "constitutiva da forma"; ela veicula um saber que implica uma conduta; ela apresenta um elemento irredutível que é a "presença de um corpo"; e, por fim, ela instaura um espaço de ficção, partilhado pelo intérprete e por seu(s) espectador(es).

Mas, com o objetivo, nesse momento, de avançar em sua reflexão, focalizando a questão da recepção do texto poético escrito, o autor (ZUMTHOR, 2014, p. 37) propõe tomar, a princípio, duas situações extremas: a primeira, a da *performance* poética, tal como ela acontecia nas antigas culturas orais, e a segunda, a da leitura silenciosa do texto poético (ou texto literário), como acontece nos dias de hoje. A partir daí ele se pergunta se haveria uma ruptura entre elas. Em outras palavras: entre as duas situações extremas de performance citadas acima, pode-se falar em ausência de corte e de presença daquilo que ele próprio chama de "adaptação progressiva" de situações culturais? Pequenos ajustes foram se impondo entre uma forma e outra de recepção da poesia, mas sem interferir naquilo que é fundamental?

Na primeira situação, a presença corporal do intérprete e do espectador se faz mais plena. Na segunda, não há exatamente presença corporal do autor, mas, para Zumthor, subsiste a presença do autor, da voz imaginada do outro que chega ao leitor por meio das palavras que ele lê. Em ambos os casos, espectador e leitor recebem estímulos sensoriais em seu próprio corpo, estímulos que produzem prazer. Para Zumthor, esse prazer é um critério absoluto na identificação do texto poético (2014, p. 38).

Desta maneira, o autor insiste no fato de que o leitor realmente *ouve* as palavras que lê, e não no sentido metafórico. "Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos" (ZUMTHOR, 2014, p. 55). Nesse sentido, mesmo na leitura silenciosa de um texto literário, a comunicação poética se faz como uma *performance*.

Considerações finais

Podemos ver, hoje, com o desenvolvimento tecnológico acelerado, um retorno daquilo de que o ouvido é órgão, por meio da mediação eletrônica que fixa a voz (e também a imagem). Entretanto, como lembra-nos Zumthor (2014, p. 18), essa mediação permite que a voz seja reiterável indefinidamente e sempre de maneira idêntica, abolindo o seu caráter efêmero e evanescente, perdendo o que o autor chama de sua *tactilidade*. Em outras palavras, a voz se faz ouvir novamente, mas, nesse contexto das mídias eletrônicas, ela perde o seu caráter sensível.

Florence Dupont (1994, p. 25) também aponta para o retorno da oralidade, nos dias de hoje, mas numa perspectiva bem diversa: a da instituição da literatura. A autora levanta para o seu leitor uma questão, juntamente com o autor Michel Charles: a instituição da literatura, por si mesma, não seria uma tentativa de recuperar e reintroduzir *o evento* que estava perdido em uma cultura que se afundou nos documentos escritos?

A visão de Paul Valéry (e de Guimarães Rosa) sobre o caráter da linguagem poética e a experiência com a narração oral de textos roseanos pode nos indicar um caminho na busca de uma resposta a Dupont e a Charles. Entendemos que Rosa e Valéry parecem comungar da mesma visão sobre a composição do texto literário. Como escritores de textos poéticos (em prosa ou verso), de alguma maneira, ambos "sabem" que a linguagem desses textos, ainda que composta sob a égide da escritura, necessita atender àquele sentido que parecia ter sido sacrificado na conquista da leitura silenciosa. Trata-se do sentido do ouvido que, aparentemente desaparecido no processo que trouxe a conquista da esfera de intimidade entre o leitor e o texto (Zumthor), agora "retorna" na composição da linguagem poética, como um imperativo, exigindo que as palavras sejam escolhidas também por ele e assim restituindo à palavra o seu aspecto sonoro. Parte daquilo que precisou ser distanciado e apagado na passagem do oral para o escrito – o contexto do ouvido, o som da palavra, a entonação do intérprete oral – retornam agora ao texto poético, de outra maneira, invadindo o texto escrito e jorrando som nas bordas do documento que recebe a poesia.

Se o texto poético, de forma geral, estimula-nos sensorialmente e nos faz escutá-lo já na leitura silenciosa, o que dizer da sua narração oral, quando um intérprete empresta voz e corpo inteiro para narrá-lo de cor? Se a literatura narrada em voz alta pode ser mais potente, o que dizer de um texto, como o de Rosa, composto particularmente para o ouvido e preparado para ser narrado oralmente a partir de técnicas voltadas para o texto literário? Acreditamos que, não por acaso, a experiência de narrar em voz alta trechos da obra de Rosa, coroada pelos 22 anos de história do Grupo Miguilim de Cordisburgo, que se renova a cada ano com novos narradores mirins em formação, mostra-se bem-sucedida e contribui para a conquista e formalização de um "novo" campo da narração oral em sua vertente artística: a dos textos da obra roseana.

Referências

DUPONT, F. **Homère et Dallas. Introduction à une critique anthropologique**. Paris: Hachette, 1991.

DUPONT, F. **L'invention de la littérature:** de l'ivresse grecque au livre latin. Tradução de Janet Lloyd. Paris: Editions La Découverte, 1994.

LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa. In: ROSA, J. G. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1995. p. 27-61.

ROSA, J. G. **Cartas a William Agel de Mello**. Granja Viana - Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

VALÉRY, P. Prefácio às Bucólicas. **Suplemento Literário**, Belo Horizonte, p. 16-24, 1999.

VALÉRY, P. Poesia e pensamento abstrato. In: BARBOSA, J. A. (.). **Variedades**. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 209-227.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz:** a "literatura" medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

6.4 RODA DE CONVERSA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS PARA A HISTÓRIA - O CASO DA HISTÓRIA DO MUSEU BI MOREIRA DA UFLA

Ângelo Constâncio Rodrigues
Universidade Federal de Lavras
angelo@ufla.br
Estela Aparecida Oliveira Vieira
Universidade Federal de Lavras
estela.vieira@ufla.br

ERA UMA VEZ...

> O professor , ele deve ter o cuidado de não sem manter sempre naquela mesmice. (...) Então, eu acho que vocês têm de diversificar, de aprender alguma coisa, tem de aprender mais!
> Cada vez que vocês conversam com alunos diferentes; de faixas etárias diferentes, vocês aprendem também, enriquece seu próprio trabalho! Procurem diversificar, estudar, descobrir, procurar!
> E por falar nisso: procurar, descobrir, estudar, eu fico muito preocupada quando a gente fala o nome, por exemplo, de alguém importante, ou de um fato importante [e vocês não sabem quem é ou o que é!]
> Este "alguém" , este "fato" a gente tem de saber: o que foi, quando foi, porque foi... Porque a gente tem que evoluir sempre, tem que ser um pesquisador.
> Eu vou conversar hoje sobre uma coisa que me incomoda. Incomoda no bom sentido! Porque a gente fala: o Museu Bi Moreira! Conhecem??? A UFLA tem o Museu Bi Moreira!!!
> Quem foi Bi Moreira? (O Museu Bi Moreira por Dona Vandinha/Palestra 18/05/2018, Proj. "Roda de Conversa - GIEPHE/DED-UFLA)

É com esta provocação que a profa. Vanda Amâncio Bezerra - "Dona Vandinha" -, curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon (IPG), inicia sua palestra sobre o Museu Bi Moreira (MBM), importante componente do campus histórico da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O contexto é o das comemorações do 35o. aniversário do MBM e a palestra em si, se inscreve no interior de um projeto de "rodas de conversa" que ocorre dentro da sistemática de funcionamento do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GIEPHE)[54]. Interessa-nos pois aqui, além da devida importância do personagem em atenção e do museu em si, destacar o "formato" adotado pela professora e uma vez observada esta característica, as "possibilidades" que vislumbramos à partir daí.

E o que foi observado e o que vislumbramos? Com estilo próprio e marcante, Dona Vandinha apresentou aos alunos e professores presentes a trajetória do

[54] GIEPHE é um grupo de pesquisadores interdisciplinar, que tem uma sistemática de trabalho em reuniões semanais, distribuídas entre, "reuniões técnicas - de estudos de textos diversos com alunos diretamente - e "palestras" sobre temáticas diversas com os pesquisadores do grupo ou pessoas da comunidade lavrense, como é o caso da D. Vandinha do IGP, e abertas às pessoas da comunidade acadêmica ou lavrense. O grupo também realiza viagens técnicas à museus e cidades históricas.

"personagem" Bi Moreira e a "saga" da constituição do museu que naquele momento aniversariava, tudo isso, no mais perfeito estilo "roda de conversa", ornamentado pelos deliciosos "causos" do personagem e da palestrante. Percebemos então, que o que estava se desenhando ali, naquele instante, era uma riquíssima história de vida que se confundia ao mesmo tempo, com a própria memória institucional tanto do IPG, quanto da UFLA. O vislumbre era de que, tínhamos naquele momento, uma "contação de histórias" na qual, o personagem central da mesma era a própria História! Como lidar então com tal desafio?

A resposta foi outro desafio! A perspectiva da realização do II Encontro de Contadores de História, promovido pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) do Departamento de Educação (DED) nos proporcionou a possibilidade de "ensaiar" no presente artigo, em uma tentativa próxima do formato "contação de história", uma discussão, de como práticas metodológicas de pesquisa - como a roda de conversa - que ao longo do tempo, se tornaram específicas de algumas áreas de conhecimento, além de outras - não necessariamente de pesquisa - como a contação de histórias, podem dialogar perfeitamente com este campo da ciência. Posto assim o desafio da escrita, este acabou por definir o objetivo deste trabalho e este por sua vez, engendrou também a definição do quadro metodológico, que por sua vez, buscará num formato "ensaístico" empreender um diálogo conceitual, que coloca a história - ciência - como personagem central do universo literário da contação de história e das rodas de conversa, metodologia tão comum no universo das áreas da saúde, das letras e outras mais.

Se "era uma vez" expressou a vontade de contar uma história na qual a própria história é a personagem central da história, na sequência vamos trazer uma figura importante nesta história a ser contada...

ERA UMA VEZ UM AJUNTADOR DE COISAS QUE PRECISAVA DE UMA CASA...

Se o evento "palestra da D. Vandinha" foi elemento que ensejou toda esta discussão, nada mais justo que comecemos do começo, assim: era uma vez um ajuntador de bugigangas que precisava de uma casa para abrigar suas bugigangas que simplesmente não cabiam mais na sua casa - além da sua mãe, dos irmãos, dos primos, dos tios, dos parentes, dos fregueses do hotel, enfim… Sílvio Amaral Moreira - o "Bi Moreira"[55] -. O sujeito em questão, é uma daquelas figuras ímpares que todos temos em nossas cidades, bairros e ruas e nas nossas histórias, sem dúvida! Elas são "ímpares" porque são incomuns! Hodiernamente falando seriam chamados de um "acumuladores", não no sentido atual, como uma daquelas pessoas que compram compulsivamente. Não é deste tipo de "acumulador" que estamos falando.

O nosso acumulador em questão, é a paixão dos historiadores! Aquela pessoa que quer o que ninguém mais quer; que guarda um objeto pelo fato de que o objeto em si, guarda a memória de um tempo, de uma prática que pode ser esquecida em algum momento e que se assim for, ninguém mais saberá para qual serventia, teria aquele objeto! Um exemplo: alguém sabe pra que serve uma espevitadeira? Por isso, estas pessoas são singulares, porque têm uma sensibilidade que a maioria das pessoas não têm, porque enxergam além do simples uso dos objetos. Nos primórdios da museologia seriam

[55] O apelido se deve a sua dificuldade na infância, de chamar pelo nome seu tio Urbino, "só saia "Bi". Já adulto, ganhou outro: "Zé Gamão" devido a sua inquestionável paixão pelo IPG no qual foi admitido em 1930, como secretário do diretor Hunnicutt, na então Escola Agrícola, futura ESAL(Escola Superior de Agricultura de Lavras) em 1938. Lembrando que o IPG tinha vários "braços": a escola de meninas (campus de cima), a escola de meninos (campus de baixo) e a Escola Agrícola, no atual campus histórico da UFLA.

chamados de “colecionadores”. Pessoas que em todos os tempos e lugares exerceram a função de guardar objetos de toda natureza e acabaram por ensejar através de suas “coleções particulares”, o que conhecemos hoje como “museus”.

A histórica da “ajuntação” de Bi Moreira, se explica pela sua “sensibilidade natural” que pode ser somada ao que conta D. Vandinha: tinha as funções de jornalista, folclorista, poeta, “guarda-livros”, secretário e sabe-se lá o que mais! Soma-se ainda, o fato de que, a família Moreira tinha um hotel bem no centro da cidade, um grande casarão com aqueles quartos de fundo com as funções de dispensa, local de guarda de arreios e jiraus de secar linguiça! Tinha também próximo, uma cocheira onde tropeiros guardavam seus cavalos, arreios e tralhas. Sim, estamos nos tempos das tropas de mulas! Conta ainda D. Vandinha que foi nesta cocheira que, o ainda menino Bi, começou a juntar o que seu pai não queria mais: chaleira velha, o bilhar francês, trempes de fogões dos tropeiros; o primeiro rádio de Lavras, o velho aparelho do cinema e as bugigangas foram não pararam de chegar.

Por fim, sobre esse aspecto, de como surgiu o museu e quem era o “Bi Moreira”, finaliza Dona Vandinha que na “cocheira do hotel nasceu o embrião do museu”. Da cocheira foi para o quarto-despensa, de lá invadiu a casa, passou para os porões das casas dos parentes e invadiu mais quartos emprestados. A “tranqueira” era tanta que a câmara municipal aceitou guardar por um tempo “as velharias” até que a Esal ofereceu o abrigo final no prédio que hoje é o MBM. Ora pois, trinta e cinco anos depois que o “menino Bi”, o ajuntador de bugigangas, achou a casa que precisava, esta história real, factual, concreta, chega a um grupo de estudos da academia, por meio de uma palestra em meio a um projeto de “rodas de conversas” de diferentes temáticas, contada por D. Vandinha! E não por acaso, temos aqui, nossa segunda pessoa singular desta história[56].

A singularidade de Dona Vandinha está no fato de que a mesma é daquelas pessoas que dá sentido, tanto ao que chamamos de “rodas de conversa”, quanto ao que chamamos de “contação de histórias”. Isto é facilmente comprovado pela sua “performance” ao relatar os “causos” de Bi Moreira e da “saga” do museu. Tal perfil foi construído na medida que a mesma, foi também “ajuntadora de bugigangas” do que é hoje o Pró-Memória do IPG - criado em 1986 - além de ser sua fiel guardiã até hoje. Afirma que trabalha no IPG há sessenta e quatro anos, descontando aí o período em que chegou ainda criança, vinda do Mato Grosso para estudar no Gammon. Estudou com os “misters” e “missis” missionários presbiterianos norte-americanos em um IPG ainda bilíngue e assistiu aos dois episódios mais emblemáticos da história gammonense e esaliana.

O primeiro, ocorrido também no final dos anos 50, com a saída dos missionários do IPG e do Brasil, na medida em que, no entendimento dos mesmos, com a consolidação da Igreja Presbiteriana no Brasil sua ação missionária poderia se deslocar para outros horizontes. De certa forma, este primeiro episódio acabou por engendrar também o segundo, igualmente assistido por nossa protagonista, qual foi, o “fechamento” - que não ocorreu - da ESAL pelo IPG. Conta-se que, por conta da crise que assolou aquela instituição no “malfadado final dos anos 50”, diz a história que uma vez “idos os norte americanos, foi-se também o dinheiro” e ao já “malfadado final dos anos 50” somou-se um conturbado momento político e econômico de nossa história que acabou resultando

[56] A história pessoal de Bi Moreira e a trajetória do museu que ele empresta o nome além de ter sido contada na palestra mencionada, também foi escrita em um portfólio produzido por D. Vandinha que contém desenhos, poemas, fotos e textos de Bi Moreira que nos foi entregue pela mesma.

em grande inadimplência e decréscimo de alunos do IPG. Sobrou pra Esal que oficialmente foi fechada pelo IPG (RODRIGUES, 2013)[57].

De lá para cá, Dona Vandinha produziu e ainda produz - às próprias expensas ou com a contribuição de amigos e amigas - inúmeras publicações, cordéis, poemas, portfólios, todos, sobre o IPG e seus personagens centrais. Já foi diretora do IPG, fundou filiais fora de Lavras e hoje é a guardiã do Pró-Memória do IPG, sempre defendendo e divulgando a memória dos gammonenses. Pedimos aqui então, licença a D. Vandinha para tomar sua singularidade emprestada para trazer ao universo acadêmico - neste encontro de contadores - um pouco da sabedoria informal das rodas de conversa que andam soltas por aí e que, somamos ao universo mágico e inocente da contação de histórias, onde apresentamos o nosso personagem principal que é a própria "Dona História" na pessoa de um ajuntador de bugigangas que precisava de uma casa! Mas não sejamos mal educados! Toda casa tem uma porta pra se entrar, mesmo que esta porta tenha um nome esquisito!

Vamos bater nesta porta!

ERA UMA VEZ UMA CASA ENGRAÇADA, QUE TINHA UMA PORTA, COM NOME ESQUISITO, E O NOME DA PORTA ERA "RODA DE CONVERSA"...

Se por um lado, "roda de conversa" é um nome esquisito para uma porta, o seu significado é emblemático para a contação que temos aqui, isto porque, imaginemos: o que nos remete a ideia de uma "conversa"? Ainda mais se imaginarmos nosso universo mineiro? Imaginamos logo de saída, alguma cozinha, com um fogão de lenha aceso e de preferência, na roça! O bolo, as quitandas, o bule de café, as tias, os primos, os avós vão surgindo e com toda esta "lenha" temos o combustível necessário para uma boa prosa, que também podemos chamar aqui, de uma "roda de conversa". Os nomes desses encontros poderiam ser outros, os espaços também - poderiam ser no nosso universo urbano -, as pessoas poderiam não ser da família, simplesmente amigos de longos tempos ou recentes, poderiam acontecer em alguma varanda ou mesmo em um bar. Importa aqui os ingredientes desses encontros e a forma de juntá-los para formar uma "massa" que será com certeza, a própria conversa!

E quais são os ingredientes da mesma? Sem dúvida nenhuma: a memória, a narrativa, a partilha, o conflito, a história de vida, a história oral, o tempo e o espaço, a formação de professores, a gestão de grupos, a identidade, a saúde mental, a memória institucional e outros tantos. Opa! Mas o que fizemos aqui? Respondemos: colocamos "nomes acadêmicos" em uma coisa que até então era do universo informal: a conversa! Mas isso pode? Sim, pode! E tanto pode quanto é possível se fazer pesquisa e produzir conhecimento à partir de uma conversa e melhor ainda, de uma "roda de conversa".

---

[57] Temos aqui uma outra história das tantas histórias da Esal e esta sem dúvida, uma das mais emblemáticas e belas da Esal que se transformou em UFLA! O fechamento foi oficialmente decretado pelo IPG devido aos motivos apontados. No entanto, foi solenemente ignorado pelos alunos, professores e funcionários que acordaram em continuar os trabalhos sem receber os salários (os últimos no caso) e pra jogar mais pimenta neste "causo" o emissário do MEC encarregado de "bater o martelo" oficialmente em termos administrativos, passando um dias na cidade, se apaixonou pela escola e pela cidade e se recusou a produzir o documento de fechamento, tomando um "pito" pelo então ministro da Educação em Brasília. Mas a história não acaba aí: a cidade de Lavras, garantiu o sustento dos professores e funcionários por dois anos, anotando as despesas dos "heróis" nas "cadernetas". Pra melhorar ainda mais esta história, as tais despesas foram pagas em dinheiro vivo, trazido de Belo Horizonte em um jipe, em sacos de dinheiro, quando a novela da federalização deu certo e teve um final feliz em 1963 (RODRIGUES, 2013).

Quem nos afirmou isso foram Moura & Lima (2014) quando buscaram responder se a roda de conversa poderia ser uma metodologia válida para uma pesquisa e descobriram que sim. Auxiliadas ainda por Warschauer (2001) nos dizem que "conversar [na acepção de uma relação de troca] significa compreender com mais profundidade, refletir mais, no sentido de compartilhar" (WARSCHAUER, 2001 apud MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Segundo as autoras e, se considerando que estamos todos no território da educação, importa aqui destacar o fato de que seus estudos comprovaram que a roda de conversa no território da pesquisa acadêmica, se tornou comprovadamente um instrumento de produção de dados através de seus relatos e sentenciam: "a conversa [ou roda de conversa] saiu dos alpendres [e podemos dizer aqui, das cozinhas] e chegou às escolas como uma estratégia de ensino e como caminho natural alcançou as pesquisas educacionais" (MOURA; LIMA, 2014, p. 101). Lembrando da natureza ensaística de nosso trabalho e portanto não tendo a pretensão de um aprofundamento teórico maior, entendemos ser importante destacar duas características das rodas de conversa. Uma primeira que é o fato de que este tipo de metodologia se tornou prática muito comuns em áreas distintas como a da saúde e suas variantes (RIOS, 2007). Ousamos dizer que até mais do que no território da história propriamente dita.

A segunda característica nos é apontada por Cecília Warschauer (2004) que percorrendo os complexos caminhos da formação de educadores percebeu possibilidades de se romper a realidade da concepção de educação estreita e privilegiadora de interesses, na qual nós professores e professoras, fomos formados dentro de uma suposta "normalidade". Dos caminhos possíveis prospectados na sua trajetória profissional em escolas, a autora nos destaca dois: as rodas e as narrativas. No que diz respeito ao termo "roda" entendemos que tem o mesmo sentido que damos à nossa "roda de conversa" aqui, na medida em que tem a mesma ancestralidade dos relatos orais da antiguidade humana e os mesmos elementos internos. Segundo a autora, ela própria teria usado a rotina das rodas - num contexto em que na escola regular esta prática não era comum - e assim sendo, percebeu no seu interior a força dos elementos interno "narrativa" (WARSCHAUER, 2004, p. 4).

É emblemática a ideia da narrativa como um elemento presente no interior das rodas de conversa porque sua força e significado tem o sentido de uma "chave mestra"ou seja, aquela que nos dá acesso a todos "cômodos" desta casa que estamos entrando neste nosso exercício de escrita. Isto deve ao forte potencial formador da narrativa, daí porque este tema desfila tranquilamente em meio a autores diversos: Remen (1998) que usa a mesma para descobrir as histórias pessoais; Larossa (1994) a usa para estudar a constituição própria do sujeito e finalmente a própria autora nos mostra Certeau (1996, p.155-156). Usando deste, nos informa que "a narrativa também permite dizer algo que a interpretação não alcança" e chega a um ponto que entendemos ser crucial neste trabalho: traz a ideia de que "É preciso contar histórias, re-citar gestos táticos (...)[que] o relato [a contação de história] exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele [ela] o faz. Pode compreendê-lo [la] ao entrar na dança."

Pelo dito, temos aqui então explicitado o casamento entre a narrativa e a contação de histórias, na qual em nossa inocente alegoria, a "chave mestra" nos coloca direto no centro da cozinha da casa, em meio a uma roda de conversa, que é nada mais nada menos do que uma contação de histórias! Temos então, nosso terceiro e importante personagem deste suposto "causo". Assim, se um ajuntador de bugigangas nos mostrou uma casa; se a casa nos indicou uma porta e, se esta porta nos levou à cozinha, é porque lá é que se contam histórias, ao lado do fogão à lenha com uma boa caneca de café e uma quitanda ou pão de queijo!

Vamos arrastar nosso banquinho pra mais perto deste personagem contador...

E NA COZINHA ESTAVAM: O LOBO MAU, A CHAPEUZINHO VERMELHO E SABE QUEM MAIS: O BI MOREIRA!!!

Em nossas andanças pelo mundo, aprendemos um ditado carioca, que entre outras coisas, nos diz que "o mineiro te recebe na cozinha!". Nada poderia expressar melhor o sentido de uma cozinha, nesta nossa alegoria de uma casa "engraçada" que quer contar uma história. No universo mineiro, a contação de histórias e a cozinha, é o mesmo que goiabada cascão com o queijo, inseparáveis quando se os tem nas mãos. A cozinha do mineiro equivale - segundo o citado ditado - à sala do paulista e o bar do carioca. As visitas são recebidas diretamente nela e quando a comida não está pronta - seja comida mesmo ou tira-gosto -, a sua feitura é temperada pela conversa corriqueira, banal; pela exposição do cotidiano dos partícipes da família e seus problemas - aqui geralmente com pimenta!-, pelo que aconteceu nos trabalhos dos cônjuges e na escola dos filhos e, é claro, também pela contação de histórias.

Uma coisa é contar histórias na cozinha, outra é escrever sobre contação de histórias e assim, neófitos que somos, nos aproximamos deste ato com a tradicional "desconfiança mineira" e, com uma boa dose de humildade, buscamos os "sabidos"! Com felicidade esbarramos em Morais (2019) que nos ajudou de início, com o trajeto histórico - e mesmo semântico - da contação de histórias[58]. Historiadores têm esta mania que querer saber a história das coisas! Assim o autor nos informa de como o termo se perde nas origens da oralidade de nossa língua e reitera a importância desses "antigos narradores, guardiães de nossa tradição". Toma por base uma afirmação feita no ensaio de Benjamin (1980)[59] - *O narrador* - publicado em 1936, no qual prenuncia a rarefação do contador de histórias na sociedade contemporânea, para indicar a construção de um "primeiro esboço panorâmico do período posterior ao prenúncio de Benjamin - dos anos 40 aos 60 do séc. XX (MORAES, 2019, p. 87-88).

No seu esboço e através de uma pesquisa documental, o autor busca os primeiros registros escritos do termo "contação de histórias" e vai nos contando sobre a sobrevivência dos narradores, à despeito de prognósticos fatalistas e fruto de resistências; informa que na sociedade contemporânea, a cada dia esta arte ganha mais espaço. Do ponto de vista específico do "nosso" universo do contador de histórias, ele nos conta que após o prenúncio de Benjamin (1980) - nos meados dos anos 30 - estes teriam se deslocado dos círculos familiares e comunitários para o rádio e para o ambiente escolar no Brasil contemporâneo e urbano (Moraes, 2019,p.88-89). Moraes nos satisfez ao saciar uma curiosidade de historiador ao explicar porque a antiga contação de "estórias" de nossa infância escolar, virou, contação de "histórias", com o "h" até então circunscrito à ciência histórica. Citando Moreno (2002) comenta que

> Em 1919, João Ribeiro propôs a adoção do termo "estória" para as narrativas folclóricas, de modo que tais narrativas se distinguissem da narrativa historiográfica por influência da distinção entre history e story presente na língua

[58] É sempre prudente informar que há uma considerável literatura sobre a arte da contação de histórias e no interior da mesma, sobre seus percursos históricos. Dizemos "percursos históricos" porque não há uma única e verdadeira história da contação de histórias - a História ciência, avançou significativamente neste quesito - e sim, várias. Isto se deve ao fato de que ela, seja qual for, não pode ser única na medida em que o olhar de cada um de nós, que a vislumbramos ou escrevemos, a torna plural. Aí está a força da História - e ao mesmo tempo sua fraqueza segundo alguns.

[59] Walter Benjamin e seu texto *O narrador* é presença garantida no universo daqueles que se propõem a integrar o mundo da escrita sobre a contação de histórias, e em especial, da *narrativa per si*; enfim, é um texto multifacetado e sempre contemporâneo.

> inglesa. (...) A partir do proposto por João Ribeiro, a palavra "estória" figurou por um bom tempo como representação linguística de relatos ficcionais, fábulas, versões não oficiais, inverdades, enquanto a palavra "história" era usada para designar fatos que a historiografia permitia que fossem considerados verdadeiros (MORENO, 2002 apud MORAES, 2019, p. 89-90)

Sobre esta questão, finalmente, após uma consistente explicação fundamentada por ícones como os "Michels" Foucault e Certeau, Aurélio Buarque de Holanda e seu dicionário e ainda os contadores incontestes: Ariano Suassuna e João Guimarães Rosa, indica que os vocábulos específicos são usados por ambos os grupos e que no final das contas, seu uso se trata de uma escolha pessoal. Moraes finaliza confessando a sua preferência e defesa do termo "contação de história" com "h". Partindo para outra contribuição importante no território da contação de história, encontramos em Torres e Tettamanzy (2008) uma descrição quase poética do ato de contar histórias. Informam as autoras, que "nunca houve nenhuma sociedade que não tivesse a necessidade de fabular, de inventar-se ou de construir seus mitos e seu imaginário" e confirmam que "toda civilização que existiu, contou" (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 2)

Sem esta intenção, acabam por dando um "puxão de orelhas" no sisudo mundo acadêmico, lembrando que "o principal objetivo em contar uma história é divertir! Que esta estimula a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio [aqui voltaram a ser acadêmicas!] (Idem,p.3). Destaco por último em relação à estas autoras, sua contribuição para o caráter "performático" do ato da contação de histórias. Utilizando-se de Zumthor (1997 e 2000) resgatam aspectos importantes deste quando escrevem: "Contar histórias é arte performática, em que se tenta retransmitir os contos pelos meios nos quais surgiram, ou seja, através de voz, corpo e gesto (...) A contação de histórias em performance permite a interação entre contador e ouvintes, o corpo e a voz propiciam vivências comunitárias, perdidas na **aceleração da vida moderna (grifo nosso)**. (ZUMTHOR, apud TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 5)[60]

Duas coisas já foram ditas aqui e precisam ser lembradas: a primeira diz respeito à natureza ensaística de nosso trabalho e isto por sua vez, prenuncia a segunda, qual seja a nossa intenção nenhuma de fazer uma "revisão bibliográfica sobre o tema contação de história. Citamos por fim, um trabalho que consideramos inusitado pelo que apresenta. Em Lippi e Fink (2012) através de um projeto de extensão de contação de histórias, apresenta-se uma contribuição significativa sobre os aspectos teóricos da literatura infantil, da contação de histórias e da formação do leitor propriamente dita. Em consonância com a maioria dos trabalhos sobre esta temática indicam os aspectos positivos e relações entre os campos citados, mas o inusitado está em fazer advertências, tais como a necessidade de estudos teóricos profundos e de que não é toda história que estimula a criança, para citar exemplos. (LIPPI; FINK, 2012, p. 27-29)

Ora pois, para não perdermos o "fio da meada" desta nossa singela alegoria e para não decepcionar nosso leitor atento, lembramos que nesta parte do trabalho em questão apresentamos o "lobo mau e a chapeuzinho vermelho" como representantes oficiais do mundo da contação de histórias que aqui trouxemos com representantes na academia - uma pequena parte deles. Mas a pergunta que não quer calar é: o que o Bi Moreira, nosso genial acumulador de bugigangas, que motivou toda esta conversa, está fazendo nesta cozinha de contação de histórias? Qual a relação deste personagem real e histórico com

---

[60] Esta distinção da performance se faz necessária face ao fato de que este artigo se iniciou exatamente por destacar a mesma no ato de uma contação de história por Dona Vandinha.

nossos personagens fabulescos? A resposta tem a função de ser a "moral da história" que toda boa história contada tem: ele representa aqui o personagem "história" - aquela com "H" mesmo, que antigamente significava somente história verdadeira! História que ficava circunscrita aos livros didáticos ou simplesmente históricos, das biografias oficiais e outras.

Queremos trazer à reflexão acadêmica, o fato de que o Bi Moreira lavrense, o Dom Pedro I da independência, o Tiradentes da inconfidência mineira, os presidentes Juscelino de Diamantina, Tancredo de São João del Rey e Itamar de Juiz de Fora, além dos zilhões de outros tantos personagens históricos e anônimos de nossas cidades e regiões, todos eles querem saltar dos livros de história, das bibliotecas e arquivos históricos e dos causos circunscritos à cozinhas de família e vir para a contação de histórias e assim povoar o imaginário não só estudantil, mas folclórico e cultural de nosso país. Isoladamente, é possível identificar campos de conhecimento internos à história que têm esta relação direta com a contação. Citaremos na sequência algumas contribuições. Em Souza (2006, p. 28) se faz uma justa homenagem à Escola dos Annales na medida em que, aquela corrente historiográfica resgata a história oral e os excluídos da história como "potencializadores de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores negada por uma perspectiva histórica factual e centrada nos valores dos vencedores, visto que permite reafirmar o sentido da história de vida como método e técnica de pesquisa".

A homenagem não se faz à toa na medida em que aquela nova visão sobre o que seria um documento histórico válido, trouxe literalmente uma "voz" a inúmeros atores da história, daí o destaque do autor ao se dedicar à pesquisa na formação de professores que mapeou diversas terminologias assumidas em processos de investigação com base na abordagem biográfica e assim acabou por tipificar além da história de vida, a autobiografia, o relato de vida e sem dúvida, a história oral. Mas é em Alberti (2000) que temos um esclarecimento bastante significativo:

> A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do séc. XX, após a invenção do gravador de fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e testemunhas do passado (...) Atualmente, é uma metodologia claramente multidisciplinar, praticada por historiadores, antropólogos, sociólogos, folcloristas, cientistas políticos, educadores e psicólogos, entre outros. Ela se presta a interesses acadêmicos, pedagógicos, arquivísticos e terapèuticos. Há diversas correntes e modos de abordagem e possibilidades diferenciadas de objetos de estudo. (ALBERTI, 2000, p. 1-2).

Temos aqui o salvo conduto da história oral para transitar com desenvoltura pelo mundo da contação de histórias, trazendo a história-ciência para este universo da contação de histórias, agora como "história-causo"! Para iniciarmos nossa caminhada para a reta final desta contação - isto porque uma boa história não pode delongar demais pra não cansar os ouvintes! - vamos abordar os últimos campos de conhecimento internos da história que fazem esta ponte entre a história-ciência e a contação de histórias. São eles: o tempo, a memória e a narrativa - lembram da nossa narrativa-chave lá da cozinha? E o que é melhor, vamos "matar esses três coelhos com uma só paulada! Em um magistral "dossiê" dedicado à história oral[61], Delgado (2003) consegue abordar de forma simples e direta as nuances destes três componentes vitais da história-ciência. Logo de início, sacramenta: "O tempo é elemento fundamental ao estudo da História. Todavia, afirma

[61] Trata-se de uma conferência de abertura do VI Encontro Nacional de História Oral/ABHO realizado em 2003

Elias: “o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar com um odor” (ELIAS, 1998, p.7 apud DELGADO, 2003, p 9).

Na sequência pondera que, à despeito dessa aparente abstração ele é uma vivência concreta e é a categoria central da dinâmica da História. De como tem múltiplas faces; é um processo em eterno curso e permanente devir; orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro. As análises sobre o passado estarão sempre influenciadas pela marca da temporalidade; os historiadores sempre serão influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem. E dentre muitas coisas, nos diz que “Tempo, memória, espaço e história caminham juntos (...) [que] Sem qualquer previsibilidade do virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com cores o presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado” (DELGADO, 2003, p. 9).

Traduzindo em miúdos, temos aqui a significância de que não existe futuro se não houver a ideia de tempo, que por sua vez se liga à ideia de memória do passado. Também podemos dizer que a ideia de tempo na história, traduz em concretude o significado de “era uma vez” na contação de história. Mas nossa autora promove aqui também, a construção de uma ponte: aquela que liga a contação de história à ideia de memória! Assim como o tempo, a categoria memória é um conceito caro à história-ciência por motivos óbvios! Da mesma forma que na categoria anterior, a autora começa de forma contundente, afirmando: “toda consciência do passado está fundada na memória”! (LOWENTHAL, 1981, apud DELGADO, 2003, p. 15).

Se por uma definição própria decidimos não fazer revisões bibliográficas sobre as temáticas internas a este trabalho, definitivamente a autora em questão nos desobedeceu - para nossa felicidade! Isto porque a autora traz uma coleção de nomes emblemáticos da literatura historiográfica, sociológica, dentre outras. Assim, Paul Thompson, aparece indicando as possibilidades que surgem à partir da reativação espontânea ou não do ato de relembrar dos homens e daí surgem: o reacendimento de utopias e sonhos de tempos anteriores que marcaram vidas; a reconstrução de atmosferas de outros tempos, relembrando hábitos, valores, e práticas da vida cotidiana; o reacendimento de emoções de diferentes naturezas: individuais, sociais, políticas e culturais, para citar alguns exemplos (DELGADO, 2003, p. 15).

Na sequência, indica as diversas concepções, conceitos e significados de memória porque considera que memória, não se reduz ao “ato de recordar”. Um exemplo: em Marieta Ferreira a autora considera que “a memória é uma construção do passado pautada pelas emoções e vivências” (FERREIRA, 2000, p. 111). Finalizando nossa observação do trabalho de Delgado (2003) e também nossa demonstração de elementos da história-ciência que contribuem com a contação de histórias, retomamos[62] a categoria narrativa. Percebe-se que no campo da história - e aqui em conjunto com a história oral - a narrativa é uma fonte de conhecimento e de saber, por onde se compartilha o registro de lembranças. Que, quando produzida pela história oral, inclui-se entre entre as “narrativas históricas” ou seja, , referem-se “[a um tempo pesquisável e pesquisado], com **referências cronológicas passíveis de serem encontradas [grifo nosso]**, que trata do tempo mais recente do homem” (GAGNEBIM, 1997, p. 19 apud DELGADO, 2003, p. 23).

Ora pois, temos aqui outra ponte entre a narrativa do universo literário com a narrativa histórica que no universo da contação em andamento, garante a permanência de nosso personagem Bi Moreira nesta cozinha de contação de histórias. Traduzindo para o academiquês: a História, segundo nosso mestre-contador March Bloch, “é a ciência dos

---

[62] Lembrando: retomamos porque a discussão sobre as narrativas já foi observada no campo das rodas de conversa.

homens no tempo" (BLOCH, 1957, p. 26), portanto ela tem garantidos, tanto um tamborete nesta cozinha, quanto um lugar como personagem nestas histórias que andam soltas por aí. Somente precisamos de pessoas para contá-las.

Vamos ao final desta história.

E TODOS FICARAM FELIZES COM A HISTÓRIA QUE NÃO SE ACABA….

Tudo isto posto, é chegada a hora de voltar à nossa alegoria da casa buscada pelo ajuntador de coisas, casa esta, que tem a porta das rodas de conversa e da cozinha de contação de histórias regadas à tira-gosto ou pão de queijo. Lembrando que tudo isso foi proporcionado por Dona Vandinha, em uma palestra que era uma roda de conversa e que, no mundo real, nos mostrou a origem do Museu Bi Moreira, personagem do mundo lavrense. Mas considerando este mundo real, qual o sentido de tudo isso? Por quê este trabalho escrito? Qual a mensagem afinal de contas?

Entendemos que na vida sempre somos movidos por provocações e que o ambiente universitário a todo momentos nos provoca: seja o aluno com uma pergunta instigante em sala de aula de metodologia de pesquisa; sobre uma curiosidade de aluno que nunca nos passou pela cabeça ao longo de anos ministrando uma mesma disciplina; seja por uma palestra em um grupo de estudos que nos leva à desdobramentos infinitos de possibilidades de estudo, enfim, para professores de história ou de metodologia, que não estão ainda "cansados de guerras" e que ainda estão dispostos a aprender sempre, um encontro de contadores de história foi sem dúvida uma grande provocação.

Ao observar aqueles contadores profissionais e suas perfomances, suas estruturas de palco que iam de simples cartolinas pregadas com fita nas paredes à armações mais sofisticadas, tudo isso para nos levar - nós marmanjos - a mundos de imaginação, de alegria e também de tristeza, porque enfim, ela também faz parte de nossas vidas. O fato que é este universo de contadores nos lembrou nossos próprios tempos de contadores de histórias para nossos filhos e sobrinhos e outros tantos, e em meio a estes devaneios, muito comuns ao mundo da contação de histórias, nos demos conta da pergunta: porque a própria história não pode ser a personagem de sua história? Ao longo de todos estes anos ela tem sido para motivarmos nossos alunos no sentido de entenderem este mundo que nos certa.

Porque então não transformar a história em contação de histórias? Sabemos que têm profissionais da história já fazendo isso por aí. Este não foi ainda o momento de trazê-los aqui. Ficará para outra contação, agora contação de história mesmo! A grande mensagem que gostaríamos de trazer a este momento, vamos falar pela boca, de novo, de nosso mestre-contador - fundador da Escola dos Annales - que nos aconselha **"evitemos retirar de nossa ciência [a História] a sua parte de poesia" [grifo nosso]** (BLOCH, 2001).

OUTROS CONTADORES E SEUS "CAUSOS"

BENJAMIN, W. O narrador. IN:_____et al, **Os Pensadores:** Benjamin, Habermas, Horkheimerm, Adorno. i Ed. São Paulo: Abril cultural, 1980, 344p.p.57-74. Disponível em: https://pglel.files.wordpress.com/2016/01/o-narrador.pdf Acesso em abril de 2019

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e iden*tidades*. IN*:* **História oral**, v. 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62&path%5B%5D=54

LIPPI, E. A. e FINK, A. T. **A arte de contar histórias:** perspectivas teóricas e práticas. IN: Vivências, vol. 8, N 14: p.20-31, maio/2012. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf Acesso em abril de 2019.

MORAES, F. Entre as ondas do rádio e as salas de aula: a contação de história no Brasil dos anos 40 aos anos 60 do século XX. IN:GOULART, I. C. V. e LOBO, D. S. **Os encantadores de histórias:** práticas orais, memórias e arte narrativa. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. 233p.

MOURA, A.F. e LIMA, M.G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/0 Acesso em abril de 2019.

RIOS, I. C. Rodas de conversa sobre o trabalho na rua: discutindo saúde mental. **PHYSIS:** *Rev. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 17 (2):251-263, 2007. disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v17n2/v17n2a03.pdf Acesso em abril de 2019.

RODRIGUES, A.C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA:** a trajetória de uma transformação. Rio de Janeiro: 2013, 201p. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/5107

SOUZA, E.C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006.
Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285 Acesso em abril de 2019.

TORRES, S.M. e A.L.L, TETTAMANZY. Contação de história: resgate da memória e estimulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.** Sessão Aberta. PPG-LET-UFRGS, vol.04, N.01, jan/ jun. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844 Acesso em abril de 2019.

VERENA, A. **Indivíduo e biografia na história oral.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento para a inclusão e a formação.** 2004. Disponível em http://docplayer.com.br/37441277-Rodas-e-narrativas-caminhos-para-a-autoria-de-pensamento-para-a-inclusao-e-a-formacao.html Acesso em abril de 2019.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, P. **Perfomance, Recepção, Leitura.** São Paulo: EDUC, 2000.

6.5 SARAU DE GARAGEM DA D.WILMA: A HISTÓRIA E A VIDA SE ENCONTRAM

Elaine das Graças Frade
Universidade Federal de Lavras
elaine.frade@ufla.br

Introdução

O presente trabalho tem como objeto o registro do percurso da história de criação do Sarau de Garagem da D.Wilma (SGDW), como atividade vivencial que se encontra em sua décima primeira edição.

A contação de história (CH) compõe as atividades do SGDW, que ao longo desses três anos em momentos distintos introduziu essa prática, que funciona como coadjuvante da Música e da Poesia, como resgate da cultura e como atividade de encantamento e reencontro.

Objetiva-se com este texto relatar a vivência no SGDW incluindo a história da sua criação, o formato de organização, o público atingido pelo Sarau e ainda as reflexões advindas desta experiência de inserção da CH.

A ideia do primeiro Sarau surgiu após queixa da D.Wilma que estava sentindo falta de um lugar para cantar e uma de suas filhas deu a sugestão de se fazer um Sarau e durante o ano de 2016 a ideia foi sendo gestada. Na comemoração do aniversário da D. Wilma, que na época estava para completar 79 anos o primeiro Sarau foi realizado.

Como dinâmica do SGDW são organizadas as atividades e cada música, poesia, cantiga, contação de história, dança ou outras atividades culturais são contextualizadas por meio de sua história e uma programação previamente pensada é impressa e distribuída para os participantes.

O sarau pode ser definido como uma reunião de pessoas que possuem interesses culturais e que juntas pretendem, informalmente na sua maioria, divulgar e vivenciar momentos onde literatura, poesia, dança e as artes em geral sejam apresentadas.

O “termo sarau deriva etimologicamente do latim *serum*, que significa “tarde”, período em que se davam os encontros” conforme afirma (Tennina, 2013, p. 11), o que não impedi que atualmente sejam realizados em outros horários. A autora ainda faz uma distinção entre os saraus realizados no início do século XX, na cidade de São Paulo, que se caracterizavam por um encontro elitizado realizado em salas luxuosas dos saraus de periferia, que atualmente são realizados nos mais diversos locais.

Os saraus de periferia identificados na pesquisa da autora acima citada passam a ressignificar espaços “os estigmatizados bairros do Capão Redondo, Campo Limpo e Brasilândia, por exemplo, passam a ser chamados de "o bairro do Sarau da Vila Fundão", "o do Sarau do Binho", "o do Sarau Poesia na Brasa" (TENNINA, 2013, p.13).

Conforme Silva et.al. (2016), “de forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem expressar aquilo que elas produzem.”

Proposta metodológica do trabalho

Como proposta metodológica foi utilizada a pesquisa qualitativa, com relato de experiência e levantamento de dados coletados em livro de assinaturas do SGDW, bem como fotos disponibilizadas em redes sociais com registros das edições realizadas.

A análise do livro de assinaturas foi realizada por meio do levantamento da participação de pessoas nos encontros do sarau, caracterização do público participante e tipo de atividades realizadas durante as programações.

Do grupo de Whatsapp e do Facebook do SGDW foram extraídas imagens das atividades realizadas nos saraus nos anos de 2016 e 2019.

Conhecendo o Sarau de Garagem da D.Wilma: aspectos históricos e estratégias de realização

D.Wilma de Paula Frade tem seis filhos, treze netos/as e é casada há 60 anos com o Sr. Antônio Manoel Frade, o casal reside em Varginha.

Os primeiros saraus foram feitos na garagem na casa onde reside o casal Wilma e Antonio, em um bairro da cidade de Varginha. Com o passar dos anos o sarau já foi realizado em outros lugares, tais como: salões de festas, salão da igreja e atualmente o sarau acontece no mesmo bairro em um espaço de lazer chamado “Recanto dos Frades” na casa do Casal Carlos e Márcia Frade, filho e nora dos anfitriões.

Desde o ano de 2016 foram realizadas doze edições desse evento e no ano de 2017 na comemoração do aniversário de 80 anos da D.Wilma, o Sarau foi realizado no formato de uma festa a fantasia que homenageou os cantores e cantoras da música popular brasileira.

Como dinâmica do SGDW são organizadas as atividades a partir do interesse dos participantes em apresentar determinada performance por meio de música, cantiga, história, dança ou outras atividades culturais.

Todas as apresentações culturais são contextualizadas por meio de sua história e uma programação previamente pensada é impressa e distribuída para os participantes.

Existem momentos que se tornaram tradicionais dentre as atividades do sarau, um deles é a poesia decorada pelos/as participantes. Ao final de cada sarau é escolhida uma poesia para ser decorada ou lida pelas pessoas que estão participando do sarau. Este momento foi introduzido no sarau para garantir que todas as pessoas possam participar mesmo aquelas que não se consideram artistas. Essa poesia no próximo sarau é apresentada por essas pessoas.

Um horário para o cafezinho é sempre reservado. Cada pessoa participante traz de casa uma quitanda, salgado ou outro quitute para compor um lanche coletivo. D. Wilma colabora sempre com o café e os chás que são marca registrada do sarau.

No sarau há sempre espaço para a exposição de obras de arte, o espaço para o artista é garantido no sentido de favorecer a divulgação da sua obra.

O espaço da dança também é reservado e no final do ano de 2018 foi incorporado ao sarau apresentações dos mais variados números de dança.

O momento da culinária, também foi introduzido no sarau. Um prato típico é preparado para ser degustado em um momento distinto do lanche. A história de elaboração da receita e a origem do prato são apresentados em forma de contação de história. A contação da história da origem do prato típico e de como este prato foi inserido na família da pessoa que o preparou, é um instante de profunda troca cultural.

Percebe-se que riqueza cultural dos pratos típicos está na forma como as receitas chegaram até a família, o que ela representa e como somos capazes de nos aproximarmos uns dos outros por meio das trocas culturais, por meio das nossas percepções e sentidos. Exemplos de alguns pratos típicos preparados para degustação: beijo quente, pipoca, arroz doce, canjicada, feijão tropeiro, amêndoas doces, bolachas, dentre outros.

Tabela1. Datas de realização do sarau e síntese da programação

	Data	Número de participantes	Programação
1º	06/11/2016	28	**M, P, CH**
2º	15/01/2017	30	**M, P, CH**
3º	05/03/2017	31	**M, P, PI, CH**
4º	07/05/2017	23	**M, P, C, F, E, CH**
5º	10/07/2017	51	**M, P, CH**
6º	10/11/2017	142	**M, FF, CH**
7º	28/012018	51	**M, P, CH**
8º	18/03/2018	37	**M, P, CH**
9º	20/05/2017	61	**M, P, D, CH**
10º	22/07/2018	62	**M, P, C, CH**
11º	16/09/2018	82	**M, P, D, CH**
12º	20/01/2019	23	**M, P, D, C, A, CH**
13º	17/03/2019	42	**M, P, CH**

Fonte: Livro de assinaturas do SGDW dos anos de 2016 a 2019
Legenda: M: Música; P: Poesia; PI: Pintura; E: Exposição; C: Culinária; F: Folclore; FF: Festa à fantasia; D: Dança; CH: Contação de História; A: Artesanato

Pode-se observar também que o público nessas treze versões gerou em torno de 23 a 142 pessoas, sendo que o sexto Sarau obteve o maior público.

Como característica dos/as participantes do sarau podemos destacar que a sua maioria são pessoas que possuem um vínculo de amizade com o casal anfitrião e moram próximos, praticamente no mesmo bairro.

Os saraus são excelentes momentos para a disseminação de arte, cultura, literatura e propõem, assim, uma educação libertadora, segundo Freire (1977) e corroborado por Marinho (2018). O ambiente coletivo, os temas de interesse daqueles que participam são expostos para que o conteúdo não fique apenas entre alguns, mas para que seja compartilhado. Que saia do sarau para a comunidade, para a escola, para a universidade, segundo (MARINHO, 2018).

Observa-se de acordo com os dados coletados no livro de assinaturas do SGDW e sintetizados na tabela 1, que as atividades culturais são diversificadas e que a música e a contação de histórias são elementos presentes em todos os eventos. Como destaque a oficina de construção das bonecas Abayomi que teve como pano de fundo a referência da luta do povo negro pela sua identidade cultural.

As pessoas envolvidas no processo criativo são capazes de ampliar criticamente a sua própria visão de mundo, fortalecendo a sua auto imagem e como fazedores da cultura, conforme:

> Este descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1977, p.108- 109).

Para essa oficina foi preparado material para que todas as pessoas presentes pudessem fazer a sua própria boneca Abayomi e ao final do Sarau as bonecas foram trocadas entre os/as integrantes e participantes do Sarau, conforme:

Imagem 1: Postagem sobre a Oficina de Bonecas Abayomi que utilizou-se de Contação de História para o resgate cultural – XII Sarau em 20.01.2019
Fonte: BÓRNIA (2016 - 2019)

Há educação no Sarau, há educação fora da escola e em espaços constituídos para o cultivo de momentos culturais. Há educações fora do sistema de ensino escolar. E estas novas formas de conhecimento devem ser consideradas, pensadas, compartilhadas, incentivadas; percebendo-se que estas fazem parte de uma totalidade, mas que têm suas particularidades e podem sim, serem vivenciadas sem a presença de um conhecimento hegemônico, mas de um conhecimento que tenha sua origem nas pessoas envolvidas na atividade cultural (MARINHO, 2018).

Imagem 2: Recepção dos participantes do 6º SGDW "Festa a Fantasia" em 10.11.19, da esquerda para a direita Mariléia, Augusto, Amanda, Emanuela e Hudson.
Fonte: BÓRNIA (2016-2019)

Para fazer o convite do SGDW, as organizadoras utilizam-se das redes sociais como espaço de divulgação, dentre outras formas de convites e visibilidade, conforme:

Imagem 3: Arte do convite do Sarau de Garagem da D. Wilma
Fonte: BÓRNIA (2016-2019)

Outro aspecto marcante no público alvo do Sarau, além dos já destacados anteriormente, é que entre os/as participantes existem artistas profissionais e artistas amadores que se propõem a apresentar as performances, o que agrega conhecimento e ainda amplia os espaços formativos e educativos.

A equipe que coordena o SGDW que é constituída principalmente pelas filhas do casal, Luciene de Fátima Frade Caldonazo, Denise Aparecida Frade Bornia e Elaine das Graças Frade. A equipe conta com um dos genros Lupércio Caldonazo para a montagem do som e todo apoio técnico.

Foi criado um grupo no Whatsapp, conforme imagem 4 com o objetivo de divulgar as ações, atividades e registros midiáticos. O grupo de Whatsapp foi criado em janeiro de 2017 é administrado pelas filhas do casal anfitrião do SGDW. Atualmente possui 72 participantes.

Na imagem 4 extraída do Grupo de Whastsapp, conforme BÓRNIA (2019) é possível confirmar a participação dos envolvidos nos eventos realizados no SGDW. A cada edição do Sarau as pessoas assinam o livro de registro e acrescentam os telefones para contato. Deste livro são observados os nomes dos novos participantes e estes são inseridos no grupo do SGDW.

Conforme tabela 1, o número de participantes do 6º SGDW chegou a 142 pessoas. A proposta foi uma Festa a Fantasia que homenageou os cantores e cantoras brasileiras. A anfitriã e aniversariante D. Wilma se caracterizou de Dalva de Oliveira e seu marido, Sr. Antonio de Erivelton Martins.

A imagem 4 retrata o momento dos parabéns, no qual os seis filhos e filhas do casal, da esquerda para a direita, Emerson de "Renato Russo"; Luciene de "Rita Lee"; Wagner de "Lulu Santos"; Denise de "Carmem Miranda", Elaine de "Hebe Camargo" e Carlos de "Roberto Carlos".

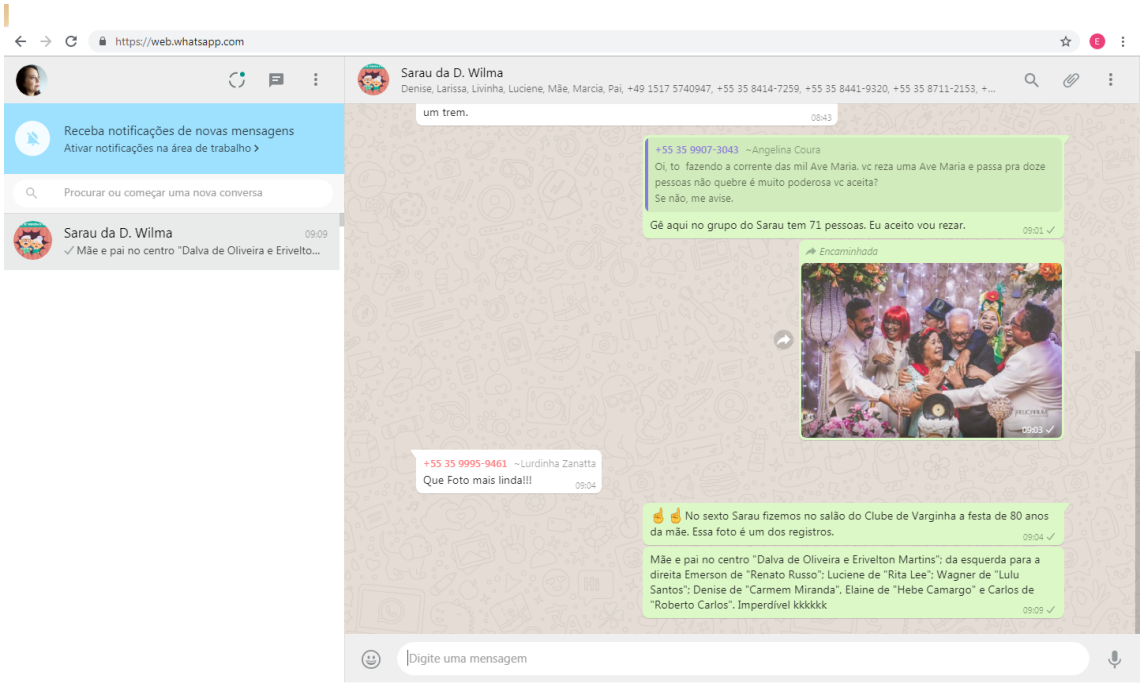


Imagem 4: Foto do 6º SGDW realizado no dia 10.11.2017 – Festa a Fantasia – aniversário de 80 anos da D. Wilma, no centro o casal anfitrião Wilma e Antonio e da esquerda para a direita os filhos e filhas Emerson, Luciene, Wagner, Denise, Elaine e Carlos.
Fonte: BÓRNIA (2019)

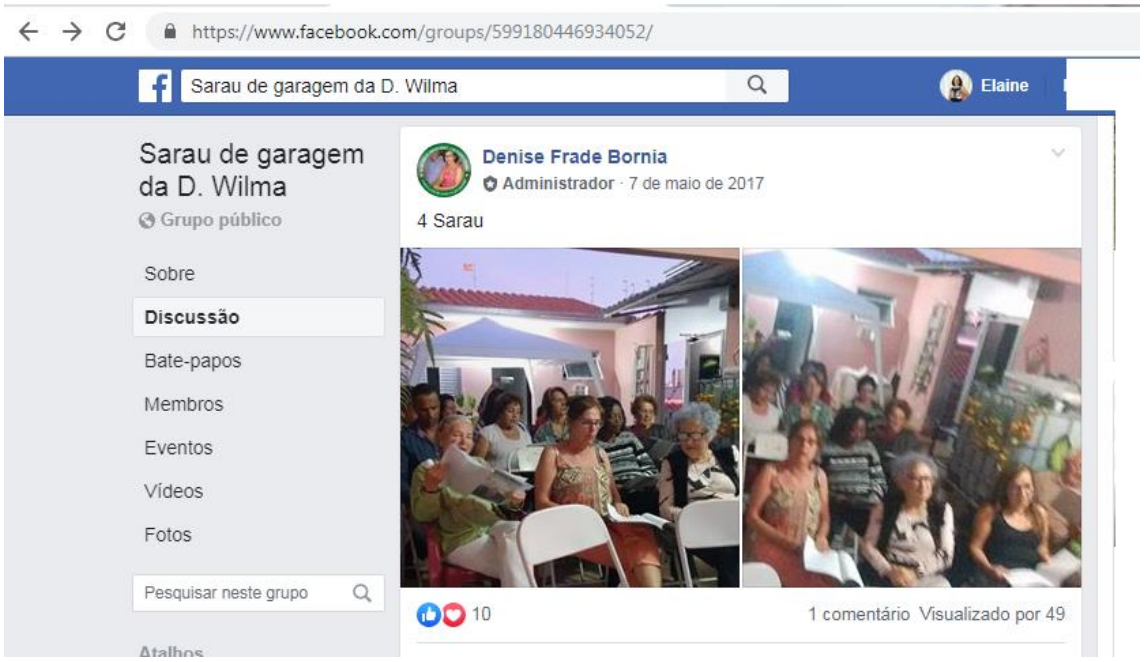


Imagem 5: 4º Sarau realizado na garagem da casa da D. Wilma e do Sr. Antônio em maio de 2017.
Fonte: BÒRNIA (2016-2019).

Durante os Saraus são distribuídas as programações do evento e nesta programação estão as letras das músicas com a sua história de criação e composição. Essas histórias são contadas para o público, conforme imagem 5.

É possível verificar também que o sarau é frequentado por pessoas das mais diversas idades, desde crianças até idosos.

As poesias estiveram presentes em todas as edições dos Saraus e a partir do décimo Sarau foi inserido o varal de poesias para homenagear um poeta ou poetisa brasileira, ou que tenha sido referência para a nossa literatura.

Considerações finais

Acredita-se que atividades como essas oportunizam aos participantes o contato com as diversas manifestações culturais e ainda ampliam as possibilidades de convívio e renovação das relações de amizade.

Retomando o objetivo central deste texto que se propunha a relatar a vivência no SGDW incluindo a história da sua criação, o formato de organização, o público atingido pelo Sarau e ainda as reflexões advindas desta experiência, pode-se afirmar que a educação também é possível a partir de espaços culturais como os Saraus literários, que promovem como foi descrito neste texto a possibilidade de articulação entre cultura e vida.

Acredita-se que outros aspectos do SGDW possam ser destacados e que muitos detalhes precisam de aprofundamento o que remete para futuros e profícuos trabalhos que poderão ser elaborados nesta perspectiva.

Referências

BÓRNIA, D. A. F. **Textos, fotos e dados do Facebook do Sarau de Garagem da D. Wilma**. 2016 – 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/599180446934052/>. Acesso em: 25 de jul. 2019.

_____. **Grupo Sarau de Garagem da D. Wilma**. Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>. Acesso em: 07 de ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARINHO, J. J. C. Marinho. O Caráter Educador dos Saraus Poéticos: literatura marginal em foco. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 250-264, 2018.

SILVA, F. G.: RADIC, L. M. R.; SILVA, M. G.; FONSECA, P. M. O. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. **Cadernos Cespuc Belo Horizonte -** n. 29 – 2016. Disponível em: < file:///C:/Users/DED/Downloads/14374-51079-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2019

TENNINA, L. **Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 42. Brasília, jul./dez. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2316-40182013000200001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar..2019.

6.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Elaine das Graças Frade
Universidade Federal de Lavras
elaine.frade@ufla.br

Introdução

O trabalho com contação de histórias (CH) é uma estratégia que compõe a proposta de trabalho da disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia (MEHG) do curso de Pedagogia da UFLA, com base na Pedagogia de Projetos, segundo Leite (1996).

O objetivo central deste estudo é descrever a experiência realizada no 4º per do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras (UFLA), no ano de 2018 e analisar a experiência formativa, em atividade realizada durante a disciplina de MHEG, para compreender os pressupostos que fundamentam está abordagem metodológica da Pedagogia de Projetos no ensino e aprendizagem de História e Geografia.

A atividade fez parte do Projeto Interdisciplinar: Multiplicidades Culturais dos Biomas Brasileiros (PI), desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2018, no qual a CH compunha o repertório de estratégias metodológicas que foram trabalhadas na disciplina em aulas teóricas e práticas no Laboratório de Práticas Socioambientais e Interdisciplinares (LPPSI) do Departamento de Educação (DED) da UFLA.

Como fundamentação teórica foram utilizados os textos e pesquisas e documentos de vários autores e autoras, tais como: Caniato (1989), Bussato (2003), Girotto (2002); Fazenda (2013), Fazenda: Godoy (2014); Leite (2011), Pucci e Almeida (2014) e os referências curriculares para a Educação Básica.

Muitos questionamentos foram feitos no decorrer da disciplina com base nas proposições advindas dos textos referenciais e das vivências das pessoas envolvidas no PI. As reflexões foram feitas nos momentos de avaliações processuais e neste estudo com foco na CH como metodologia de ensino e aprendizagem de História e Geografia em uma perspectiva interdisciplinar socioambiental.

Proposta metodológica para o trabalho

Como método de pesquisa utilizou-se de pesquisa qualitativa com revisão de literatura, relato de experiência e levantamento de dados utilizando como diagnóstico inicial e registro em Fóruns de discussões, extraídos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado na disciplina como ferramenta de interação e registros. Na UFLA as disciplinas presenciais possuem a possibilidade de ter uma sala virtual no Campus Virtual UFLA e nesta disciplina a sala foi criada para subsidiar e proporcionar as estudantes uma maior interatividade e espaço pára construção do PI.

Foi possibilitado durante a atividade, que os/as estudantes, organizados/as em duplas escolhessem uma lenda indígena, africana, afrobrasileira ou ainda contos, lendas, mitos que fizessem parte do universo cultural do bioma trabalhado no projeto. Após a pesquisa e definição da história de ser contada os/as estudantes apresentaram a CH em aulas previamente preparadas para a atividade.

Para a escrita deste artigo utilizou-se do relato de experiência com ênfase na organização da disciplina e suas atividades e ainda fez-se revisão de literatura a respeito dos conceitos de pedagogia de projetos, biomas, sustentabilidade, socioambiental.

Características do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e perfil da turma 2018.1

O curso presencial de licenciatura em Pedagogia da UFLA, tem duração de 8 semestres, são ofertadas cinquenta vagas semestralmente para o turno noturno. Segundo o site oficial do Departamento de Educação o curso "forma um profissional cuja base de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a transversalidade e a interdisciplinaridade" como base conceitual e que [...] contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não formal (UFLA, DED, 2019)."

A disciplina de MEHG é ofertada no Currículo do curso de Pedagogia no 4º (quarto) período. Em avaliação diagnóstica com a turma participante do PI, no primeiro mês do primeiro semestre de 2018, foram feitos questionamentos a respeito do processo formativo e das perspectivas profissionais as/ao estudantes e, em que área gostariam de atuar após a formação inicial docente em Pedagogia, dentre outras perguntas para identificação do perfil obteve-se as seguintes respostas:

a) 95% (noventa e dois) por cento das estudantes desta turma eram de mulheres e para este estudo a partir deste item passa-se a utilizar o gênero feminino para identificar o público participante.
b) A maioria das estudantes que participaram desta atividade, durante o semestre (2018.1) trabalhavam durante o dia e estudavam a noite, conciliando os estudos com a atividade profissional e familiar.
c) Das estudantes que não trabalhavam, um grande percentual fazia parte de grupos de pesquisa e extensão, com bolsa de estudos e pesquisa na UFLA.
d) Cerca de 15% (quinze por cento) da turma não trabalhava durante o dia.
   25% (vinte por cento) moravam em cidades do entorno de Lavras e faziam uso do transporte oferecido pelas prefeituras diariamente, indo e vindo estudar a noite.
e) Quase a totalidade da turma relatou que nas suas atividades educacionais nos anos anteriores não haviam trabalhado com PI e que das disciplinas de História e Geografia não possuíam recordações com relação as metodologias de ensino e aprendizagem adotados pelos professores e professoras destas disciplinas.

Com base neste diagnóstico inicial e com as sinalizações advindas dessas primeiras conversas com a turma, o trabalho com a disciplina e o Plano de Ensino foi reformulado no sentido de inserir um processo avaliativo mais coerente com a proposta interdisciplinar. A adesão a metodologia de trabalho com PI foi abraçada pelas estudantes e todo o trabalho foi desenvolvido observando esse princípio.

A escolha pelo trabalho na disciplina de MEHG por meio da Pedagogia de Projetos teve como base dois pontos principais, o primeiro de que a disciplina foi ofertada de forma conjunta o ensino de geografia e história, na mesma carga horária e a segunda questão é relativa a interdisciplinaridade que é característica do ensino em áreas afins.

O trabalho com PI precisa ser reconhecido como uma prática pedagógica capaz de mobilizar os sujeitos para re-significar os processos de aprender e ensinar. Conhecer o público alvo do trabalho, as experiências por eles vivenciadas são requisitos básicos para que a Pedagogia de Projetos seja realizada, conforme:

> Os depoimentos revelam um cotidiano em que os alunos se colocam como sujeitos passivos, sempre à mercê das ordens do professor, lidando com um conteúdo completamente alienado de sua realidade, e em situações artificiais de ensino/aprendizagem. Surge, assim, uma necessidade urgente de re-significar o espaço escolar - com seus tempos, rituais, rotinas e processos - de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejam os profissionais da educação (LEITE, 1996, pág. 2).

A possibilidade das estudantes decidirem conjuntamente com a professora responsável pela disciplina trouxe um incremento novo para as atividades e a participação ativa em todos os momentos oportunizou as equipes fazerem escolhas relacionadas a questões de interesse pessoal, para atingir posteriormente por meio dos debates e diálogos as escolhas colaborativas.

Pedagogia de Projetos e o trabalho com os Biomas Brasileiros na Contação de Histórias

Nas atividades da disciplina, após diagnóstico inicial foram estudados textos de fundamentação em Girotto (2011); Fazenda (2013) e Leite (2011) para que as características metodológicas dos processos de ensinar e aprender pudessem ser reconhecidas por todas as estudantes, conforme:

> UM PROJETO É UMA ATIVIDADE INTENCIONAL O envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.
> NUM PROJETO, A RESPONSABILIDADE E A AUTONOMIA DOS ALUNOS SÃO ESSENCIAIS Os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.
> A AUTENTICIDADE É UMA CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL DE UM PROJETO O problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, o problema não é independente do contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.
> UM PROJETO ENVOLVE COMPLEXIDADE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS O objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas, que exige uma atividade para sua resolução.
> UM PROJETO PERCORRE VÁRIAS FASES Escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos (ABRANTES, 1995 apud GIROTTO, 2002, p.92).

O trabalho foi realizado em etapas durante todo o primeiro semestre de 2018.1, todas as etapas foram desenvolvidas em horário de aulas no noturno e em acordo com as estudantes que puderam expor as suas opiniões, argumentar as suas posições e por meio do diálogo foram feitas as escolhas de direcionamento do PI, dentre essas etapas se destacam:

1. Avaliação diagnóstica: para conhecimento do perfil das estudantes

2. Estudo e fundamentação teórica a respeito dos temas: Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade, Sustentabilidade, Socioambiental, Contação de Histórias. Esses conceitos foram estudados previamente antes da escolha do tema do PI, pois subsidiaram as demais escolhas e estratégias de desenvolvimento do trabalho na disciplina de MEHG.

3. Escolha do tema geral e dos subtemas de cada equipe. A estratégia utilizada foi apresentar os temas já trabalhados pelas outras turmas e a partir dessa apresentação foi feita a tempestade de ideias, onde surgiram vários temas propostos e ao final da discussão o tema foi definido, é importante afirmar que essa discussão foi realizada ao final do segundo mês de trabalho. Este tempo foi necessário para que as equipes pudessem se organizar, escutar, problematizar e encontrar os seus temas. O título/tem do projeto foi definido como: Projeto Multiplicidades Culturais dos Biomas Brasileiros.

4. Planejamento do trabalho: para este item foram construídas as orientações com base nas discussões realizadas em sala. O Ambiente Virtual de Aprendizagem foi utilizado para que as equipes pudessem inserir as atividades de construção de cada item do Projeto, utilizando de ferramentas como o Fórum de discussão.

A seguir as orientações que foram disponibilizadas para as estudantes:

> **Orientações para apresentação do Projeto Interdisciplinar: Multiplicidade Culturais nos Biomas Brasileiros**
>
> O trabalho interdisciplinar **Multiplicidades Culturais nos Biomas Brasileiros** que será apresentado nos dias 19, 26 de junho e no dia 03 de julho deverá conter os seguintes itens:
>
> 1. **Trabalho escrito** dentro das normas da UFLA contendo o Projeto Interdisciplinar com os seguintes itens: capa, dedicatória, epígrafe, sumário, cabeçalho (público alvo, período), título, introdução (primeiro parágrafo apresentação do tema, problematização e justificativa), objetivos: geral e específicos, conteúdos (disciplinas envolvidas), etapas (estratégias de desenvolvimento), avaliação (da aprendizagem dos/as participantes e do processo), referências.
> 2. Também em anexo vocês deverão construir um pequeno **Portfólio** de registro do processo de construção do Projeto e da SDI.
>
> Obs. para este portfólio cada equipe deverá separar 10 fotos que constarão como registro da atividade. Vocês podem fazer fotos das reuniões de preparação da apresentação, dos trabalhos no laboratório, da apresentação, das nossas aulas, das contações de história, dentre outras.

Nos itens 1 e 2 em destaque a CH apresenta-se como componente do PI. As pesquisas que foram realizadas pelas equipes para a escrita do trabalho final e também da escolha das fotos dos portfólios colaboraram para as escolhas das lendas, histórias que foram selecionadas para a atividade.

No item 3, as estudantes fizeram uso do planejamento no formato de Sequência Didática Interativa, segundo Oliveira (2013), pois no PI a etapa final se realizou no formato de “Feira”, onde cada equipe montou o seu estande de apresentação dos trabalhos.

> 3. Em anexo ao trabalho vocês deverão construir uma **Sequência Didática Interativa** (SDI), com o tema **Multiplicidade Culturais nos Biomas Brasileiros,** contendo o planejamento que será utilizado no dia da apresentação. Para construir a SDI utilizem o texto da OLIVEIRA (2013), páginas 58 a 77, Capítulo II e também o material disponibilizado no Campus Virtual na **UNIDADE 6 - ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERATIVAS**
> No dia da apresentação do Projeto Interdisciplinar, vocês deverão realizar uma **apresentação (em formato de aula – utilizando o planejamento em SDI) sobre o Bioma Brasileiro escolhido pela sua equipe (com 50 minutos)**, contendo: mapa de localização da região, aspectos geográficos (clima, relevo, hidrografia), aspectos históricos e culturais da região. A equipe deverá organizar e ornamentar a sala e ainda preparar uma receita (prato) de uma comida típica da região estudada para degustação após a apresentação.
> Obs.: as equipes que irão utilizar aparelhos multimídia ou de som, favor avisar com antecedência.
> Datas para apresentações:
> 19.06.2018 – Biomas Brasileiros – Amazônia e Caatinga
> 26.06.2018 – Biomas Brasileiros – Caatinga e Pantanal
> 03.07.2018 – Biomas Brasileiros – Pampa e Mata Atlântica
> As apresentações serão realizadas no DED, na sala 1.
> As equipes poderão utilizar a parte da tarde para a ornamentação do espaço.
> Bom trabalho! Estou à disposição para dúvidas!
> Elaine Frade (FRADE, 2018)

Pela descrição das etapas do PI foi possível conhecer o processo de trabalho da disciplina de MHEG e ainda colaborar para que futuros trabalhos possam ser realizados.

A etapa 4 de planejamento orientou-se pelo princípio de que a formação de professoras e professores é um processo de formação do humano, segundo Feldman in Fazenda; Godoy (2014), sendo assim a identidade cultural e os registros destas culturas que estão impressas nas histórias e lendas da literatura brasileira e mundial tornaram-se fonte de inspiração para que a turma aprofundasse os seus conhecimentos a respeito dos biomas brasileiros a medida que cada CH fosse acontecendo.

5. Etapa de Contação de Histórias, a turma foi dividida em duplas dentro da sua equipe de estudo dos Biomas Brasileiros ou com outras colegas de equipe diversa, escolheram as histórias que seriam contadas. Foi feita a opção de utilizar o repertório de contos, lendas e histórias indígenas brasileira, conforme Almeida e Pucci (2014) e afrobrasileiras, bem como contos das civilizações originais da américa. Cada dupla postou no Fórum de Contação de Histórias no Campus Virtual da disciplina de MEHD a escolha que fizeram. No total foram 17 dezessete inserções, pois algumas estudantes se organizaram em trios ou individualmente.

6. Etapa de construção da Colcha de Retalhos dos Biomas Brasileiros. Essa etapa foi trabalhada no LPPSI que foi criado no curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2016, para possibilitar que as atividades práticas das disciplinas que utilizam carga horária prática e teórica no curso, tivessem um outro local para essas vivências.

Reflexões e aprendizagens no Projeto Interdisciplinar: Multiplicidades Culturais dos Biomas Brasileiros

Durante as atividades como incentivo para as estudantes que em alguns momentos demonstravam inibição e insegurança para a CH, foi realizada uma oficina onde o texto de Caniato (1989) foi utilizado para o exercício da CH, neste livro o autor conta a História de Joãozinho da Maré, um estudante da educação básica morador da Favela da Maré, que tem muitos questionamentos sobre os conceitos trabalhados nas aulas de Ciências por sua professora.

Foi estudado também, neste momento formativo parte do livro de Busatto (2003) no capítulo em que a autora se refere a contação de histórias no século XXI e como essa prática possui elementos significativos que colaboram com os processos educativos. Elementos para que a CH alcance os objetivos metodológicos e pedagógicos são apresentados pela autora neste capítulo, o que favoreceu em muito a compreensão desse momento do trabalho.

A pesquisa das histórias foram feitas em livros, periódicos, sites, jornais, dentre outros na perspectiva de conhecer melhor o Bioma Brasileiro por meio das suas histórias. O uso da CH para destacar aspectos históricos e geográficos caracterizando os espaços constitutivos de cada bioma subsidiaram a construção da Colcha Cognitiva: Biomas Brasilerios, conforme imagem 1..

Para a CH estudantes utilizaram várias estratégias, dentre elas destaca-se:

a)CH com leitura com entonação de voz, uso da fala (linguagem) com característica diversas para cada personagem, voz grave, aguda, pausada, trêmula, com sotaques, dentre outras;

b)CH com recursos sonoros, sons de vento, chuva, passos, dentre outros;

c)CH com dramatização;

d)CH com recursos midiáticos, imagem, sons, slide, dentre outros;

e)CH com textos decorados, com textos improvisados e com textos autorais;

Dentre as CH surgiram contos que durante a infância de algumas estudantes foram contados pelos pais, família ou comunidade, esses momentos resgataram a importância da interlocução entre a teoria e a prática, entre o vivido e o trabalho acadêmico aproximando a experiência de saber feito, segundo Freire (2001) do conhecimento científico, pois algumas estudantes moraram em outros estados brasileiros que compõem os biomas que estavam sendo estudados e essas experiências foram utilizadas para ampliar a nossa formação humana e profissional, com base na cultura.

Foi possível a participação de parte dos estudantes da turma em um Sarau Literário realizado em Varginha, evento este que acontece há três anos e o conto “O Homem do Saco” foi dramatizado durante o evento.

Atividades como essas aproximam o conteúdo teórico conceitual da prática educativa, principalmente nos cursos de pedagogia que se propõem a desenvolver uma formação abrangente em espaços educativos escolares e não escolares.

Na etapa do PI cada estudante com base nos estudos realizados a respeito do Bioma Brasileiro que sua equipe pesquisava deveria escolher uma imagem que o retratasse para ser desenhada e pintada em um retalho de calça jeans. No LPPSI cada turma que desenvolve a disciplina de MEHG deixa um material produzido por ela e conjuntamente com a turma foi construída a ideia da colcha, que posteriormente foi chamada de Colcha Cognitiva, conforme:

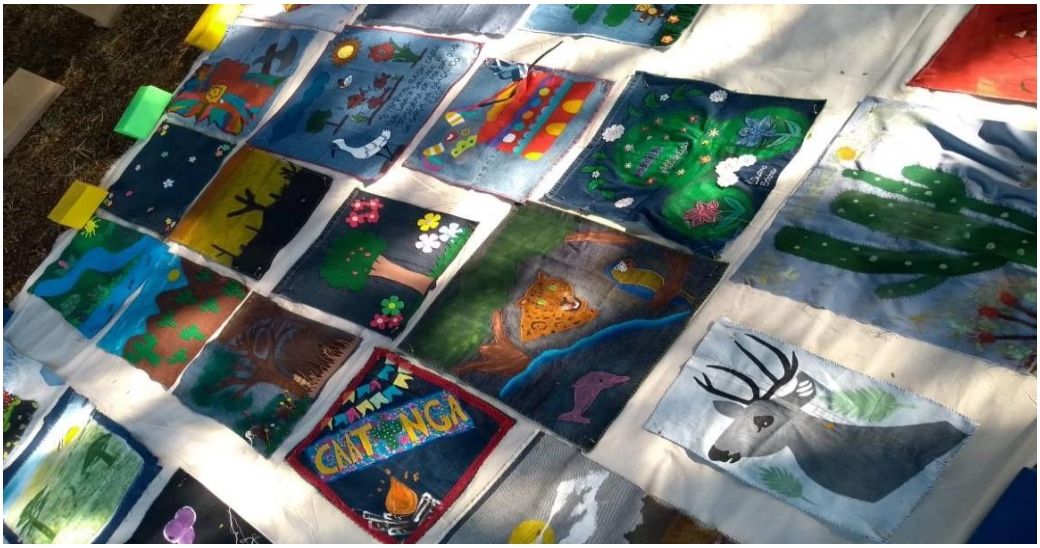


Imagem 1: Colcha Cognitiva: Biomas Brasileiros em exposição no evento UFLA de Portas Abertas de 2019.
Fonte: Acervo da professora coordenadora do Projeto Interdisciplinar: Multiplicidade Culturais nos Biomas Brasileiros (2018.1)

Para a construção da Colcha Cognitiva: Biomas Brasileiros foram estudados os textos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também os guias de estudos de Rocha e Carmo (2008), para possibilitar a adequação da CH ao público alvo na educação básica.

Após a confecção da Colcha Cognitiva: Biomas Brasileiros foi feito um projeto com a Coordenadoria de Saúde Mental de Lavras, que ainda continua em processo, para um trabalho com pessoas em sofrimento mental. As estudantes escreveram uma carta contando a história de construção da Colcha e neste projeto será feita junção dos retalhos com crochê.

Considerações finais

O trabalho com Pedagogia de Projetos é bastante desafiador e durante a escrita deste artigo foi possível perceber que existem muitos aspectos desta atividade que podem servir para reflexões futuros.

O uso de CH para compor as estratégias de ensino e aprendizagem possibilitou uma pesquisa história e geográfica por parte das estudantes de forma muito intensa e interativa. Cada CH direcionava o trabalho para novas e profícuas buscas.

Pode-se observar que o trabalho contribuiu para o trabalho com o desenvolvimento da oralidade por meio das CH e proporcionou um conhecimento ao desvelar histórias e contos indígenas e afrobrasileiros que não faziam parte do conhecimento das/os estudantes envolvidos na atividade.

Acredita-se que com o trabalho do PI essas histórias foram sendo reconstruídas e tomando um novo significado que se concretizou em um trabalho formativo coerente com as necessidades atuais na formação docente de um trabalho com metodologia ativa.

Por fim a proposta interdisciplinar garantiu um olhar ampliado ao estudo dos biomas brasileiros trazendo questões sociais, culturais, econômicas que foram possíveis de ser estudadas a partir de um olar mais crítica na formação docente.

Referências

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda**. A floresta canta!: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2014.
BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação; ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência**. 2ª Ed.Campinas, SP: Papirus, 1989
FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. e Col. **Formação de Docentes Interdisciplinares.** Curitiba: Editora CRV, 2013.
FRADE. E. G. Disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia. **Campus Virtual UFLA**. 2018. Disponível em: Acesso em: 30 jun. 2019
FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
GIROTTO, C. G. G. S. **A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto.** 2002 – 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/DED/Downloads/A%20resignificacao%20do%20ensinar.pdf>. Acesso: 10 jun. 2019.
LEITE, L. H. A. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente.** Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2019.
RCNEI - NATUREZA E SOCIEDADE - Publicado em 13 de June de 2017 por Lindací Alves de Souza Scagnolato. Disponível em: https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/592/454/fc8/592454fc8da60535588275.pdf. Acesso em: 17 Abril 2018.
ROCHA, M. M. S. da. CARMO, R. B. do. **O mundo social e a diversidade cultural, geográfica e histórica I e II.** Fascículo 1 e 2. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Vozes, 2013.