



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
CARLA ALESSANDRA GARIBALDI SAN MARTIM

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
Uma prática para o letramento literário

RIO GRANDE

2021

CARLA ALESSANDRA GARIBALDI SAN MARTIM

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:

Uma prática para o letramento literário

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial e último para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch

RIO GRANDE

2021

Ficha Catalográfica

S196c San Martim, Carla Alessandra Garibaldi.
Contaçon de histórias: uma prática para o letramento literário /
Carla Alessandra Garibaldi San Martim. – 2021.
103 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS,
2021.

Orientador: Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch.

1. Contaçon de Histórias 2. Mediaçon de Leitura Literária
3. Letramento Literário 4. Contadoras de Histórias 5. Ensino de
Literatura I. Fritsch, Valter Henrique de Castro II. Título.

CDU 808.543

Catologação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Ao meu filho Ian Garibaldi Almeida, amor incondicional, que com tão poucos dias de vida, me leva diariamente de volta aos caminhos mágicos do faz de conta. Com ele aprendo que na vida, como nos contos, podemos sempre encontrar um final feliz.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Ao meu orientador Valter Henrique de Castro Fritsch, querido Valter, que me acolheu no momento em que eu mais precisei, mantendo dentro de si um coração inigualável de solidariedade humanidade e sensibilidade a todo momento para me orientar. Com ele aprendi tantas coisas... a ser forte, ter coragem, esperança, mas principalmente a ter fé. Sua capacidade de se colocar no lugar do outro é ímpar, sempre considerando o amor como fonte para todas as coisas. A ele, minha reverência e eterna admiração.

Aos professores do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem - FURG, por me proporcionarem momentos de aprendizagem que refletiram num enriquecimento pessoal e profissional. Em especial, as professoras, Carolina Knack e Camila Lawson Scheifer, cujas práticas docentes foram inspiradoras para mim, agradeço os ensinamentos nas disciplinas ofertadas: Bases Epistemológicas da Linguística e Estudos de Letramento, também pela delicadeza de suas palavras nos momentos de exposição da temática em suas aulas. Expiraram-me a pesquisar essas temáticas, me apaixonar por elas e descobrir novos caminhos de trabalho.

Ao meus pais, Luis Carlos e Maria, a quem devo a vida, minhas fortalezas, sempre presentes nos fios fundamentais da minha história. Meus irmãos Maria Luisa, Bruna, Luis Carlos, Yuri e David por estarem sempre disponíveis segurando minha mão nos momentos difíceis. Meus sobrinhos, Amanda, Felipe, Amira e Milo, expressão de vida que pulsa e prossegue.

Aos meus amigos João, Tom, Gustavo, Nicolas, Marcos, Simone, Angelo, Juliane e Simoni pela disponibilidade para me ouvir, cuidar e amar no momento de cura contra a depressão.

À minha amiga Luciani Beiersdorff, um anjo enviado por Deus, parceira de estudo, meu apoio direto, incentivadora, com disponibilidade a qualquer hora, sempre dando sugestões para enriquecer e aprimorar o meu trabalho. Obrigada pelo seu otimismo e por me iluminar com sua serenidade.

À minha querida amiga Letícia Maass, uma irmã de coração que a vida me deu no curso de Pós-graduação. Sou sua fã e você sempre será um modelo de perseverança que quero seguir. Obrigada pela lealdade e pelo apoio incondicional, pelas dicas inigualáveis, sempre disponível para arregaçar as mangas e me ajudar.

Ao meu esposo Sidnei Almeida, pela força e incentivo de prosseguir, principalmente pelo amor e carinho dedicado a mim e ao nosso filho Ian.

Agradeço às professoras Sandra Sirangelo Maggio (UFRGS), Jara Lourenço da Fontoura (FURG) e Camila Lawson Scheifer (FURG), pelo empenho dedicado à leitura e avaliação desta dissertação.

“Gostaria de saber, disse para si mesmo, o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates - e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidade exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. é preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...” Michael Ende, A História sem Fim.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado pertencente à linha de pesquisa: *Aquisição, Aprendizagem e Ensino de Línguas*, dentro do projeto de pesquisa “Fronteiras da Leitura: O Ensino de Literatura sob a Perspectiva da Linguística Aplicada Crítica”, coordenado pelo Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch, orientador deste trabalho. A pesquisa tem por objetivo refletir sobre algumas questões acerca dos múltiplos papéis que a contação de histórias pode desempenhar na construção do letramento literário de sujeitos leitores no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto, será mobilizada a teoria de Letramentos e, neste sentido, são apresentados teóricos como Angela Kleiman (1995, 2005, 2013), uma das primeiras autoras a abordar a questão dos Letramentos como prática social, Roxane Rojo (2009), que considera necessário também observar que as práticas de letramento se encontram em diferentes contextos sociais, bem como Brian Street (2014), o primeiro autor a trazer a abordagem sobre o letramento como letramentos sociais. Quanto ao Letramento Literário, tem-se que ele pode ser considerado uma alternativa para a prática social, conforme as considerações de Rildo Cosson (2006). Para o autor, as práticas sociais que envolvem o letramento literário são os aprendizados relacionados com a socialização e o compartilhamento de saberes e culturas as quais visam a um propósito maior que é a prática social de humanização das crianças. Aqui, será apresentado o Letramento e seus fundamentos teóricos, a fim de mobilizar os conceitos da teoria no momento da análise, uma vez que é a teoria que sustenta este trabalho a partir das noções de Letramento social, Letramento literário e Práticas e Eventos de Letramento que serão acionadas ao longo deste trabalho. Portanto, a metodologia de pesquisa aplicada consiste em pesquisa bibliográfica a partir da análise da contação de histórias pelas vozes de três mediadoras de leitura literária, mas, principalmente, contadoras de histórias que vivenciam esta arte de ensinar a cultura, o conhecimento, bem como divertir, entreter, ampliar a visão de mundo e de si mesmo, além de ser decisiva no desenvolvimento da imaginação, da oralidade e incentivo pelo gosto da leitura. Resultados preliminares demonstram a contribuição da contação de histórias para a mediação da leitura literária no processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta pesquisa, ao analisar as vozes das três contadoras de histórias, se constitui num espaço de fala e de reflexão sobre o tema da contação de histórias, bem como de apresentar ferramentas que se referem as atividades que podem ser desenvolvidas para melhorar a contação de histórias e atingir todo o potencial que ela tem como formadora de cidadãos.

Palavras-chave: Contação de histórias; Mediação de leitura literária; Letramento literário; Contadoras de histórias; Ensino de literatura.

ABSTRACT

This master's thesis is inserted in the research line: *Acquisition, Learning and Teaching Languages*, and it is part of the research project “Frontiers of Reading: The Teaching of Literature from the Perspective of Critical Applied Linguistics”, coordinated by the professor Valter Henrique de Castro Fritsch, PhD, supervisor of this thesis. The research aims to reflect on some questions about the multiple roles that storytelling may play in the construction of literary literacy of readers in the teaching and learning process in the initial grades of elementary school. In order to do that, the Literacies’ theory will be mobilized and, in this sense, theorists such as Angela Kleiman (1995, 2005, 2013), will be presented, one of the first authors to approach the issue of Literacy as a social practice, Roxane Rojo (2009), who considers it is also necessary to note that literacy practices are found in different social contexts, as well as Brian Street (2014), the first author to bring the approach to literacy as social literacies. As for Literary Literacy, it can be considered as an alternative for social practice, according to the considerations of Rildo Cosson (2006). To the author, the social practices that involve literary literacy are the learnings related to socialization, and the sharing of knowledge, and cultures, which aim at a greater purpose, which is the social practice of humanization of children. Here, Literacy and its theoretical foundations will be presented to mobilize the concepts of theory in the analysis, since it is the theory that sustains this work from the notions of Social Literacy, Literary Literacy and Literacy Practices and Events that will be triggered throughout this work. Therefore, the applied research methodology consists of bibliographic research, based on the analysis of storytelling by the voices of three literary reading mediators, but mainly storytellers, who experience this art of teaching culture, knowledge, as well as having fun, entertaining, broadening the worldview and oneself: besides being decisive in the development of imagination, orality, and encouragement for the taste of reading. Preliminary results demonstrate the contribution of storytelling to the mediation of literary reading in the teaching-learning process in the early grades of elementary school. This research, when analyzing the voices of the three storytellers, constitutes a space of speech and thoughts on the theme of storytelling, as well as presenting tools that refer to the activities that can be developed to improve the storytelling practices and to reach the full potential that it contains to educate citizens.

Keywords: Storytelling; Mediation of literary reading; Literary literacy; Storytellers; Teaching literature.

RESUMEN

Esta tesis de maestría perteneciente a la línea de investigación: Adquisición, Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas, dentro del proyecto de investigación "Fronteras de la Lectura: La Enseñanza de Literatura bajo la Perspectiva de la Lingüística Aplicada Crítica", coordinado por el Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch, supervisor de este proyecto. La investigación tiene como objetivo reflexionar sobre algunas cuestiones acerca de los múltiples roles que la narración de historias puede desempeñar en la construcción del letramento literario de sujetos lectores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las series iniciales de la enseñanza primaria. Para ello, será movilizada la teoría de Letramentos y, en este sentido, son presentados teóricos como Angela Kleiman (1995, 2005, 2013), una de las primeras autoras a abordar la cuestión de los Letramentos como práctica social, Roxane Rojo (2009), que considera necesario también observar que las prácticas de letramento se encuentran en diferentes contextos sociales, bien como Brian Street (2014), el primer autor en plantear el enfoque letramento como letramentos sociales. En cuanto al Letramiento Literario, se puede considerar como una alternativa a la práctica social, de acuerdo con las consideraciones de Rildo Cosson (2006). Para el autor, las prácticas sociales que involucran el letramento literario son los aprendizajes relacionados con la socialización y el intercambio de saberes y culturas que apuntan a un propósito mayor que es la práctica social de humanización de los niños. Aquí, será presentado el Letramiento y sus fundamentos teóricos, a fin de movilizar los conceptos de la teoría en el momento del análisis, una vez que es la teoría que sostiene este trabajo a partir de las nociones de Letramiento social, Letramiento literario, Prácticas y Eventos de Letramiento que serán accionadas a lo largo de este trabajo. Por lo tanto, la metodología de pesquisa aplicada consiste en pesquisa bibliográfica a partir del análisis de la narración de historias por las voces de tres mediadoras de lectura literaria, pero principalmente contadoras de historias que vivencian esta arte de enseñar la cultura, el conocimiento, bien como divertir, entretener, ampliar la visión de mundo y de sí mismo, además de ser decisiva en el desenvolvimiento de la imaginación, de la oralidad e incentivo por el gusto de la lectura. Resultados preliminares demuestran la contribución de la narración de historias para la mediación de la lectura literaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las series iniciales de la enseñanza primaria. Esta investigación, al analizar las voces de las tres narradoras de historias, se constituye en un espacio de habla y reflexión sobre el tema de la narración de historias, bien como de presentar herramientas que se refieren a las actividades que pueden desarrollarse para mejorar la narración de historias y alcanzar todo el potencial que tiene como formadora de ciudadanos.

Palabras-clave: Narración de historias; Mediación de lectura literaria; Letramiento literario; Contadoras de historias; Enseñanza de literatura.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – Poema: O que é Letramento? de Kate M. Chong. p. 102.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS	23
1.1. Meu encontro com o tema	24
1.2. Do encontro à história da contação de histórias	26
1.3. Narrativas orais na formação dos sujeitos leitores no ambiente escolar	29
1.4. O Cuidado com a arte do contar Histórias	33
2. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	39
2.1. Letramento(s): um conceito em construção	41
2.2. Práticas de letramento, Eventos de letramento e Práticas comunicativas.....	42
2.3. Modelo ideológico e modelo autônomo	44
2.4. Mitos de letramento	47
2.5. Conceito de pessoa letrada ontem e hoje (letramentos sociais)	49
2.6. Letramento(s) no espaço escolar: possíveis caminhos	52
2.7. Letramento Literário como alternativa para a prática social	55
3. CONTADORAS DE HISTÓRIAS E SUAS VOZES: DISCUSSÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS	60
3.1. Contador de histórias/professor mediador	62
3.2. A contação de histórias e a formação de leitores	64
3.3. Contadoras de Histórias: Vozes.....	67
3.3.1. Primeira voz	67
3.3.2. Segunda voz.....	71
3.3.3. Terceira voz.....	75
3.4. O Contador de histórias como mediador do letramento literário.....	78
3.5. As contadoras de histórias como vozes mediadoras	84
NENHUMA ANÁLISE É COMPLETA E ACABADA.....	92

REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolha do tema *contação de histórias e mediação pedagógica através do letramento literário* foi motivada por minhas experiências com a leitura, especialmente aquelas vividas durante minha infância, reiteradas pela minha jornada acadêmica. Alfabetizei-me no Uruguai e na minha escola os alunos não tinham acesso à biblioteca. Já em minha casa não havia livros, pois a minha família não possuía recursos financeiros para obtenção de itens que não fossem para subsistência. Meu pai estudou apenas até a quinta série e minha mãe concluiu o ensino médio aos quarenta e cinco anos. Esses fatos acabaram por favorecer a criação de um ambiente sem acesso aos livros durante o período da minha infância e mesmo o acesso à contação de histórias em casa. Nesse sentido, acredito que é importante salientar que, mesmo na escola, lugar onde hipoteticamente essas atividades aconteceriam (ou deveriam acontecer), também não tive acesso a elas.

Depois, uma vez adulta, resolvi fazer um curso superior e minha primeira escolha foi Pedagogia, curso no qual conheci a contação de histórias como forma de mediação pedagógica. Este também é um dos motivos pelos quais escolhi as séries iniciais como foco para este trabalho, pois considero que nesta faixa etária seja imprescindível para a criança o contato e o convívio com os livros. Entendo que o livro como um bem simbólico e cultural deve ser oferecido na infância, para que exista um engajamento com esse instrumento tão valioso e tão importante para o desenvolvimento intelectual no decorrer de suas vidas.

O tema em questão ganhou mais ênfase após realizar a minha segunda graduação na área de Letras e atualmente no Mestrado em Estudos da Linguagem. Nessas experiências, passei a compreender o livro como bem simbólico e social, extremamente necessário para o desenvolvimento cognitivo na formação de um indivíduo, e com o qual eu, infelizmente, não tive contato em um primeiro momento na infância. Tal fato acabou trazendo severas lacunas em minha formação refletidas na vida adulta e, justamente por sentir o peso de tais lacunas, entendi que a mediação da leitura literária na infância era um campo profícuo para os estudos nos quais eu engajaria tanto minhas motivações acadêmicas, quanto pessoais.

Já no curso de mestrado, pude me inserir no projeto de pesquisa “Fronteiras da Leitura: O Ensino de Literatura sob a Perspectiva da Linguística Aplicada Crítica” coordenado pelo Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch, orientador desta dissertação. O projeto Fronteiras

da Leitura busca fomentar a pesquisa sobre as práticas, as crenças e os papéis desempenhados pela literatura nas discussões sobre políticas educacionais e educação linguística nos espaços acadêmicos e escolares. Trata-se de enxergar a literatura como um texto, objeto primeiro de pesquisa na área de estudos da linguagem, e que, como tal, é atravessado pelas questões que permeiam a realidade linguística construída por diferentes discursos, alteridades e contextos sociais. A partir das ferramentas epistemológicas da Linguística Aplicada Crítica, a pesquisa se debruça sobre as questões que atravessam a mediação pedagógica de textos literários em espaços escolares, fomentando a pesquisa sobre o ensino de literatura no Brasil, que hoje conta com um número bastante baixo de pesquisadores e publicações que versem sobre tais assuntos. Ainda é de interesse do projeto adentrar os espaços escolares de forma a compreender, através do colhimento de narrativas de alunos-leitores e professores de literatura, as crenças que permeiam as práticas escolares que instituem (ou não) o aluno como um sujeito leitor capaz de apreender os saberes textuais e literários como parte de sua educação linguística.

A partir dos objetivos expostos do projeto, desenvolvi o meu subprojeto de pesquisa para essa dissertação que visa provocar a discussão da mediação da leitura na infância e apresentar possíveis ferramentas aos docentes e aos pais que reforcem a importância de um espaço entre o ambiente escolar e não-escolar com as crianças, por intermédio do livro como possibilidade de construção de alteridade e identidade para a formação de sujeitos no mundo.

Considerando que contar histórias é uma atividade que acompanha o ser humano desde os tempos mais primitivos, nos quais o mito ocupava um papel central na formação ética e mesmo intelectual das primeiras civilizações, percebemos que a narração de histórias era a maneira mais eficaz de transmitir os saberes necessários de culturas que eram essencialmente orais. Com isso, mesmo com o advento da escrita, a narrativa permaneceu ocupando um papel central em nossa cultura, como bem lembra o teórico da literatura Peter Brooks:

Our lives are ceaselessly intertwined with narrative, with the stories that we tell and hear told, those we dream or imagine or would like to tell, all of which are reworked in that story of our own lives that we narrate to ourselves in an episodic, sometimes semiconscious, but virtually uninterrupted monologue. We live immersed in narrative, recounting and reassessing the meaning of our past actions, anticipating the outcome of our future projects, situating ourselves at the intersection of several stories not yet completed. The narrative impulse is as old as our oldest literature: myth and folktale appear to be stories we recount in order to explain and understand where no other form of explanation will work. (BROOKS, 1992, p. 3)¹

¹ Nossas vidas estão incessantemente entrelaçadas com a narrativa, com as histórias que contamos e ouvimos contadas, aquelas que sonhamos, imaginamos ou gostaríamos de contar, todas retrabalhadas nessa história de nossas próprias vidas que narramos para nós mesmos em um episódio, monólogo às vezes semiconsciente, mas praticamente ininterrupto. Vivemos imersos na narrativa, recontando e reavaliando o significado de nossas ações

A arte de contar histórias é uma prática milenar que venceu o desafio do tempo e continua presente em nossa sociedade. Na atualidade, mesmo com as diversas influências das novas tecnologias, ela continua ocupando um destaque singular, especialmente no ambiente escolar, que permanece como o principal difusor da função de ouvir, contar e ensinar histórias. A contação de histórias é uma atividade fundamental que pode transmitir conhecimentos e valores e, ao lado de um bom mediador pedagógico, pode ser decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante seu caráter decisivo no processo de ensino e aprendizagem, a contação de histórias se dá naturalmente, estando presente na vida humana, conforme mencionamos. Desse modo, ela atua como uma ruptura nesse processo costumeiramente engessado, proporcionando novas experiências no ambiente da sala de aula. A partir desse caráter de ruptura, reiteramos que a contação de histórias não apenas constitui o processo ensino e aprendizagem, como também o ultrapassa, atuando além das estruturas desse processo e proporcionando ricas experiências no ambiente escolar.

Nesse sentido, temos que “O ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida”. (MEIRELES, 1979, *apud* TORRES, TETTAMANZY, 2008, p. 2). Torres e Tettamanzy (2008) ainda apontam o caráter afetivo da contação de histórias como uma forma de preservar o conhecimento de um determinado grupo social, especialmente nas culturas que têm a oralidade como principal ferramenta de transmissão do conhecimento.

Da forma como nos organizamos socialmente hoje, a escola acabou por se transformar em protagonista da transmissão dos saberes necessários para avançarmos intelectual e eticamente em nossa jornada como humanos. A escola, especialmente nos anos iniciais, passou a assumir a tarefa de introduzir o sujeito ao mundo da leitura e suas infinitas possibilidades, panorama no qual a contação de histórias vem desempenhando um papel bastante significativo nesta introdução ao mundo das letras e palavras.

passadas, antecipando o resultado de nossos projetos futuros, situando-nos no cruzamento de várias histórias ainda não concluídas. O impulso narrativo é tão antigo quanto a literatura mais antiga: mitos e contos parecem ser histórias que recontamos para explicar e entender onde nenhuma outra forma de explicação funcionará. (As traduções de língua inglesa no corpo deste trabalho foram feitas por mim sob supervisão e revisão do orientador da dissertação).

Com isso, o educador acabou assumindo a responsabilidade de transformar os alunos em ouvintes e leitores eficientes, principalmente nas séries iniciais da Educação Fundamental. A tarefa é complexa, mas estamos imersos em um mundo novo de tecnologias que surgem com a promessa de funcionarem como facilitadores das relações de ensino e aprendizagem. No entanto, neste percurso, muitas vezes encontram-se entraves que necessitam ser trabalhados com cuidado, e o uso demasiado da tecnologia pode dificultar o ato de ouvir e ler, principalmente em família, pois a falta de incentivo e comprometimento vem ocasionando dificuldades marcantes como um vocabulário precário, informal e pouco significativo.

Regina Zilberman comenta que:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 1987 p. 15).

A partir do momento em que o aluno entra no ambiente escolar, tem início uma jornada de formação continuada, na qual se encontram importantes esteios para a sua educação. De acordo com o relatório da UNESCO (1988, p. 89-101) *Educação para o Século XXI*, existem quatro pilares para o desenvolvimento do sujeito no ambiente escolar. São eles: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Viver com os outros.

Assim, para escutar e ler com eficiência, são necessárias habilidades e competências por parte do educando, uma vez que o ato de ler não está relacionado somente a interpretar o sentido de uma palavra, e vai muito além disso – é interagir com o mundo e a sociedade. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), proposta que visa uniformizar o aprendizado na Educação Básica em todo território nacional,

O reconhecimento desse potencial aponta para o direito de as crianças terem acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde seu nascimento até seis anos de idade. (MEC, 2017).

Desse modo, faz-se necessário também questionar como os educandos estão sendo inseridos nesse universo de descobertas e viagens pelo mundo da leitura, isso porque muitas vezes a escola é o único lugar de contato com os livros e a contação de histórias. Como afirma SILVA (2003, p. 57) “[...] bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.” Ou seja, quanto mais cedo se dá essa aproximação, maior e melhor

tenderá a ser o desenvolvimento social e intelectual das crianças. Além disso, com um trabalho planejado e voltado para a leitura e aprendizagem do aluno, o mediador conseguirá ter êxito na formação de um aluno leitor, capaz de enfrentar os desafios que apareceram durante o percurso de sua formação.

Por meio da contação de histórias, os alunos podem gradativamente internalizar comportamentos leitores que poderão colaborar para a formação do gosto pela leitura, sendo, desta forma, estimulados inconscientemente a aprender a ler, ouvir e entender as entrelinhas de um texto. É importante ressaltar a importância do livro para o desenvolvimento simbólico, como um bem cultural, na formação dos sujeitos leitores, e que, infelizmente, muitos alunos ainda não têm contato com este maravilhoso mundo do ouvir e ler histórias. Tal cenário resulta em pessoas que chegam à fase adulta carentes deste período essencial à formação humana, carência essa que pode influenciar drasticamente o seu desempenho como leitores e ouvintes eficientes.

Temos também que o ato de ouvir e ler abre possibilidades de compartilhar experiências e principalmente entender o mundo que os cercam, pois, no ato de contar histórias, são repassados valores, hábitos, culturas, o modo de viver de uma comunidade e os diferentes costumes, trazendo um enorme valor cultural e histórico à contação de histórias e seus desdobramentos.

Quando pensamos na história da educação, foi a partir da influência de diversos pedagogos e pesquisadores, dentre eles Célestin Freinet, que o ato de estudar se tornou “mais palatável” aos estudantes através do caráter de ludicidade das histórias. O pedagogo viveu em um tempo marcado por um método tradicional rígido, por ideias que ensinavam a obedecer e a não questionar o funcionamento da sociedade. Assim, temos que Freinet foi um teórico-chave para mudar esse cenário engessado, tendo sido um dos pedagogos que fez grande diferença na educação, visto que, através dele, o ouvir histórias tem se tornado cada vez mais presente no ambiente escolar e principalmente na sala de aula.

Nesse sentido, segundo Freinet:

A escola não me marcou nem para o bem nem para o mal. Já que decerto ela não podia marcar-me para o bem, alegro-me que não me tenha marcado para o mal, que tenha sido neutra, que tenha passado como algo anônimo por meus dias de criança, como água que escorre sobre a argila ressecada. (FREINET, 1978, p. 8)

Assim como aconteceu com Freinet, minha experiência escolar se deu em uma escola tradicional, a qual também foi, de certa forma, neutra para mim (ao menos nas questões que me instrumentalizariam como leitora e da visão de leitura como uma prática social), no sentido de não ter tido acesso à biblioteca e aos livros. E, no que tange ao contato com professores e amigos, tampouco tenho muitas lembranças dessa época, lembro-me apenas das aulas de educação física, nas quais eu participava da atividade de arremesso de peso, e de uma viagem que a minha turma fez para Piriápolis, no Uruguai.

Dessa forma, quando digo que a escola foi, em minha perspectiva, de certo modo neutra, isso se deu em função do tempo que eu passava na escola, que era muito reduzido comparado com o resto do meu dia, no qual eu fazia todas as atividades de casa, além de cuidar dos meus três irmãos, menores do que eu. Em função disso, as minhas lembranças do serviço doméstico estão mais presentes do que as lembranças da escola, cenário que também é a realidade de muitos estudantes pelo país e que tem enorme peso no modo como esses alunos percebem a escola e suas experiências escolares.

Anos depois, no curso de pedagogia, quando fiz o meu estágio de observação em uma escola no Chuí, foi que conheci a contação de histórias. Fiquei muito fascinada com esse método de mediação, fato que mudou a minha visão sobre a escola e o ensino, mas principalmente porque, através da contação de histórias, percebi que a escola pode mudar e marcar de forma positiva os estudantes.

Muitos alunos têm o primeiro contato com o livro ao chegar ao ambiente escolar, e o professor, neste momento, é a chave para um universo diferente e cheio de alteridades que pode enriquecer sobremaneira a experiência das crianças que chegam à escola. De acordo com Lajolo (2002, p. 7), “[...] quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

A leitura possui o poder de promover a construção de novos saberes e habilidades, possibilitando o questionamento e fortalecimento de ideias críticas quando se faz necessário tomar decisões. Por isso, acredito que é preciso que o professor articule com eficiência suas aulas, para que a contação de histórias tenha um espaço privilegiado, destacando o contato com o livro, principalmente com os alunos que não têm o privilégio de ter livros em suas casas.

Estabelecer um planejamento respeitando o aluno com sua bagagem cultural pode ser o primeiro passo para uma educação de excelência, a prática planejada poderá auxiliar o aluno a se desenvolver em um ambiente cheio de criação e emoção. O professor pode ser o mediador entre o aluno e a literatura, desenvolvendo a arte do ler como um todo, atribuindo práticas de aprendizagem que considere todo o contexto em que o aluno está inserido.

A contação de histórias é atravessada pela leitura, assim podemos também pensar que não nascemos leitores, mas nos tornamos leitores. Em outras palavras, a leitura é adquirida, conquistada. Desse modo, contar histórias pode ser um dos primeiros contatos que o aluno tem ao chegar na escola com narrativas que encantam as crianças, pois podem estimular a criatividade e a concentração entre tantas outras habilidades.

A hora da escuta é um recurso fundamental para incentivar futuramente a leitura de forma prazerosa, pois o ouvir transporta o aluno para o mundo do faz de conta, proporciona diversão e entretenimento, bem como amplia o conhecimento de mundo. Compreende-se, com isso, que ter acesso a uma boa história é dispor de informações culturais que irão alimentar a imaginação do aluno.

É necessário que o professor mediador adquira a consciência de que, com um plano de aula adequado, voltado para a leitura dentro da sala de aula, ele poderá auxiliar sobremaneira na formação do leitor desejado, fazendo com que ele sinta prazer em ler e, conseqüentemente, tornando a leitura uma atividade que passa a ser realizada de boa vontade, e não apenas por obrigação. E com isso, sendo a contação de histórias realizada de forma contínua, essa atividade fornecerá ao aluno elementos para que adquira maior e melhor compreensão de mundo.

Paulo Freire enfatiza que o ato de ler:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir leitura daquele. Leitura e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto, [...] (Paulo Freire, 1989, p. 9).

Dentro do mundo da leitura, ouvir histórias pode possibilitar ao aluno desenvolver-se cognitivamente, aguçando a sensibilidade para perceber todos os conflitos e buscar soluções adequadas. Através do ato de ouvir, o aluno caminha para o desenvolvimento, quando o texto propicia a vivência de sentimentos presentes no enredo das narrativas como alegria, medo, raiva, dentre outros.

Segundo Tahan:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p. 16).

Em se tratando de ensino e aprendizagem, principalmente nos anos iniciais, é necessário pensar em atividades que abranjam o desenvolvimento das cognições do aluno, já que os resultados obtidos servirão de base para todos os anos escolares. Dessa forma, o ato de ouvir, a fala, a escrita, a locomoção, tudo isso deve ser observado pelo mediador de leitura sob um ponto de vista pedagógico na formação do ser humano.

A linguagem oral é uma remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, o contar histórias tem papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, visto que, além de ser uma atividade lúdica, a atividade também amplia a imaginação, incentiva o gosto do aluno pela leitura, ajuda na oralidade, e, como um todo, contribui na formação da personalidade envolvendo o social e o afetivo. Temos que o ver, sentir e ouvir são as primeiras sensações na memória das pessoas, sendo assim, contar histórias é uma experiência de interação que cria uma conexão entre a pessoa que conta e as pessoas que ouvem: mediador e alunos criarão vínculos, auxiliando na aprendizagem de forma eficiente.

Rockwell (2001) assegura que, na sala de aula, a leitura é uma interação social, visto que *“Los participantes suelen leer en voz alta, en medio de un continuo intercambio oral”*. (ROCKWELL, 2001, p. 13)². O professor desempenha o papel de mediador deste intercâmbio; é, como se fosse, a conexão na comunicação entre as crianças e os textos. Rockwell (2001) ainda complementa que *“Maestros y alumnos construyen interpretaciones cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianos, que rinden el texto más, o menos, accesible”*. (ROCKWELL, 2001, p. 13)³.

A contação de histórias nas escolas é uma forma de interagir com os alunos e um precioso auxílio à prática pedagógica na Educação. Atualmente, se faz necessário ao professor estar cada vez mais próximo do seu aluno, desta forma, a leitura poderá realizar essa

²“Os participantes frequentemente leem em voz alta no meio de um intercâmbio contínuo oral”

³“Professores e alunos constroem interpretações cruzadas entre convenções escolares e conhecimento cotidiano que tornam o texto mais ou menos acessível”

aproximação, a partir da qual o aluno desenvolve a capacidade de ser um ouvinte atento e atuante, e com a qual o professor terá o cuidado de fomentar no aluno o desejo de ouvir histórias.

Na atualidade, muitos professores vivem na busca constante de melhorar suas aulas para atrair ainda mais o aluno. Sisto, Noronha e Santos (2004) afirmam que é preciso preparar a aula para esse momento da contação de histórias, pois

Aprender uma história para contar é como construir um filme. Temos que visualizar mentalmente cada coisa que vai sendo contada. Seremos capazes de recontá-la de memória sem que tenha sido preciso decorá-la. Seleccionamos os gestos e as vozes que serão utilizados como continuadores da palavra, [...]. A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões que surgem de forma orgânica, como continuidade, nunca como ruptura. [...] Um contador de histórias é também um agente de sua língua. Por isso a correção, a clareza, a eliminação de vícios de linguagem e a preservação da literariedade do texto, mesmo numa fala cotidiana, devem fazer parte de suas preocupações. (SISTO; NORONHA; SANTOS, 2004, p. 146).

Até aqui desenvolvi um pequeno arrazoado a respeito de muitas ideias que são recorrentes quando pensamos no processo de contação de histórias e na sua importância diante da mediação da leitura literária no ambiente escolar. Contudo, existem muitas questões que vêm sendo alvo de constantes debates acerca do tópico aqui abordado, dentre elas destaco: qual seria a real importância da contação de histórias na infância? Será que, como afirmam tantos autores aqui citados, ela tem um papel fundamental na mediação da leitura? Se assim é, por que tantos jovens abandonam a leitura após o final da primeira fase do ensino fundamental? Até que ponto a contação de histórias pode influenciar a formação de leitores que não vêm de um ambiente leitor em seus lares?

Considerando o panorama desenvolvido nestas considerações iniciais, além de tais questões apresentadas no parágrafo acima, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre essas questões, com o intuito de mostrar a contribuição da contação de histórias para a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Deste modo, o presente trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e está estruturado em três capítulos: No capítulo 1, intitulado “Contação de histórias nas séries iniciais”, faço um levantamento sobre o papel que as narrativas orais têm desempenhado na formação dos sujeitos leitores no ambiente escolar. O capítulo 2, “Mediação pedagógica e letramento literário”, é um arrazoado teórico sobre o papel do professor contador de histórias, em instrumentalizar o sujeito para o seu letramento literário, este capítulo está embasado nas teorias sobre o letramento, oriundas da Linguística Aplicada. O Capítulo 3 ocupará-se de

responder à questão norteadora do trabalho, a saber: De que forma a contação de histórias pode contribuir para a mediação pedagógica de textos literários nas séries iniciais? Para responder esse questionamento lançarei mão da análise da trajetória de três contadoras de histórias em suas práticas de mediação do texto literário.

Espero que, ao final, este trabalho seja capaz de fomentar a discussão acerca dos múltiplos papéis que a contação de histórias pode desempenhar na construção do letramento literário de sujeitos leitores.

1. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

“Para sobreviver, você precisa contar histórias”. – ECO, 1988, p. 8

No presente capítulo será realizado um levantamento sobre o importante papel que as narrativas orais têm desempenhado na formação dos sujeitos leitores no ambiente escolar e a importância da prática pedagógica da contação de histórias, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, destacando as aprendizagens múltiplas e a socialização oral.

Este capítulo será dividido em tópicos, dentre os quais, o primeiro tópico, “Meu encontro com o tema”, apresentará de forma breve a minha história de vida escolar e familiar e como se deu o meu encontro com a contação de histórias, visando contextualizar a escolha do tema e trazer minha experiência não só como professora, mas como aluna.

Já o segundo tópico, “Do encontro à história”, trará uma pequena passagem temporal das histórias orais e da contação de histórias, de como eram passadas as memórias, valores e costumes de uma geração à outra, e de quando ocorreu a mudança da finalidade da contação de histórias para o entretenimento e o prazer após a invenção da imprensa, trazendo uma abordagem histórica acerca do tema.

Quanto ao terceiro tópico, “Narrativas orais na formação dos sujeitos leitores no ambiente escolar”, nele será apresentado o que o ato de contar histórias representa na vida do aluno, para o viver bem em sociedade. A importância deste tópico reside no fato de que as histórias abrem caminhos para o desenvolvimento da capacidade de vivenciar o imaginário, sendo surpreendente e fantástico o mergulhar no mundo de possibilidades da imaginação. E, com isso, nós, como mediadores, temos a responsabilidade de criar oportunidades para conseguir ampliar o conhecimento dos alunos, mostrando o quanto a contação de histórias nas séries iniciais é importante para o desenvolvimento global dos estudantes.

Por fim, o último tópico deste capítulo, “O Cuidado com a arte do contar histórias”, ressalta a importância da leitura para despertar o aluno para o mundo da imaginação, justificando a importância e o cuidado no momento da seleção das histórias. Isso porque acredito e defendo neste trabalho que a contação de histórias é fundamental para os alunos, auxiliando não só no processo de ensino e aprendizagem, mas também estimulando sua imaginação e socialização, proporcionando a eles experiências novas que podem, ou não, ser

compartilhadas entre seus pares.

1.1. Meu encontro com o tema

O meu desejo de estudar este tema surgiu devido a minha pouca experiência com a leitura durante a infância e as consequências que sinto em minha própria jornada, como leitora, destas lacunas abertas no passado. Conforme mencionei, durante minha infância tive pouquíssima experiência com a contação de histórias em minha casa e nenhuma na escola, tampouco contato com livros. Esses fatos foram muito significativos para minha compreensão da leitura como uma prática social e acabaram por impactar negativamente minhas trajetórias escolar e acadêmica, porque a atividade de leitura pode não ser algo fácil ou prazeroso para quem não teve contato desde cedo com um universo letrado.

Os meus estudos primários foram realizados no Uruguai e naquela escola não tínhamos acesso à biblioteca. Em casa a situação não era diferente, lá também não havia livros, pois a minha família tinha poucos recursos financeiros e não possuíamos condições de comprar livros. E, quanto à contação de histórias, todos trabalhavam muito, e assim não sobrava tempo para usufruir com o lazer e a cultura. Acrescente-se a isso o fato de meus pais não terem concluído os estudos primários quando pequenos, apenas a minha mãe terminou o ensino médio, aos seus quarenta e cinco anos.

Após ter concluído o meu Ensino Médio, resolvi fazer um curso superior e a minha primeira escolha foi o curso de Pedagogia, curso realizado em Santa Vitória do Palmar através da modalidade de Educação a Distância oferecida pela FURG. Neste curso conheci a contação de histórias como uma atividade de mediação pedagógica. Entendo aqui, que o ambiente familiar, cultural e escolar com o qual tive contato quando pequena, com escasso acesso aos livros, influenciou na escolha do curso, e ter conhecido um universo distinto, a partir da contação de histórias, permitiu-me entrar em contato com outras culturas, pessoas e locais, o que foi fundamental no meu processo de desenvolvimento como discente e como docente.

Nesse sentido, como afirma Hall (1990, p. 41), “Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados.” Ademais, por este motivo escolhi as séries iniciais como foco deste trabalho,

porque através de minha formação em Pedagogia e minha formação em Letras aliadas às minhas experiências com a contação de histórias, pude observar o poder do texto literário como motivador do hábito da leitura nas crianças. Fatores importantes que desenvolveram um engajamento de minha parte com essa ferramenta tão valiosa e significativa.

Para Stuart Hall (1990, p. 27), “[...] o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica.” Nesse sentido, ele argumenta que existem duas maneiras de se pensar a identidade cultural: a primeira compreende a busca por um passado no qual haja uma unicidade histórica e cultural; já a segunda se refere a uma identidade tanto de tornar-se quanto de ser. Considerando tais formas de compreender a identidade cultural, para este trabalho utilizaremos a segunda, englobando a identidade de tornar-se e de ser. Assim, conforme Hall (1990):

A segunda concepção de identidade cultural é aquela que a vê como “uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’”. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Esse passado é parte de uma “comunidade imaginada”, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo “nós”. (HALL, 1990, p. 28).

O assunto em questão ganhou mais ênfase após realizar a minha segunda graduação em Letras e atualmente durante o Mestrado – o fato de o livro e, principalmente, a contação de histórias, serem necessários para o desenvolvimento cognitivo na formação continuada. E, infelizmente, por não ter tido contato com ele em um primeiro momento na infância, acredito que tenha sofrido bastante na fase adulta em virtude dessa carência. Em razão dessa experiência pessoal, como docente em constante formação, preocupo-me com as futuras gerações, ainda enquanto crianças.

Conforme pode-se observar nas palavras de Cavalcanti (2009):

[...] quando realizamos a leitura ou contamos uma história, o fazemos através de um gesto voluntário de buscar um preenchimento que nos envia um prazer, nos mantendo em sintonia com a descoberta do novo. Sendo assim, o gosto pela leitura é algo que se provoca pelo afeto e o gosto e o prazer são recursos essenciais que devemos buscar para a inclusão do hábito de ler nas escolas alcançando nossos leitores que, por meio dessa prática, se tornaram leitores apaixonados e comprometidos. (CAVALCANTI, 2009, p. 44).

Considerando a discussão apresentada aqui, temos então que a contação de histórias se relaciona ao processo de ensino e aprendizagem, no qual a mediação pedagógica desempenha um papel importante, auxiliando a despertar nos alunos um aprendizado mais dinâmico. Além

disso, ela também ajuda na memorização dos fatos, no aprimoramento do desempenho escolar, ademais de ajudar a despertar o interesse pela leitura.

1.2. Do encontro à história da contação de histórias

A arte de contar histórias é muito antiga, ela remonta do período paleolítico, no qual os moradores das cavernas registravam os fatos diários por intermédio da pintura rupestre e outras formas de comunicação verbal ou simbólica. Estes povos ancestrais possuíam rituais, mitos e experiências que compartilhavam oralmente passando de geração em geração. Esse era um modo de perpetuar as suas experiências e um modo de sobreviverem às intempéries daquele tempo.

Contar histórias é uma atividade que acompanha o homem desde os tempos mais primitivos, no qual o mito ainda ocupava o papel central na formação intelectual e moral das primeiras civilizações. Narrar uma história era a maneira mais eficaz de transmitir os saberes necessários de costumes, tradições e culturas que eram essencialmente orais. E, mesmo com o advento da escrita, a narrativa continuou ocupando um papel central em nossa cultura. Ainda, é importante destacar o fato de que muitos dos contadores possuíam um lugar de destaque em seus clãs, grupos e, posteriormente, aldeias. Era através deles, da contação de histórias que eram transmitidas a sua cultura e eram preservadas as suas histórias.

Essas histórias passaram de geração em geração oralmente até a invenção da escrita – com isso, a palavra deixa de ser um artefato mágico-religioso do universo dos mitos e se torna laica. Após esta inovação, muitas histórias começaram a ser registradas e perpetuadas por escrito. Dando um salto no tempo, podemos pensar nos registros dos contos folclóricos e maravilhosos como os escritos pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, e Charles Perrault, na França. Muitas das histórias contadas na época tinham o intuito de passar lições de vida e moral, além de aconselhar e advertir as pessoas. Nesse sentido, conforme afirma Benjamin (1994, p. 198), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

O ato de ouvir histórias era comum na Idade Medieval, as crianças participavam de todas as comemorações com os adultos e eram tratadas como pequenos adultos. Desde cedo as crianças eram inseridas em atividades que envolviam a tradição popular, e assim ouviam histórias, trechos de lendas, compartilhando as mesmas narrativas e ambientes com os adultos.

As tradições culturais e os comportamentos para o viver em sociedade sobreviviam através da oralidade, do ato de se contar histórias.

Observa-se que, desde os tempos mais antigos, o ato de contar histórias já estava inserido no convívio em sociedade, o conhecimento era transferido através da tradição oral, que segundo Malba Tahan (1966, p. 24) “[...] até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.” Durante toda a Idade Média as crianças aprendiam com suas famílias e eram educadas para serem adultos desde cedo, não havendo, naquela época, a concepção de infância que temos na contemporaneidade.

Foi no século XVIII, então, que ocorreu outra alteração que desencadeou mudanças na contação de histórias, em meio às transformações na sociedade e o apogeu da classe burguesa, havendo uma modificação da visão tradicional que havia em relação às crianças, até então vistas como pequenos adultos. Isso mudou profundamente nesse período, surgindo o conceito de infância e, conseqüentemente, de crianças, diferenciando-as em necessidades e cuidados em relação aos adultos.

Com a Revolução Industrial, ocorreu um aumento significativo das produções literárias e, concomitantemente, dos contadores de histórias, que podemos chamar de contadores urbanos, porque as histórias começaram a ser proferidas em lugares específicos, como, por exemplo, em bibliotecas. A Revolução Industrial teve início na Inglaterra, durante a Era Vitoriana, um período de profundas mudanças na sociedade inglesa. A Revolução Industrial segundo o historiador Eric Hobsbawm (2014) foi o período no qual houve a transição dos modos de produção, que passaram de artesanal para o maquinário, acarretando, conseqüentemente grandes transformações nas relações de trabalho e na economia local.

Um grande escritor da Era Vitoriana foi Charles Dickens, os seus livros eram muito acessíveis e simples de ler, pois suas narrativas, ao apresentarem um panorama bastante realístico da sociedade vitoriana, acabavam funcionando como uma forma de denúncia social e tinham, assim, um forte apelo popular. As suas histórias retratavam muito bem como era a Inglaterra durante este período, ele foi um escritor que retratou temas como a pobreza e a miséria da população inglesa, e mesmo as condições severas a que eram submetidas as crianças naquela sociedade. Em seus escritos ele realizou uma profunda crítica social, principalmente direcionada as conseqüências negativas que a Revolução Industrial causou na vida das pessoas mais pobres da sociedade inglesa. Dentre as suas críticas, pode-se destacar as condições de vida

dos trabalhadores que eram horríveis, não havia instituições públicas para ajudar a população, havia poucas condições de higiene, havia muito trabalho infantil, ausência de educação para os pobres e inúmeros problemas sociais.

Com o aumento da produção literária durante a Revolução Industrial, principalmente porque as obras passaram a ser impressas por máquinas tornando esse serviço mais rápido, as contações de histórias passaram a ser uma releitura de produções literárias escritas, ou seja, não eram mais histórias orais transmitidas de geração em geração. Inclusive, o público-alvo também não era mais o mesmo, não buscando o conhecimento sobre a história de um grupo de pessoas específico ou de sua história de vida, pois o propósito era outro, de entretenimento e lazer⁴.

Era notória a necessidade de redirecionar um olhar mais cuidadoso para as crianças, que veio se desenvolvendo ao longo do tempo, sobretudo após a II Guerra Mundial. Depois da guerra, a sociedade deu início às pesquisas e surgiram teorias para a compreensão da infância e da importância de entender a sensibilidade valorizando o lado emocional das crianças desde cedo. Entre os pesquisadores da época, encontra-se Freinet que acreditava na pedagogia do afeto, pois sentia a necessidade de cooperação dos docentes num projeto pedagógico ampliado. Sua realidade também influenciava de forma direta os seus ideais e busca por melhorias no ensino, segundo Freinet (1974, p. 22) "[...] era necessário, neste clima esgotante, insistir extenuamente, como um palhaço sem talento, para reter durante um instante, de maneira artificial, a atenção fugaz de meus alunos”.

Por intermédio de Freinet (1974) é possível observar a necessidade de mudanças na área da educação, com seus estudos, que a colocaram sob um prisma privilegiado quando se começou a refletir sobre as práticas pedagógicas escolares. Não só a mera transmissão de conhecimento possuía importância, como o atendimento à singularidade dos alunos e suas diversas experiências de vida deveria ser desenvolvido, visando atingir os objetivos educativos da escola.

De acordo com Arroyo (2000, p. 166), “[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando”. Com isso, a importância da singularização e valorização da infância tornou-se um

⁴ O próprio Dickens ficou conhecido pela organização de leituras abertas de trechos de seus livros, nas quais ele mesmo atuava como um contador de suas histórias. Essa prática, apesar do forte apelo comercial, também era uma forma de aproximar os futuros leitores de suas narrativas.

importante foco dentro da educação, de modo que hoje em dia podemos afirmar que a contação de histórias é reconhecida como uma prática associada ao patrimônio cultural com vistas ao prazer e ao lazer para crianças e jovens.

Com a modernidade, novas formas de adaptação frente às constantes mudanças foram necessárias aos contadores de histórias, dentre elas destacamos uma adaptação em relação às diferentes experiências, situações, espaços e público, incluindo também adaptar-se a sua época. Isso porque as próprias histórias devem se adaptar ao seu contexto, a sua época, para não se perderem no tempo.

A arte de contar histórias é uma prática milenar que venceu o desafio do tempo e continua presente em nossa sociedade, pois, apesar das diversas influências das novas tecnologias, ela continua ocupando um destaque singular, especialmente no ambiente escolar. A contação de histórias ainda é o principal difusor da função de ouvir, contar e ensinar histórias, trata-se de uma atividade fundamental que pode transmitir conhecimentos e valores e, ao lado de um bom mediador pedagógico, pode ser decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura literária.

Hoje, na contemporaneidade, com o uso frequente e diário das redes sociais, os sentimentos coletivos parecem ausentes e a cada dia diminuem ainda mais, muitos alunos não trazem nas lembranças as histórias contadas pela família, pois as redes sociais ocupam muito tempo. Assim se torna importante resgatar as atividades do contar histórias, as nossas histórias.

Defendo, portanto, a importância de dividir não só as histórias, mas o tempo e as experiências familiares, que acredito estarem em decadência nesse desenvolvimento tecnológico, em que se está conectado, mas ao mesmo tempo distante. A realidade está produzindo novas histórias para serem contadas todos os dias, novos significados e um novo mundo mais humanizado e mais harmonioso. Questões essas que serão abordadas no subitem a seguir.

1.3. Narrativas orais na formação dos sujeitos leitores no ambiente escolar

Os atos de contar e ouvir histórias durante a educação básica, principalmente nas séries iniciais, visam aguçar o senso crítico do ouvinte, ampliam o seu conhecimento linguístico, e podem ser o primeiro caminho para o conhecimento da tipologia textual. A ação de escutar é um dom do ser humano, um ato para compreender a magia que envolve o mundo, pois ouvir, antes de tudo, é ler o mundo e assumir-se como protagonista da história. É dar início à

consciência dos processos que envolvem a existência humana como um ser social e político, desta forma, é imprescindível que os diversos segmentos da sociedade se convençam da importância do ato de ler e da própria literatura.

As histórias contadas estão ligadas às funções essenciais educacionais e às escolas como ambientes responsáveis por transmitir conhecimentos. Nesse sentido, seria inestimável que os mediadores e as escolas se apropriassem do repertório de histórias que os alunos ouvem diariamente e da contação que, por sua vez, já é constituída de inúmeras fontes de informações, pois envolve vários temas culturais relacionados às questões emocionais e sociais, contribuindo para que o aluno encontre seu lugar na sociedade.

Em consonância com o que defendo neste trabalho, da necessidade de retomar a contação de histórias como atividade de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para os anos iniciais, trago a fala de Oliveira (2009, p. 27), “[Assim], sugere-se que comece a resgatar os contos e histórias conhecidas pelas crianças, tanto eles quanto o professor poderão contar oralmente os contos e suas histórias para os demais”.

Compreendo, ainda, que a rotina da leitura faz com que os alunos sejam estimulados, mesmo antes de aprenderem a ler, uma vez que, no momento em que se dá o processo de escuta das histórias, eles vão adquirindo e desenvolvendo novas relações com o mundo e com os demais. Essa atividade faz com que, quando se conta a história, indiretamente se mantenha viva a ação do ouvir, importante para a manutenção da leitura no futuro.

Ouvindo histórias, o aluno constrói um mundo cheio de significados que irá abrir caminhos para infinitas descobertas e compreensão de um novo mundo. Através do contato com diferentes narrativas os alunos descobrem outros lugares, outras formas de agir, obtendo novas visões de mundo e de vivências, pois “[...] a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não são seus”. (BRASIL, 1998, p. 143).

O que se percebe é que o ato de ler para os alunos proporciona atitudes questionadoras que devem ser exploradas com mais efetividade dentro do ambiente escolar. O professor como mediador deve planejar com eficiência o antes, o durante e o depois da leitura/contação de histórias, para alavancar o máximo de possibilidades de aprendizagem que o ato de ouvir histórias proporciona. Parafraseando Cléo Busatto (2006), o professor é o comunicador que

vem para narrar histórias, através das influências do ambiente social que o cercam, transformando-se em memórias da sua comunidade e através da oralidade vai transmitindo, as lendas, mitos, raízes culturais e contos para os seus alunos.

A aprendizagem durante a contação de histórias está ligada diretamente ao imaginário infantil. Neste processo se encontra a inclinação, que incentiva não somente a imaginação, mas também um conjunto de referenciais que proporcionarão o desenvolvimento da consciência e do subconsciente infantil. Constituindo, assim, não só a relação entre o mundo interior e o exterior do aluno, mas também resultando na formação da personalidade, dos valores e das crenças.

Para que o contar histórias resulte em um processo de aprendizagem, a história escolhida necessita ser significativa para o contador, antes de o ser para qualquer ouvinte. A história deve conversar com o contador, pois quando ele contar aquela história ela será uma parcela de sua própria história, a qual estará compartilhando. Regina Machado, enquanto contadora de história afirma que:

Somos nós os protagonistas, é a nossa própria história que nós 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. Podemos até rir de nós mesmos, na pele dos estúpidos e ignorantes que povoam esses contos, ao lado de sábios e dragões. Seja lá por que razão, o fato é que não conheço ninguém que não goste de ouvir uma boa história. Eu me dedico a esse serviço de garimpo de boas histórias e trato de contá-las da melhor maneira. Gostaria de aprender a dizer tudo isso com a simplicidade de Chicó, memorável protagonista do Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, que é sem dúvida um dos grandes contadores de histórias do nosso país: “Não sei, só sei que foi assim”. (MACHADO, 2015. p. 21).

As palavras de Regina Machado refletem também o pensamento do filósofo Antônio Gramsci (1982), o qual afirma que um grande intelectual é aquele que se mantém ligado ao seu meio social, narrando histórias, atuando como porta-voz, consciente de sua função social e política. São eles que representam a continuidade histórica, independentemente de qualquer situação ou estrutura econômica, todos os alunos são intelectuais, mas nem todos desempenham perante a sociedade esse papel.

Assim, pode-se notar a importância de que o aluno descubra sozinho como resolver os problemas, sendo também capaz de aprender com eles, uma vez que, para a sua formação, é essencial enfrentar os conflitos diante da sociedade desafiadora e com problemas que devem ser solucionados por eles. Dessa maneira, ao responder aos conflitos que o dia a dia lhes

apresenta, eles também serão capazes de construir, criar e recriar.

De acordo com Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. (FREIRE, 1983. p. 43).

A contação é uma atividade dinâmica, envolve professor e alunos, que entram no mundo da fantasia. Ao contar histórias, o mediador estabelece com o aluno um clima de cumplicidade, no qual todos os olhares estarão atentos à história. A arte de se contar histórias vem abrindo caminho na educação e ganhando mais espaço e atenção, hoje já é considerado um precioso instrumento dentro do processo educacional, devido ao seu aspecto lúdico, figurando como uma estratégia valiosa em todo o ambiente escolar.

Nesse sentido, segundo Busatto,

Um contador de histórias quando é bom consegue aperfeiçoar o ato de narrar, cria a arte de contar histórias, faz dela sua profissão como é o caso dos mediadores que amam contar histórias é um comunicador que adquiriu o dom de narrar influenciado pelo meio que habita, transformando-se na memória coletiva da sua comunidade e transmitindo, por meio dos contos, lendas e mitos, as raízes culturais do seu povo. (BUSATTO, 2006, p. 19).

Quando uma história é contada através de planejamento, ela consegue atingir objetivos importantes como: conhecer os interesses pessoais de forma diversificada, desenvolver raciocínio lógico e a sensibilidade, introduzir outras visões ao aluno a partir da apresentação de outros conteúdos que já foram anteriormente estabelecidos, ou até formar novos conceitos, aumentando o interesse durante a aula, permitindo que o aluno se identifique. Com isso, é beneficiada a compreensão de situações problemáticas que irão ajudá-lo a resolver conflitos.

A escola, como ambiente diversificado, busca conhecer e desenvolver no aluno competências adquiridas através do ouvir histórias. Competências estas relacionadas à leitura e escrita, de forma que a literatura infantil possa influenciar de maneira positiva durante o processo do contar histórias.

A contação de história, nesse sentido, é uma possibilidade de passagem para o desenvolvimento, amadurecimento e sedimentação da individualidade, da autovalorização e da importância de um futuro promissor. E assim, parafraseando Bruno Bettelheim (1980), suscitam a renúncia das conexões infantis e deixando abertura para o diálogo com a obrigação moral e a convivência social, ajustada na consideração ao outro.

Também é necessário que o professor tenha consciência, enquanto educador, de sua responsabilidade diante da leitura, pois é importante para a vida do aluno, como ser individual, social e cultural. O ambiente escolar precisa valorizar o livro e os alunos precisam tocar, olhar as páginas, para que aguce a vontade de ouvir o que o professor irá contar. Ressalte-se, todavia, que é dever da escola indicar diretrizes e incentivar o hábito de ouvir e contar histórias.

Diante do valor com que se apresenta à narrativa, Benjamin (1994) alerta sobre o perigo dessa arte se extinguir:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994. p. 197-198).

As histórias sempre encontram quem as conte e quem as quer escutar. Desse modo, se os alunos forem incentivados desde pequenos a ouvir as histórias, eles irão certamente valorizar este tipo de arte. Já os professores precisam se comprometer a serem realmente os mediadores deste mundo lúdico que é a leitura e a contação de histórias, pois não é uma tarefa fácil, mas tomando os cuidados necessários para realizar essa atividade, os resultados serão gratificantes, conforme visamos demonstrar no subcapítulo a seguir.

1.4. O Cuidado com a arte do contar Histórias

Contar histórias é uma arte que constitui práticas relacionadas à cultura humana, sendo o contador de histórias o guardião do conhecimento mais profundo de um determinado círculo cultural, conforme menciono quando trato da contação de histórias desde o período Paleolítico. Àquela época, e na atualidade também, a contação de histórias funcionava, e funciona, como uma forma de transmitir os hábitos, costumes, tradições e de manter viva a história de cada círculo familiar e cultural. Com isso, sabe-se que esta arte antecede o desenvolvimento da escrita, visto que, na cultura primitiva, como não havia escrita, as tradições e os aprendizados passavam de geração em geração por intermédio da pintura rupestre e da comunicação oral, que

exerceram papéis de suma importância à época e que também exercem atualmente, possibilitando que se viesse a estudar e aprender sobre algumas dessas culturas paleolíticas.

Abramovich (1991) fala que:

Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos ler histórias para as crianças, sempre... (ABRAMOVICH, 1991, p. 17).

A arte do contar histórias veio para romper barreiras importantes, fazendo parte da vida do indivíduo. A criança escuta histórias desde bebê, através das canções de ninar, que vão se desenvolvendo com o tempo, depois vêm as cantigas, que são narrativas rápidas, e as histórias antigas que as crianças gostam de escutar por curiosidade.

As histórias criam ambientes diversificados que podem atrair a atenção dos alunos e, através delas, os alunos conseguem interagir com fatos e situações que fazem parte da sociedade contemporânea. Os clássicos trazem histórias do mundo imaginário que são contadas há muitos anos, por meio deles ainda é possível trabalhar determinadas questões e atividades no próprio ambiente escolar.

Em outras palavras, de acordo com Abramovich:

[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1991, p. 17).

Os clássicos fazem com que surjam, em primeiro momento, personagens como as princesas e os príncipes, e, através deles, evidencia-se o início da imaginação: o primeiro texto que a criança escuta constitui a primeira releitura. Dessa forma, além do contar histórias e contribuir para que se preserve a memória cultural, eles também servem de estratégias para facilitar a produção e interpretação dos alunos durante a etapa inicial da educação básica. O professor mediador terá um espaço para ajudá-lo na promoção significativa dos saberes e trocas de experiências individuais ou em grupo.

Crianças, adolescentes ou adultos se envolvem com as histórias que são contadas, pois estas mexem com a imaginação e muitas vezes envolvem sentimentos, como quando são contadas histórias sobre filmes e livros que tenham narrativas envolventes. Muitas vezes as histórias são contadas para se aproximar grupos, turmas, pois, com as histórias, as pessoas se aproximam e param para ouvir umas às outras e compartilhar experiências desde a infância.

Na escola, o contar histórias pode acontecer em todos os momentos, quando se está cansado, agitado, ou simplesmente para introduzir determinado conteúdo, entretanto, independentemente da razão ou finalidade, é necessário que seja tratado com cuidado, pois a prática do contar histórias não pode se tornar totalmente corriqueira, caso contrário é possível que os alunos percam o interesse e prazer por elas.

Nesse sentido, compreende-se que:

Ter acesso à boa história é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de se sentar para ouvir histórias exige do professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças. (BRASIL, 1998, p. 143).

Conforme já mencionado acima, ao se contar histórias alguns cuidados devem ser levados em conta, principalmente no ambiente escolar, por exemplo, quando se escolhe o texto, é necessário ter em mente qual será o público-alvo. A história pode ser a mesma para vários públicos, o que se faz necessário para diferenciá-los são os objetivos e os planejamentos no momento da leitura, prestando muita atenção no ambiente e na apresentação. De acordo com Maluf (2012, p. 22), “[...] mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização”.⁵

O lúdico auxilia o professor a criar laços afetivos, mas são necessárias várias observações quando estiver selecionando a história para os alunos, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A história selecionada deve agradar ao público-alvo, para que ela possa fazê-los interagir, além disso, o contador necessita estar preparado para mudar a voz sempre em que o personagem mudar, tendo a consciência de que a leitura está sendo direcionada para o aluno e a voz faz parte do universo cultural para compreender o que está sendo lido. Enfim, deve-se ter cuidado com algumas práticas de contação de histórias, conforme explicitarei ao longo deste capítulo.

De acordo com Bettheleim:

[...] a leitura de uma história para a criança deverá ser realizada com todo um envolvimento emocional na história e na criança, com empatia pelo o que a história pode significar a ela. As histórias que encantam as crianças são certamente encantadoras também para os adultos que se permitem e deixam levar pela leitura. Podem ser estórias engraçadas, profundas, sentimentais ou simplesmente belas;

⁵ Para Angela Maluf (2012, p. 22), “São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento. A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação”.

podem ser curtas ou extensas, com muitas ou poucas ilustrações, mas devem sem sombra de dúvidas provocar emoções. (BETTHELEIM, 2002, p. 211).

Nesse sentido, observa-se que no momento da leitura é importante que a voz tenha clareza nas palavras, elas devem ser pronunciadas com eficiência. Ademais, o vocabulário deve estar de acordo com a faixa etária de cada ouvinte, as palavras complicadas devem ser trocadas, a dicção deve estar de acordo para que a leitura se torne eficiente e tenha resultados positivos. Ainda, a voz, como ponto fundamental na contação de histórias, necessita de um volume adequado durante a contação, visto que deve ser ouvida até pelo aluno que se senta no fundo da sala. Já o ouvinte deve estar confortável com o som ambiente que o contador irá direcionar a voz para um volume adequado.

Conforme Rodrigues:

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 organização do ambiente para se ouvir bem a história é outro fator primordial para se levar em conta, fatores como a distância entre o leitor e sua plateia, o som que irá ser utilizado e, sobretudo, os ruídos que poderão vir do lado externo da sala, interferem no resultado da atividade. Desse modo, a leitura necessita ser pausada para melhor compreensão do texto e, juntamente a isso, deve ter todo o cuidado para que a voz seja eficiente para a compreensão do texto.

Outro cuidado está relacionado à escolha das histórias, pois, assim como as histórias podem libertar, porque trabalham especialmente com valores humanos, elas também podem confinar. Haja vista que a Literatura é uma arte que promove quaisquer experiências humanas, é necessário ter um cuidado na sua seleção e contação, havendo um público-alvo adequado, bem como um momento adequado para a introdução de determinadas histórias. Há histórias que denotam reflexos da correria, do estresse e da luta por conquistas meramente materiais, influenciadas, sobretudo, pela mídia, ou seja, são valores que estabelecem o ter em detrimento do ser.

Em um primeiro momento, o mediador deve chamar a atenção do seu público, apresentando o título, após, o livro deve circular pela sala, possibilitando que cada aluno usufrua

do prazer de senti-lo. O ato de tocar é importante para o aluno porque ele pode sentir a textura da capa, sentir o cheiro, ver se é pesado ou leve, detalhes extremamente importantes e considerados extraordinários pelos alunos. Em seguida, o professor deverá contextualizá-lo falando um pouco sobre a obra, sobre o escritor e elucidar qual o gênero que será lido para eles.

Outro momento importante que deve ser observado pelo docente na contação de histórias, é relacionado ao ato de demonstrar as emoções e os sentimentos, por intermédio de um vocabulário simples e claro e das entonações. O ato de contar a história deve ser apresentado como um momento importante na trajetória escolar, de modo que o contador deve ser um pouco ator: interpretar, fazer gestos, ficar em silêncio para dar certo suspense. Diz-se isso, pois o contador de histórias é, ao mesmo tempo, vários personagens e o ouvinte deve saber relacionar as vozes com os seus personagens.

O contador de histórias deve se fazer presente, caminhando na sala, articulando o imaginário com o real, e fazendo com que os ouvintes vivenciem o momento, afinal o corpo também transmite mensagens. Ele também conversa com os ouvintes, tornando-se muito importante o momento certo, sempre que necessário para interagir, aqui, temos que as expressões são primordiais, uma vez que elas fazem com que o ouvinte entenda cada uma das sensações vividas pelo personagem – a expressão fala muito mais do que as palavras.

Nesse sentido, o mediador deverá utilizar ao máximo esta ferramenta poderosa, pois o ato de ouvir histórias permite ao aluno criar eixos de ligação que o auxiliam na compreensão das histórias. A narrativa faz parte do nosso dia a dia, e as histórias possuem um papel significativo e contribuem com as vivências e relações interpessoais do aluno, colaborando para que viva bem em sociedade.

De acordo com Moraes:

O contador de história, enquanto agente, detém em suas mãos diversas decisões com relação ao processo de adaptação e ao momento de contar. Entre as decisões está o convite para entrar e descobrir a história, a constituição de um ambiente propício, a criação real e imaginária do cenário, as alterações de voz, dentre outros aspectos que caracterizam a magia e o encantamento. (MORAES, 2012, p. 17).

Dessa forma, reitera-se a importância com alguns cuidados no momento de se contar as histórias para os alunos. Segundo mencionado anteriormente, a aula deve ser bem planejada, articulada, para que todas as etapas e estratégias cheguem aos efeitos esperados no processo de desenvolvimento do aluno. Possibilitando que, através do ato de ouvir histórias, ele sinta prazer,

tanto no presente quanto no futuro, em ser um leitor consciente e crítico de suas responsabilidades.

Ainda é importante salientar que, a criança é um ser humano cheio de emoções complexas, ela cria mundos imaginários, o mundo do faz de conta faz parte do seu cotidiano e a contação durante as aulas faz com que o aprendizado seja mais significativo. Jean Piaget (1999) afirma que, além de o aprendizado ser significativo, ele diverte e desenvolve a personalidade da criança. Nesse mesmo sentido Abramovich afirma que:

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, 2009, p. 37).

Assim, como reiterado por diversas vezes neste capítulo, deve-se ter cuidado com todo um arcabouço de questões relacionadas ao bom andamento da atividade da contação de histórias. Pois, ressalte-se, tal atividade vai muito além de se reproduzir oralmente uma história, envolvendo diversos institutos, como a voz do narrador, o tom de voz, a sua interpretação, os seus gestos, a sua postura, além do próprio ambiente influenciar diretamente sobre a contação de histórias.

Por fim, após esse panorama acerca da contação de histórias e de sua influência na trajetória escolar e na vida como um todo dos discentes e docentes, no próximo capítulo, serão abordadas questões relacionadas aos estudos de letramento e de que forma tais estudos podem auxiliar a compreensão do fenômeno do letramento literário nas séries iniciais.

2. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo será realizado um apanhado de abordagens sobre os diferentes conceitos de letramento(s) e seus modelos, além dos mitos e práticas sociais que envolvem esses estudos, e costurando tais conceitos com a contação de histórias e as práticas sociais de formação do leitor que, segundo acredito, estão imbricadas na mediação pedagógica da leitura.

Assim, divido o capítulo em sete subtítulos, o primeiro, “Letramento(s): um conceito em construção”, no qual falo sobre algumas das diferentes abordagens que o conceito de letramento apresentou aqui no país, bem como a questão de que inicialmente este conceito era confundido com outro conceito, o de alfabetização, tendo esse equívoco sido corrigido com o passar do tempo. Para realizar essa discussão, utilizo autores como Angela Kleiman (1995), uma das primeiras autoras a abordar a questão dos Letramentos como prática social; Roxane Rojo (2009) que traz outro ponto relacionado aos Letramentos - para ela é necessário também observar que as práticas de letramento se encontram em diferentes contextos sociais; e Brian Street (2014), que figura como o primeiro autor a trazer a abordagem sobre o letramento como letramentos sociais em sua obra *Letramentos sociais: Abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.

A referida obra foi publicada em 1984, porém chegou ao Brasil muitos anos depois. Nesse livro baseado nos novos estudos do letramento, o autor traz as observações a respeito de uma pesquisa sobre o letramento no Irã comparando-o com o letramento em outros países como a França, Inglaterra, Madagascar, Marrocos, Libéria, Estados Unidos, entre outros. Street (2014) é visto como um teórico-chave do letramento social por vários autores, considerando o letramento como um conceito plural, ou seja, que existem vários letramentos, como por exemplo, o laboral, ou o doméstico.

O segundo subtítulo é “Práticas de letramento, eventos de letramento e práticas comunicativas”, no qual abordo as diferenças entre as práticas e eventos de letramento e apresento o conceito de práticas comunicativas baseadas nas considerações de Brian Street. Para este autor, as práticas de letramento são as ações e relações sociais que se referem ao modelo cultural, que inclui valores e disposições para agir, e incorporam não só os eventos de letramento como também os modelos populares desses eventos que são determinadas pelas relações de poder. Já os eventos de letramento, são as situações nas quais ocorrem as relações sociais com a escrita mediando as interações e, por fim, as práticas comunicativas são os

letramentos que se dão através de atividades sociais vistas como um tipo de prática comunicativa.

O terceiro tópico, intitulado “Modelo ideológico e modelo autônomo”, elenca as diferenças entre estes dois modelos de letramento, que de acordo com Street (2014) são diferenciados pois o modelo ideológico considera os letramentos no plural e como culturalmente situados e vinculados ao seu contexto. Já o modelo autônomo considera o letramento em seus termos técnicos, independentemente do contexto social, tratando-o como uma variável autônoma.

No quarto subtítulo, “Mitos⁶ de Letramento”, são apresentados alguns dos mitos sobre o letramento, principalmente no que se refere ao letramento escolar. Dentre estes mitos, pode-se citar o da grande divisão entre a escrita e a oralidade, muito estudada por vários autores durante muito tempo, mas que, na visão de Street (2014), não passa de uma lenda; outro mito é sobre a questão de que a escrita seria descontextualizada, mito que foi refutado por vários autores; e, por último, o mito de que o discurso centrado no texto só se encontraria na escrita, o qual também foi desconstruído.

O quinto, “O que era uma pessoa letrada e o que é hoje (letramentos sociais)”, este tópico elenca as diferenças entre o que seriam pessoas letradas e não-letradas, bem como também afirma que ainda existem analfabetos no país. A autora Tereza Machado Maher (1988) traz o exemplo da Dona Cida, uma mulher não alfabetizada que não acredita ser um problema em sua jornada diária, o fato de não conseguir decodificar as letras, muito pelo contrário, acredita ser letrada o suficiente para viver em meio ao contexto do mundo letrado, como veremos no subcapítulo. Aqui também será apresentada a questão do letramento comunitário na visão de Street (2014), o qual também questiona o fato de que, com a ocidentalização do letramento escolar, este se tornou cada vez mais masculino.

O sexto tópico, “Letramento(s) no espaço escolar: possíveis caminhos”, traz a contação de histórias como uma prática social de letramento no espaço escolar, sendo a referida prática um possível caminho para a formação de futuros leitores, além de sedimentar o espaço escolar como a mais importante agência de letramento social.

⁶ Para os fins dessa dissertação, o conceito de **mito** que utilizo neste trabalho é o de Street (2014) o qual o apresenta como sinônimo de algo não verdadeiro, reiterando que este conceito não possui nenhum comprometimento com os estudos antropológicos acerca da mitologia.

O sétimo e último subtítulo deste capítulo, “Letramento Literário como alternativa para a prática social”, aborda a questão do letramento literário como uma opção para promover o crescimento cultural das crianças, contribuindo no sentido de criar o gosto pela leitura e escrita através da contação de histórias, como uma alternativa para tal tarefa. Segundo Rildo Cosson (2006), o letramento literário é uma prática que contribui não somente com o conhecimento de mundo e de si mesmo, mas principalmente com a prática social de humanização das crianças.

2.1. Letramento(s): um conceito em construção

O termo letramento é bem mais recente entre os autores se comparado com o termo alfabetismo (ou alfabetização) que era mais comumente utilizado para designar as competências e habilidades de aprendizagens dos alunos, inclusive esses conceitos foram muitas vezes até confundidos ou usados como sinônimos. Como afirma Kleiman,

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Entretanto, atualmente cada um deles possui as suas próprias teorias e concepções para abarcar as suas especificidades e diferenças e não são mais vistos como sinônimos. Como pode-se observar nas palavras de Rojo,

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Neste trabalho, os conceitos de Letramento(s) serão baseados nas concepções de Brian Vincent Street, considerado um dos principais teóricos sobre o tema letramento social na contemporaneidade. Inclusive opto por usar o termo Letramentos no plural porque não existe apenas um letramento e sim vários letramentos com os quais as pessoas lidam diariamente, por exemplo, o letramento doméstico, o letramento escolar, o letramento laboral, o letramento jurídico, entre outros.

Conforme pode-se observar nas palavras de Rojo,

[...] as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. (ROJO, 2009, p. 98).

Complementando essas afirmações de Rojo, Clecio Bunzen afirma que Brian Street, em seu livro: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, traz uma abordagem muito importante a respeito das novas teses sobre o letramento como prática social. E não somente isso, como também abre um leque apresentando as diversas faces do letramento, deixando de usar o termo no singular para usá-lo como um conceito plural e assim denominando-o de letramentos sociais. Como pode-se observar nas palavras do autor,

[...] Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento”. (STREET, 2014, p.17).

Desta forma, Street (2014) traz em seu livro novos paradigmas e conceitos sobre os letramentos, dos quais destaco alguns deles: eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas; modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento; e, por fim, os mitos do letramento. Saliente-se que tais questões serão abordadas separadamente para uma melhor compreensão.

2.2. Práticas de letramento, Eventos de letramento e Práticas comunicativas

Para Street (2014) existe uma diferença marcante entre eventos de letramento, práticas de letramento e práticas comunicativas. Os eventos de letramento seriam acontecimentos particulares de aprendizado, enquanto as práticas de letramento seriam ocorrências de aprendizados em locais e eventos específicos, como por exemplo, em sala de aula. Já as práticas comunicativas incluiriam as atividades sociais pelas quais se dão a linguagem ou a comunicação. Importante também salientar que os conceitos de eventos de letramento e práticas comunicativas não foram desenvolvidos por Street, e sim, por Shirley Brice Heath (1982) e Ralph Grillo (1986), respectivamente.

Dessa forma, como afirma Street (2014, p. 18), “Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização de letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”. Enquanto as práticas comunicativas defendidas por Ralph Grillo, conforme elenca Street (2014, p. 18-19), foram criadas a partir de sua “interpretação inicial de letramento como uma abreviatura para práticas sociais de leitura e escrita”, compreendendo então que “o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa”, e situado em diversos contextos sociais.

Nesse sentido, parafraseando David Barton (1991), que segundo Street desenvolveu uma explicação mais prática desses conceitos, baseado em uma perspectiva psicológica, para Barton os eventos de letramento seriam atividades particulares no qual o letramento exerceria um papel, como por exemplo, em atividades regulares repetidas. Já práticas de letramento, para ele, seriam modos culturais gerais de utilizar o letramento nos quais as pessoas recorreriam em um evento letrado. Em outras palavras, as práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento como também, os modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.

Em relação às práticas comunicativas, como afirmado anteriormente, estas foram elaboradas por Grillo a partir das concepções de letramento de Street e, conseqüentemente, é pertinente ressaltar a importância desse aparato conceitual em função da ênfase que Grillo deu ao contexto social. Conforme afirma Street,

[...] Grillo elabora o conceito de práticas comunicativas para incluir “as atividades sociais por meio das quais se produz linguagem ou comunicação”, “o modo como essas atividades se encaixam em instituições, ambientes ou domínios que, por seu turno, estão implicados em outros processos sociais, econômicos, políticos e culturais mais amplos” e “as ideologias, que podem ser linguísticas ou outras, que guiam processos de produção comunicativa”. (...) “o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa”, dentro desse contexto social mais amplo, descartando a ênfase das tentativas de atribuir grandes conseqüências a um meio ou canal particular. (STREET, 2014, p. 174).

Seguindo a apreciação das diferentes abordagens incorporadas nos letramentos sociais, a próxima abordagem retratada se refere às definições e às diferenças entre o modelo ideológico e o modelo autônomo de letramentos. Assim, anticipo de início que Street (2014) defende o modelo ideológico enquanto critica ferrenhamente o modelo autônomo.

2.3. Modelo ideológico e modelo autônomo

Como já afirmado anteriormente, Brian Street defende o *modelo ideológico de letramento* frente ao *modelo autônomo de letramento*, mas o que seriam esses modelos? Respondendo a essa questão, faço uso das palavras de Street (2014), o qual, a partir de seus trabalhos etnográficos desenvolveu esses dois modelos.

[...] Street enfatiza a natureza social do letramento, em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma” do letramento, orientada para as habilidades. Reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais, ele sugere aos leitores que rejeitem a teoria da “grande divisão”, que adota uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma particular de letramento sobre as muitas variedades que a pesquisa agora mostra existirem mundo afora. Em contraposição a essa perspectiva, Street propõe um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas. (STREET, 2014, p. 13).

A partir dessa definição, podem-se iniciar algumas discussões a respeito desses dois modelos de letramentos. Uma das críticas referentes ao modelo autônomo, conforme Street (2014), é o fato de que um dos estereótipos relacionado a este modelo ocorre com os “analfabetos”, os quais careceriam de habilidades cognitivas, vivendo na “escuridão” e no “atraso”, e que a partir da aquisição do letramento acarretaria por si só, “autonomamente”, grandes impactos em termos de habilidades sociais e cognitivas de desenvolvimento, tanto social quanto econômico. Tal crítica tem seu lugar, visto que tais acepções, além de reproduzirem estereótipos, também humilham os adultos que apresentam dificuldades de letramento, além de levantarem falsas expectativas em relação ao que elas, e a própria sociedade, podem obter a partir do aperfeiçoamento dessas habilidades letradas.

Desta forma, Street (2014) apresenta algumas questões proeminentes que diferenciam os dois modelos de letramento, como pode-se observar:

[...] o modelo “autônomo” é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam de alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. Um modelo “ideológico”, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais especificadas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento

para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consequência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”. A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido. (STREET, 2014, p.44).

Em outras palavras, é possível afirmar que o modelo autônomo de letramento busca tratar o letramento como uma variável independente e desvinculada de seu contexto social, e assim apresentar as suas consequências presumidas. O modelo autônomo de letramento foi instituído ao longo do tempo, de modo que parece já estar internalizado pela sociedade, vendo-o como o modelo a ser seguido em diversas situações corriqueiras. Entretanto, esse modelo, ao contrário do ideológico, está desprovido do contexto social e é visto como um conceito neutro.

Logo, para Street,

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios, alguns dos quais tentaremos ilustrar brevemente com nossos dados: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem”- o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 130).

Assim, pode-se afirmar que o modelo autônomo de letramento tem sido um exemplar influente na teoria educacional e do desenvolvimento. Com isso, é imprescindível frisar que um dos aspectos que o torna tão presente é o fato de que ele representa a si mesmo como se não tivesse uma postura ideologicamente situada, como se fosse natural e neutro. Motivo pelo qual Street (2014) defende e chama a sua contrapartida de ideológica, porque segundo este autor, quando se fala de letramentos estes abarcam modelos e pressupostos concorrentes a respeito dos processos de leitura e escrita, os quais inevitavelmente estão inertes em relações de poder.

Nas palavras do autor:

[...] O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172).

Para Street (2014), o modelo ideológico abarca e/ou engloba o próprio modelo autônomo, não no sentido de apagá-lo, mas sim de somá-los. Isso porque o modelo ideológico inclui, além das práticas letradas, o contexto social e as estruturas culturais e de poder. Ainda, observando as palavras do autor, pode-se notar que estes modelos ainda estão longe de uma finalização conceitual e de uma apreciação mais crítica, de acordo com Street,

[...] Argumento que esses modelos não estabelecem uma dicotomia no campo, mas sim que todos os modelos de letramento podem ser entendidos como um arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados autônomos parecem ser neutros e imparciais. Nesse sentido, aqueles que desejam preservar uma visão autônoma de letramento é que são responsáveis por uma dicotomia: os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e dificuldades de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre os grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos. (STREET, 2014, p. 161).

Quando trazemos tais questões para o cerne deste trabalho, que é o papel da contação de histórias na fomentação do hábito de ler, não podemos descartar essa dicotomia entre esses dois modelos apresentados por Street. As afirmações que trago na introdução deste trabalho e no primeiro capítulo podem conduzir à interpretação de que através da compreensão do modelo autônomo de letramento, estariam inseridas as práticas da contação de histórias, e que elas sempre produziriam os mesmos efeitos sobre seus participantes. Contudo, o modelo ideológico de Street nos convoca a refletirmos sobre aquilo que pode ser visto como um lugar-comum no campo do ensino de leitura e da educação, pois entender quem são os participantes no momento da contação de histórias tem importância basilar no ato da mediação da leitura literária. Para quem eu conto histórias? Quais histórias são contadas? De que forma tais histórias evocam sentidos e ampliam horizontes de expectativas nos participantes? Todas essas são questões que devem ser pensadas quando preparamos um momento de mediação de leitura, pois como defende Street, o modelo ideológico não apaga o autônomo, mas o amplia.

Seguindo esse enfoque argumentativo, é preciso reiterar que os letramentos são sempre plurais e permeados por relações de poder. Concorrentemente em relação a essas questões, a maioria das pessoas não compreende ou não sabe que reproduz esses processos, principalmente

porque, apoiadas sob a égide do modelo autônomo de letramento e, conseqüentemente, sob o ideal de que seria um modelo neutro e imparcial, caem por terra perante o fato de estarem sempre encaixados em práticas sociais permeadas por relações de poder.

Nesse sentido, Street novamente reitera que:

Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas (STREET, 2014, p. 149).

Portanto, como é possível observar nas palavras destacadas acima, essas questões ainda estão longe de se dissiparem, fato pertinente em função de suas especificidades, por isso, a seguir tratarei de outro mote, que são os mitos sobre o letramento.

2.4. Mitos de letramento

A questão que concerne aos mitos de letramento é um dos temas mais complexos abordados por Street, não só no sentido de ser uma teoria difícil, mas no sentido de se compreender os limites entre o que podemos situar como real e a partir de que ponto iniciariam os mitos. Segundo Street (2014), os *mitos de letramento* são estritamente importantes em relação aos argumentos frente à educação e desenvolvimento. Tais mitos são discutidos em sua obra *Letramentos sociais*, assim para ele,

[...] a noção de que o discurso escrito codifica o significado por meio da lexicalização e da gramática, enquanto o discurso oral o faz por meio de aspectos paralinguísticos, levando por conseguinte às diferenças entre o potencial das duas modalidades e a uma reafirmação implícita da grande divisão; a noção de que o discurso escrito é mais “conectado” e “coeso”, enquanto o discurso oral é fragmentário e desconexo; e por fim o mito de que a língua escrita entrega seu significado diretamente “preto no branco”, enquanto a língua oral é mais “encaixada” nas pressões sociais imediatas da comunicação face a face. (STREET, 2014, p. 178).

Muitos desses mitos, segundo Street, estão numa coletânea de ensaios editada por Deborah Tannen, intitulada *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (1982), esses mitos são ao mesmo tempo rejeitados e revividos, fato bem compreensível devido à dificuldade que se possui de estabelecer os limites entre cada um, de se estabelecer as diferenças entre o que é e o que não é um mito, posto que os seus limites são muito tênues. Em outra coletânea de ensaios sobre letramento intitulada *The Myth of Orality and Literacy*, Tannen (1982) critica dois mitos do letramento advindos da linguística: “o mito 1) de que a escrita é

descontextualizada e 2) de que o discurso centrado no texto só se encontra na escrita.”
(STREET, 2014, p. 179)

Para Street (2014), a autora não conseguiu se abster de muitos dos aspectos veiculados por outros autores daquela época, incorrendo, assim como eles, em vários desacertos ou ideias convencionadas daquele período, ou seja, ela não consegue abandonar a visão tradicional de letramento. Inclusive, ela não se distancia muito do modelo autônomo de letramento, pois ela associa a oralidade com envolvimento e o letramento com conteúdo, concepções distantes das críticas recentes que as teorias fazem a partir de versões do método etnográfico, vinculadas as teorias do poder e da ideologia.

Outro mito citado por Street (2014) se refere à chamada *grande divisão* entre o discurso oral e o escrito, divisão esta que dominou a abordagem do letramento em círculos acadêmicos, agências de desenvolvimento, programas de escolarização e luta contra o analfabetismo. Um dos principais nomes que defende essa tese é Walter Ong e um de seus livros mais conhecidos é *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (1982). Neste livro, Ong defende que a nossa visão sobre a cultura oral é distorcida em função do letramento e que, para se entender plenamente o letramento, seria necessário se imaginar fora do letramento e dentro de um mundo puramente oral. Tais questões e métodos também são criticados por Street, primeiramente porque o próprio Ong pertence a uma sociedade letrada e segundo porque sociedades totalmente orais são quase inexistentes.

Marion Blank (1982), outra autora que trabalha com a teoria da grande divisão também foi analisada e contestada por Street (2014). Em um artigo sobre o uso da língua na pré-escola, a autora examinou diversas características do letramento usadas para ressaltar a grande divisão entre língua falada e língua escrita, dentre elas se destacando a coesão e a conectividade, que segundo Blank eram atribuídas mais comumente à língua escrita, mas que através de sua pesquisa também pode ser observado no discurso oral. Entretanto, Street (2014) afirma que essa pesquisa deve ser examinada mais de perto, principalmente devido aos exemplos usados pela autora, relacionados às produções escritas, que foram compostas de textos literários ou dissertativo-argumentativos, os quais por suas próprias características já possuem uma coesão e conectividade.

Contudo, é impossível negar a importância da oralidade no ato da contação de histórias, sejam essas narrativas orais, ou a leitura de um livro performada pelo mediador/professor. A professora argentina Cecilia Bajour (2012), especialista em atos de leitura, defende que o papel

da escuta tem uma importância fundamental na formação de novos leitores e na introdução do texto literário na infância. Ainda ressalta que aquilo que entendemos por literatura, em seu sentido teórico e canônico, precisa ser questionado quando estamos falando de textos (sejam eles orais ou escritos) voltados para a infância. Abordarei mais sobre o pensamento da professora Bajour no capítulo 3 deste trabalho.

Outra questão importante a ser (re)pensada é a suposta autonomia da língua escrita - outro mito do letramento que foi muito bem contestado por Shirley Brice Heath (1983) em seu trabalho de pesquisa sobre escritas de cartas, em que as respostas eram discutidas em conjunto com amigos e vizinhos. Segundo Street (2014, p. 186), a autora “empregou uma abordagem etnográfica para demonstrar como a língua escrita tanto quanto a oral podem atuar como uma forma de intercâmbio em situações de comunicação face a face”. Com este estudo, Heath pôde comprovar que a língua escrita não pode ser separada da oral em função da carência da qualidade das trocas imediatas. E somado a isso, Street destaca que o contexto social também é muito importante, segundo suas palavras:

[...] a situação que Heath descreve, em que as pessoas do Piedmont estão negociando o significado de uma carta, faz parte de um “contexto” mais amplo do que o imediato da interação dos participantes no alpendre: para entendê-lo é preciso um conhecimento mais profundo da cultura e da ideologia dos participantes e de uma gama de outros eventos e práticas de letramento em que eles se engajam, e não simplesmente do que está sob exame imediato. Um fator crucial desse contexto mais amplo são as relações de poder entre os diversos participantes. (STREET, 2014, p. 186).

Por fim, Street (2014) conclui afirmando que os trabalhos mais recentes com interface em Antropologia e Linguística, discurso e etnografia estão conseguindo encontrar soluções para contestar alguns dos mitos envolvendo letramento e oralidade. Seguindo estas apreciações, entrarei agora numa discussão muito pertinente no sentido de que ainda existem equívocos em relação as diferenças entre os significados sobre o entendimento do que eram pessoas letradas antigamente em relação aos dias atuais.

2.5. Conceito de pessoa letrada ontem e hoje (letramentos sociais)

Há algumas gerações, bastava apenas que uma pessoa soubesse escrever o seu nome e fazer os cálculos mais simples, para ser considerada alfabetizada. Com o passar do tempo, esse conceito foi mudando, dessa forma, as crianças deveriam frequentar a escola pelo menos uns quatro ou cinco anos, possibilitando, com esse período escolar, que a criança possuísse o mínimo para viver no mundo letrado. Entretanto, hoje em dia, as coisas mudaram e, nas novas

regras mercadológicas de um sistema neoliberal, mesmo com a conclusão do Ensino Médio, muitas pessoas têm encontrado dificuldades de se colocarem no mercado de trabalho. O grau de exigência desta régua social está cada vez mais alto e hoje, mesmo com uma graduação ou pós-graduação, muitos encontram dificuldade de achar atividades que os remunerem de forma digna. Não cabe aqui a discussão das lógicas do capital ou do neoliberalismo, mas sim a reflexão da metamorfose que o conceito de pessoa letrada tem passado nas últimas décadas.

Apesar de todas essas mudanças, ainda existem muitas pessoas analfabetas no país, o que não significa que estas não possuam formas próprias de letramento para sobreviver neste mundo de letrados e da escrita. A autora Tereza Machado Maher (1988) em seu artigo “No mundo, sem escrita”, traz o exemplo da Dona Cida, uma senhora analfabeta e que não quer aprender a ler e a escrever. Segundo a própria Dona Cida, ela é muito feliz assim, e não foi à falta de letramento escolar que a impediu de realizar qualquer coisa na vida. Ela se casou, teve filhos e possui um bom trabalho, que julga ser em consequência de sua sabedoria no letramento do dia a dia, e, por que não dizer, do letramento social⁷, ou seja, ela possui as habilidades necessárias para viver na sociedade letrada, mesmo não decodificando os signos linguísticos. Não estamos sós no mundo e a condição social de interação e compartilhamento se tornam basilares nos aprendizados dos letramentos sociais.

Muito pertinente neste exemplo de vida da Dona Cida, é o fato de que o letramento em si não garante o acesso a bons empregos ou a mudança de nível social. Bem como a própria falta de habilidades letradas não interfere de maneira profunda na vida cotidiana destas pessoas, contrariando as narrativas dos meios de comunicação e do senso comum que dizem o contrário em relação às dificuldades e sofrimentos advindos desta falta.

Como observa Street (2014) baseado em autores como H. Graff (1979) e K. Levine (1986),

[...] Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa (Graff, 1979). Pesquisadores (cf. Levine, 1986) também apontam que os testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter a ver com as habilidades exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas. (STREET, 2014, p. 34).

⁷Letramentos sociais, segundo STREET (2014), são letramentos plurais engajados em atos sociais e culturais e que podem ser vistos como tipos de práticas comunicativas situadas em diferentes contextos sociais, sempre permeadas pelas relações de poder.

Outra questão pertinente neste sentido, relatada por Street (2014), está relacionada com trocas de habilidades letradas em nível comunitário, no qual os seus agentes trocam seus conhecimentos pelos de seus amigos, conhecidos ou vizinhos. Ou seja, a pessoa que sabe ler e escrever, ajuda ao seu vizinho que não possui essa competência, enquanto esse em troca pode ajudar ao primeiro na manutenção de seu veículo, por exemplo. Street (2014) chama a atenção para essas habilidades letradas no sentido em que estas não precisam estar disponíveis, necessariamente, em nível individual, mas sim, que estejam disponíveis em nível comunitário.

Acompanhando esse raciocínio, Street (2014), embasado em Ogbu (1990), afirma que os letramentos, em sua maioria, não passam pela escola, e sim, ocorrem no dia a dia das pessoas. Segundo Street,

Começamos definindo o que entendemos com a noção de diferentes “letramentos” e com a conceitualização do letramento fora da escola e da pedagogia. O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvincularmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. Embora a definição de *letramento* de Ogbu como “sinônimo de desempenho acadêmico”, “a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal” (Ogbu, 1990), provavelmente receba a concordância geral na sociedade contemporânea, [...]. (STREET, 2014, p. 122-123).

Outra questão levantada a respeito do letramento escolarizado é o fato de que, quanto mais este se ocidentalizou, ao mesmo tempo, mais ele se masculinizou. Com a disseminação da cultura patriarcal, diante da difusão da influência ocidental, mais e mais as mulheres acabaram sendo excluídas desses espaços e, conseqüentemente, ao acesso a esse conhecimento. Tal fato não deixa de ser uma contradição, pois, quanto mais o letramento escolarizado era difundido, menos pessoas tinham acesso a esse letramento. Como podemos observar nas palavras de Street (2014, p. 123), “[...] o crescimento da cultura escrita provavelmente reduziu o número de pessoas capazes de escrever por causa da associação da escrita com o sagrado e o solene e com os usos masculinos do letramento”. Assim, pode-se notar que os letramentos, mais especificamente os escolares, passaram e ainda passam por mudanças e transformações, inclusive, hoje em dia a realidade já é outra, existem mais mulheres nas escolas e universidades do que homens.

Entretanto nem sempre foi assim, demorou alguns séculos para isso, como argumenta Street (2014), muitos usos do letramento pelas mulheres foram suprimidos pela cultura

ocidental, que era e ainda é patriarcal, pois as mulheres ainda seguem sentindo a pressão de viver em uma sociedade pensada e gerida por homens, como afirmado acima. Ou seja, em grande maioria foram as convenções sociais, envoltas em relações ideológicas e de poder que transformaram todo o cenário nas sociedades ocidentalizadas, culminando em sua grande maioria no apagamento de muitas dos letramentos locais, principalmente em relação ao letramento feminino.

Conforme Street,

[...] Os usos do letramento por mulheres; sua associação a práticas informais, não religiosas e não burocráticas; suas funções afetivas e expressivas; e a incorporação de convenções orais ao uso escrito – são todos aspectos de prática letrada que tenderam a ser marginalizados ou destruídos pelo letramento moderno, ocidental, com sua ênfase nos aspectos formais, masculinos e escolarizados da comunicação. (STREET, 2014, p. 125).

Assim, pode-se observar que o conceito do que é uma pessoa letrada está diretamente condicionado ao seu tempo e as condições sociais impostas por este, ou seja, está relacionado ao contexto sociohistórico no qual a pessoa se encontra. Isso porque uma pessoa que há pouco tempo era vista como uma pessoa não letrada, neste caso referindo-se unicamente ao letramento escolar, hoje pode ser vista dentro de diferentes perspectivas de letramentos. É nesse sentido que a Dona Cida, citada acima, é uma pessoa letrada, pois consegue se movimentar dentro da esfera social do mundo letrado, trazendo seu campo de atuação para o plano doméstico (letramento doméstico). Para dar continuidade a esse raciocínio, entrarei agora em outro assunto que são os letramentos no espaço escolar.

2.6. Letramento(s) no espaço escolar: possíveis caminhos

A contação de histórias é uma ferramenta que pode abrir grandes possibilidades para o letramento literário no espaço escolar, sendo uma excelente atividade para a formação de possíveis leitores críticos, que leem não só as manchetes, o jornal ou um livro literário, mas também a sociedade a sua volta. Contar histórias, mediar narrativas literárias para crianças pode auxiliar na formação de leitores críticos e preocupados com a sociedade em que vivem. Neste sentido é que a educação escolar, sendo uma das principais práticas de letramento em nossa sociedade, tão vilipendiada tantas vezes aos olhos da comunidade e mesmo das pesquisas acadêmicas, pode abrir essa espécie de fenda na sala de aula para a inserção da literatura e, através dela, semear caminhos possíveis na formação leitora de seus partícipes.

O espaço escolar é uma das mais importantes agências de letramento, no qual a grande maioria das crianças aprende a ler e a escrever. E não somente isso, elas também têm acesso a um número bastante diversificado de gêneros textuais, aos quais possivelmente nunca tiveram acesso. Isso acontece principalmente com as crianças provindas de lugares marginalizados, que vivem em grupos sociais em que o ambiente familiar não propicia o acesso a este tipo de conhecimento e que, em muitos casos, seus progenitores tiveram pouco ou nenhum acesso à escolarização.

Conforme Rojo (2009), a habilidade da leitura envolve vários procedimentos, assim,

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, *estratégias* (cognitivas, metacognitivas). (ROJO, 2009, p. 75).

Além dessas questões, também existem muitas crianças advindas de famílias que não fazem o uso pleno de um desenvolvimento linguístico, ou seja, estas não participam de várias práticas de letramento, relegando este importante papel apenas à escola. O espaço escolar, então, torna-se obrigatoriamente responsável por oferecer a essas crianças a oportunidade de participarem ativamente no mundo letrado. No entanto, não se pode esquecer da existência de outras agências de letramento, tais como a igreja, o trabalho, entre outras, as quais podem contribuir, ou não, para a participação destas pessoas na cultura letrada. Assim, como se pode observar nas palavras de Kleiman,

[...] Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Como afirma Kleiman (1995), a escola muitas vezes se preocupa mais com a alfabetização do que com o contato e aquisição de uma leitura crítica através de um contato com diversos gêneros textuais propriamente ditos. Entretanto, é ao mesmo tempo, e somente por intermédio dela, que muitas crianças têm o acesso a esse conhecimento, fato este que não deixa de ser um paradoxo. Isso porque, a escola ao mesmo tempo em que proporciona aos seus alunos o acesso aos novos conhecimentos para formar cidadãos mais críticos, também limita esse acesso, pois ele passa pelo crivo das instituições de ensino, as quais são os agentes que

escolhem o que deve ser abordado em sala de aula, e privilegiando muitas vezes os eventos de letramento que não fazem parte da vida dos alunos e não são significativos para estes.

Nesse sentido, embasada em obras de Kleiman (1995, 1998), Rojo afirma que,

[...] a ampliação de acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e o funk, por exemplo. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola, como apontam os trabalhos de Kleiman (1995, 1998), por exemplo. (ROJO, 2009, p. 106).

Nessa perspectiva, é necessário observar que todas as pessoas possuem algum tipo de letramento e que participam de práticas sociais nas quais estão envolvidas com a escrita. Assim, o espaço escolar, pode sim, ser uma ponte para que seus alunos consigam desenvolver a sua participação social e a cidadania, apropriando-se de outros letramentos, além do formal que é o padrão nas escolas, como o informal, que prevalece entre as pessoas fora dos muros da escola. Para Kleiman (2005) é preciso uma aproximação entre estes letramentos, pois, para a autora,

[...] Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Em outras palavras, é possível afirmar que a escola deve levar em conta os letramentos que o aluno já possui, bem como os demais aspectos de sua vida e seu conhecimento de mundo, para que assim ele possa ser capaz de usar esses conhecimentos para interagir com os conhecimentos escolares e estes lhe significarem. Dito de outro modo, é no espaço escolar que estes conhecimentos devem se aproximar, tanto os dos estudantes quanto os conhecimentos formais, para que um seja complemento do outro, objetivando, assim, que não ocorram apagamentos de um em relação ao outro.

Nesta perspectiva, a contação de histórias como prática social de letramento se mostra como um caminho para a formação de leitores e escritores. Sabe-se que essas duas habilidades são muito importantes para desenvolver a inclusão social, mas também não pode haver ingenuidade a ponto de negar a existência de muitos outros fatores, como o fato de que as pessoas que se encontram a margem da sociedade precisam de mais assistência e auxílio de programas e políticas públicas. Inclusive, os programas de letramento e alfabetização precisam de políticas públicas direcionadas a essas questões, como enfatiza Street,

[...] A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de

necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41).

Já para Rildo Cosson (2006), as habilidades de leitura e escrita significam mais do que os meios pelos quais as pessoas se comunicam, porque essas habilidades permitem uma nova forma de interagir e agir com o mundo, visto que permitem vivenciar de modos diferentes os espaços nos quais se circula e se vive. Fato que só é possível porque a leitura que se faz do mundo vem anteriormente à leitura que se faz da palavra, assim, ler e escrever são a continuidade da nossa primeira leitura, a do mundo.

Prosseguindo com as discussões, entrarei agora em outra questão relacionada ao que foi apresentado acima: o letramento literário como alternativa para a prática social. Neste subtítulo, muitas das questões abordadas serão com base nas conjecturas de Rildo Cosson, que é um autor dedicado a essa área e cujas contribuições são essenciais para este trabalho.

2.7. Letramento Literário como alternativa para a prática social

A compreensão do letramento literário como o conjunto de ferramentas que instrumentalizam o indivíduo a um contato mais proficiente com o texto literário é uma discussão bastante recente. O ensino de literatura no espaço escolar pode ser pensado em dois momentos – no início da vida escolar (ensino fundamental) em que a literatura é introduzida através da contação de histórias e, depois, com muita sorte, em leituras sugeridas nas aulas de língua portuguesa, e em um segundo momento, no ensino médio, onde pouco se fala de literatura, mas sim de historiografia literária, periodização e cânone. A ideia do letramento literário vem na contramão de alguns aspectos engessados do ensino da literatura no espaço escolar e pode ser considerado uma alternativa para a prática social no sentido de que envolve vários fatores, como a escolha de uma obra, sua leitura e, por último, a apreciação da obra. Entretanto, para não fugir do escopo da presente dissertação, me deterei em grande parte na atividade da contação de histórias, a qual envolve um processo de muito preparo e comprometimento por parte do contador/mediador. Existe toda uma preparação na escolha, leitura e apreciação da obra em si, a qual será contada para as crianças. Por meio dos conceitos de letramento literário o mediador pode estar mais bem instrumentalizado para entender esse processo de mediação literária favorecendo que as crianças tenham a possibilidade de acessar outros conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia.

Como afirma Cosson (2006),

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 17).

Conforme Cosson (2006), o letramento literário é uma grande oportunidade para os estudantes, posto que proporciona um conhecimento que não só permite saber a respeito da vida, através da experiência de outras pessoas, como também permite que eles próprios possam vivenciar estas experiências. Com isso, pode-se afirmar que se existe essa prática, a do letramento literário nas escolas, ela pode promover o crescimento dessas crianças não só no sentido do letramento escolar, incorporando o gosto pela leitura e escrita, mas também em um sentido mais amplo, relacionado ao conhecimento de mundo, da arte da palavra literária e da sociedade na qual estão inseridos, local e globalmente e, também, sobre si próprios.

Cosson (2006) chama a atenção para o fato de que o letramento literário precisa ter um lugar especial na escola, e nisso está inclusa a contação de histórias. A própria BNCC afirma a importância do ensino da literatura e da contação de histórias às crianças, conforme se pode ver a seguir:

Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Sobretudo 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. (MEC, 2017, p. 38).

Corroborando com as premissas da BNCC, Cosson (2006) reitera a importância da contação de histórias para o aprendizado das crianças, principalmente em relação à tangibilidade do mundo que as cerca. Assim, para ele, é preciso dar uma atenção especial para esta prática, como podemos observar em suas palavras:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que

a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização, [...] promovendo o letramento literário. (COSSON, 2006, p. 17).

Nesse sentido, de acordo com as asseverações de Cosson (2006), torna-se pertinente afirmar que as práticas sociais que envolvem o letramento literário são os aprendizados relacionados com a socialização e o compartilhamento de saberes e culturas as quais visam a um propósito maior, a prática social de humanização das crianças. A leitura e a contação de histórias são duas atividades que auxiliam para que estas práticas sociais ocorram em espaços sociais como a escola, por exemplo, que é o espaço de letramento institucionalizado, de modo que a inserção da literatura como prática social ocorre de maneira sistemática, e, infelizmente, muitas vezes de modo obrigatório e rígido, sem uma instrumentalização adequada, o que pode acabar afastando os educandos dos livros.

Em relação à questão da contação de histórias e da leitura propriamente dita, estas só alcançarão o seu propósito se conseguirem dar sentido ao texto que é levado aos alunos. A obra precisa ser atual, não no sentido de contemporâneo, mas no sentido de ser uma história contextualizada, com um vocabulário mais atual, para que assim a história possa significar aos seus ouvintes e/ou leitores, pensando nisso Cosson (2006) afirma que,

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. [...] (COSSON, 2006, p. 27).

Por mais que a leitura seja uma atividade solitária, ela nunca deixará de ser conjunta entre o leitor/ouvinte e o escritor. Há entre ambos um diálogo, uma conversa que acontece enquanto a leitura ocorre, esta conversa não para quando a história ou a obra terminam, muito pelo contrário, este diálogo continua na busca de outras significações relacionadas tanto com o contexto quanto com as vivências de cada um, de todos os leitores envolvidos no processo. Concomitantemente a isso, Cosson (2006) afirma que,

[...] O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente

em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p. 28).

Dialogando com essas questões, é importante salientar que os ouvintes/leitores encontram o sentido atribuído à história ou obra, em primeiro lugar, em função de seu próprio conhecimento de mundo e, em segundo lugar, porque o sentido é uma construção social. Outros fatores que corroboram com esta questão são as obras atuais, que independentemente se estas forem contemporâneas ou antigas, o importante é que elas façam sentido para os ouvintes/leitores. Para Cosson (2006), a leitura é uma atividade social, que não diz respeito somente ao leitor, mas também a sociedade, como se pode observar abaixo:

[...] A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2006, p. 40).

Toda prática de leitura literária pode ser compreendida como uma prática social que sempre está envolta em um contexto, tanto o contexto social do texto, obra ou história, como o contexto dos leitores, ou dos contadores das histórias, ou dos ouvintes, assim, um contexto social precisa convergir com o outro para que a leitura ou contação faça sentido aos leitores/ouvintes. Dito de outra forma, para que as histórias sejam significativas aos alunos, estes precisam ter referências alusivas em suas próprias culturas. Assim, os sentidos da obra/história são negociados pelo diálogo que ocorre entre os envolvidos: o contador de histórias, o leitor e o ouvinte, mas sempre dentro dos limites do contexto no qual as práticas sociais ocorrem. E como observa Cosson (2006, p. 23), “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Concordando com a afirmação de Cosson (2006), acredito que esta responsabilidade deva ser compartilhada entre a escola e a família, porque em sendo uma prática social, as práticas de letramento literário deveriam ser socializadas também em outros ambientes que não só o escolar. Entretanto, como nem todas as crianças possuem o acesso à literatura em todos os ambientes, é importante que elas tenham esse direito assegurado ao menos nas escolas.

Seguindo as discussões, no próximo capítulo abordarei questões relativas à contação de histórias e sobre o contador de histórias e/ou professor mediador, assim como também trarei as

vozes de contadoras de histórias, muito importante para este terceiro capítulo, as quais serão analisadas e discutidas.

3. CONTADORAS DE HISTÓRIAS E SUAS VOZES: DISCUSSÃO E ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DA LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS

“Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo o mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim e é preciso dizer adeus às personagens na companhia das quais se viveram tantas aventuras, que foram amadas e admiradas, pelas quais se temeu ou ansiou, e sem cuja companhia a vida parece vazia e sem sentido?” – Michael Ende, *A história sem Fim*.

Em *A História sem Fim*, o escritor alemão Michael Ende elabora uma narrativa de fantasia na qual o menino Bastian, leitor voraz de livros de ficção, acaba indo parar dentro da história do livro que está lendo e, uma vez lá, passa a atuar como uma das personagens. Ele enfrenta uma série de aventuras até ser capaz de entender o seu papel dentro daquele universo ficcional e, uma vez que elabora o sentido da história sem fim em si mesmo, ele está apto para voltar para casa.

A nossa jornada como leitores não é muito diferente da jornada de Bastian. Ao iniciarmos uma nova leitura, a partir do momento em que o livro nos prende a atenção, somos capazes de viajar por suas páginas vivendo as narrativas ali contidas. Toda e qualquer pessoa que teve a oportunidade de se sentir enlevada pela leitura de um livro entende essa magia que emana da leitura e que é capaz de nos capturar, assim como o protagonista do romance de Michael Ende.

Nesse contexto, o contador de histórias apresenta-se como uma espécie de iniciador. É o contador que vai apresentar aos jovens leitores as múltiplas possibilidades das páginas coloridas cheias de palavras desconhecidas que só fazem sentido para quem nelas foi iniciado. Como um xamã metafórico, o contador de histórias vai traduzir as histórias do mundo sensível das palavras para um grupo de pessoas que engatinha ainda na arte de decifrar as letras. Devido a essa importância simbólica do contador como mediador do mundo da arte das palavras e das crianças, dedicarei esse capítulo a observar mais atentamente essa personagem através de narrativas que foram coletadas de livros e artigos publicados nos quais a ênfase está nas vivências dos contadores de histórias. É preciso abrir um espaço neste trabalho para que possamos ouvir as vozes desses contadores e, a partir delas, desenvolvermos reflexões acerca do papel do contador e da contação com as teorias até aqui apresentadas nos capítulos anteriores.

É importante salientar que os três sujeitos escolhidos para serem analisados são mulheres. É bastante significativo o papel da contação de histórias atribuído geralmente a figura feminina, seja na ficção em personagens como Sherazade, Mamãe Ganso e Dona Benta, seja na vida, na figura das mães, tias, madrinhas, avós e professoras, as quais geralmente são as iniciadoras do mundo literário para às crianças.

O primeiro subtítulo deste capítulo, “Contadores de histórias/professores mediadores”, traz autores como Walter Benjamin (1994) e Ana Claudia Ramos (2011), os quais apresentam algumas das tarefas dos contadores de histórias, professores mediadores, bem como as diferenças entre os contadores de histórias tradicionais e os contadores de histórias contemporâneos. Benjamin (1994) afirma que os contadores de histórias trazem consigo as suas memórias, o seu conhecimento, a sua história e experiência de vida, os quais servem de base para sua formação, pois eles precisam estar preparados para a tarefa tanto social quanto culturalmente. Em relação aos antigos contadores de histórias, estes transmitiam, de uma geração a outra, não só a cultura, mas também os saberes e as crenças das comunidades as quais pertenciam.

O segundo tópico, intitulado “A contação de histórias e a formação de leitores”, apresenta a autora e contadora de histórias Nancy Mellon (2006) como uma voz importante que vê a contação de histórias como uma prática de letramento que, além de incentivar nas crianças o gosto da leitura, também pode ser o vetor para a cura de muitos males, tanto físicos quanto da alma.

O terceiro tópico intitulado “Contadoras de histórias: Vozes”, é subdividido em outros três tópicos “Primeira Voz, Segunda e Terceira voz”, nos quais trago as vozes de três contadoras de histórias, Nancy Mellon, Ângela Café e Jane Centeno. Cada uma das vozes conta um pouco de sua trajetória pessoal e profissional relacionada com a contação de histórias. As três contadoras de histórias são também professoras, mas cada uma delas possui uma particularidade.

Para exemplificar, a Nancy Mellon sempre sonhou viver da contação de histórias, mas para que o seu sonho se tornasse realidade ela necessitou vivenciar muitas situações de aprendizado, tanto pessoais quanto profissionais; já Café sempre quis ser uma professora, entretanto objetivou incessantemente encontrar uma metodologia de ensino que fugisse do tradicional, e encontrou na contação de histórias a melhor forma de angariar a sua ambição; e, quanto à Centeno, ela sempre considerou a contação de histórias uma das melhores formas de

letramento literário, todavia, para que sua certeza se tornasse realidade, acreditava que era necessária uma ajuda técnica, questão sanada em um curso que ela participou para este fim, como veremos mais adiante.

O quarto tópico, intitulado “O contador de histórias como mediador do letramento literário”, aborda a relação entre a contação de histórias e o letramento literário sob a ótica das vozes das três contadoras de histórias. A literatura nem sempre é uma atividade fácil de ser desenvolvida no ambiente escolar, às vezes por falta de tempo, outras de espaço, entretanto é uma atividade importantíssima para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e essas vozes apresentadas neste capítulo reiteram essa problemática em suas falas.

O quinto tópico, “As contadoras de histórias como vozes mediadoras”, analisa a questão do professor como um mediador entre os alunos e a contação de histórias, bem como também dos conhecimentos tanto escolares quanto de mundo. Compreende-se, portanto, que o professor mediador deve ser uma ponte entre esse conhecimento, de modo que o docente possibilite que o aluno construa o conhecimento de forma crítica e ativa, como podemos observar nas vozes das três contadoras de histórias. Assim sendo, iniciarei falando um pouco sobre o contador de histórias ou professor mediador.

3.1. Contador de histórias/professor mediador

O contador de histórias/professor mediador, bem como cada criança/aluno, traz consigo um conhecimento, uma memória, uma história, a qual emergem, por meio da subjetividade e da experiência sensível e cultural da vida de cada um, suas práticas de leitura. Tais práticas é que instrumentalizam o indivíduo e permitem que uma história seja inteligível e compreendida de maneira própria e única, pois cada indivíduo possui a sua própria experiência de vida. Segundo Benjamin (1994, p. 201), “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

Para que estas ações se concretizem, é necessário observar que o contador de histórias e/ou professor mediador não pode chegar despreparado para esta tarefa, seja na escola ou em outro local. Ele necessita ter uma preparação para assumir este compromisso, porque ele carrega a responsabilidade de transmitir a cultura da sociedade na qual está inserido, e com isso abrange questões relacionadas à possibilidade da formação de possíveis leitores.

Para Ana Cláudia Ramos (2011) a contação de história também é um importante vetor para ajudar os alunos nas questões linguísticas. Para a autora,

No plano linguístico, a audição dos textos, por exemplo, de livros, permite ao leitor, aprender e desenvolver estruturas de frases e textos, bem como ampliar seu repertório vocabular e linguístico. Essa audição possibilita, ainda, que o ouvinte esclareça uma série de relações entre a língua falada e a escrita como, por exemplo, sobre o uso e os efeitos de sinais de pontuação, os sentidos que podem ser dados a um texto, entre tantos mais. No plano afetivo, o ouvinte dessas histórias, no caso a criança, descobre o universo da leitura pela voz de um leitor, ou seja, pela voz - do mediador - preferivelmente, daquele por quem nutre confiança, sejam seus familiares ou professor. Esta relação afetiva entre o ouvinte, futuro leitor de textos escritos, e o mediador afeta a intensidade das mudanças, especialmente das relacionadas aos aspectos cognitivos e linguísticos. (RAMOS, 2011, p. 50).

Para os professores contadores de histórias, as duas questões são importantes para o desenvolvimento cultural e cognitivo de seus alunos, no entanto, a primeira delas jamais se dará de forma positiva se a segunda, o plano afetivo, não for priorizada. Ou seja, a motivação e o prazer que advêm desta atividade são os pontos fortes que atravessam este processo.

Entretanto, ao observamos o passado, é possível perceber que os antigos contadores de histórias ou contadores tradicionais cumpriam um papel importante nas sociedades de cultura oral, visto que era através deles que a cultura desta sociedade era transmitida de uma geração à outra. Os contadores de histórias eram figuras de destaque, pois transmitiam os saberes, as crenças e os valores destas sociedades orais; eram eles também que narravam as crenças em torno dos mitos fundacionais de suas comunidades, com o intuito de perpetuar essas histórias. O papel do contador de histórias diminuiu com o passar do tempo quando as civilizações passaram da cultura oral para a cultura escrita, tornando-se esta última a detentora para a manutenção da memória social.

Trazendo um pequeno recorte histórico em relação a esta passagem, da contação das histórias orais até a sua inserção e adaptação para a escrita podemos começar com Esopo na Grécia Antiga, o qual introduziu as fábulas de tradição oral na forma escrita. Continuando a longa história da contação de histórias, no século XVII o francês Charles Perrault adaptou os contos que conheceu durante a infância e os editou para agradar a sociedade burguesa da época, inaugurando assim aquilo que hoje conhecemos como os contos de fadas. Na Alemanha do século XIX foram os Irmãos Grimm que transcreveram vários contos populares orais como contos infantis. Quanto ao Brasil, um nome de destaque relacionado à literatura infantil foi Monteiro Lobato, já no século XX, o qual retratou muitos costumes da cultura brasileira.

Pode-se observar com esta pequena trajetória histórica que os contos populares sempre tiveram grande influência no imaginário social destas comunidades e que esta memória foi transmitida pelos contadores de histórias até a sua popularização através da escrita. Fatos que

podem ser comprovados, porque atualmente poucas são as culturas ou povos que não mantêm contato com a cultura escrita. Os contadores de histórias, principalmente os tradicionais, possuem uma qualidade única que não se encontram em outra atividade de letramento literário, eles comumente deixam a narração aberta à interpretação e imaginação dos ouvintes. Diante desse fato, o contador de histórias adquire autoridade diante de sua plateia durante o andamento da história narrada, técnica a qual é adquirida na ação de narrar.

Como observa Ramos (2011),

A arte de contar histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto, o texto narrado, nem sempre de sua autoria, que deu suporte para a sua ação. (RAMOS, 2011, p. 46).

Longe de ter sido esquecida, essa atividade continua presente no cotidiano de muitas pessoas, principalmente no espaço escolar. E contadores tradicionais, comumente relacionados à cultura oral, convivem com os contadores de histórias contemporâneos, os quais fazem uso das histórias oriundas da cultura escrita. Aliás, muito pelo contrário, a contação de histórias continua a crescer e se proliferar em várias esferas sociais.

Assim, após ter observado algumas ponderações sobre o contador de histórias/professor mediador partirei para o próximo subtítulo que abordará um pouco mais sobre a contação de histórias e a formação de leitores.

3.2. A contação de histórias e a formação de leitores

A contação de histórias para a criança é uma experiência muito importante, pois proporciona a ela a sensibilidade, a criatividade e a criticidade. Essas três capacidades educacionais são formidáveis nesse período de intenso aprendizado e, conseqüentemente, em suas vivências como futuro leitor.

Assim, se classificasse a contação de histórias como um evento, este seria um evento de letramento e, como tal, poderíamos observar que a oralidade faz parte da formação dos sujeitos na cultura letrada. Destacando-se de tal modo a contação de histórias como um facilitador nesta passagem e o professor/contador como o mediador deste processo.

Aqui, julgo ser importante retomar a questão da importância da escuta e da oralidade na mediação literária, especialmente nestes que são os primeiros passos que os jovens possíveis leitores dão em direção ao texto literário. Em seu livro *Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta*

nas práticas de leitura, a professora argentina Cecília Bajour (2012) defende com intensidade o caráter dialógico que a mediação literária deve trazer em seu bojo, não excluindo voz e corpo desse processo de ensino. São questionamentos da autora:

Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou na de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida, mas dita com os olhos, com os gestos, com o corpo, com os múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor? (BAJOUR, 2012, p. 17)

A partir destes questionamentos, Bajour discorre sobre a importância da palavra falada e da escuta na mediação literária, o papel do gostar e do não gostar e a individualização das práticas de leitura, que trazem em seu bojo as experiências de vida e leitura dos sujeitos escolares, sejam eles os alunos ou os professores. A importância da oralidade e da escuta para o sucesso da mediação da leitura literária, perpassa a leitura vista também como um ato de fruição e não apenas dentro do que chama de “paranoia tarefaira” da escola, que sente a necessidade de atribuir tarefas e atividades a tudo, mesmo quando o próprio ato da leitura ou da contação de histórias já traz os desdobramentos significativos necessários para o desenvolvimento das ferramentas que instrumentalizam o futuro leitor. Nesse contexto, a contação de histórias encerra em si mesma uma gama de potencialidades que por si só já poderiam fomentar o desejo da leitura.

Muitos já previram que esta atividade deixaria de existir, principalmente após a difusão da cultura escrita, e, não somente em função disso, mas também porque a própria sociedade muda seus hábitos com o passar do tempo. Hoje, não temos mais o costume de nos sentarmos em torno do fogo, lareira ou mesa para ouvir a narração de histórias. Benjamin (1994, p. 205) já afirmava isso, uma vez que, quando “[...] desaparece o dom de ouvir, desaparece a comunidade dos ouvintes”. Segundo o autor, isso ocorreu em função das profundas mudanças que aconteceram na sociedade após a última Guerra Mundial.

Porém, se a sociedade mudou, mudaram também os espaços sociais nos quais essa prática social é exercida atualmente, que passou dos lares para as escolas, principalmente. Assim, transformou-se também o próprio narrador/contador de histórias, ocasionando, conseqüentemente, a mudança da função relacionada a esta atividade, que anteriormente estava baseada na transmissão de crenças, lendas, folclore e mitos fundacionais relacionados às comunidades nas quais estavam inseridos, e que hoje pretendem levar cultura, conhecimento, arte e prazer aos ouvintes.

Para Nancy Mellon, autora do livro *A arte de contar histórias*, a atividade da contação de histórias vai muito além de um meio pelo qual os professores/contadores podem vir a incentivar as crianças ao gosto pela leitura, imaginação, acesso a sua cultura e ao conhecimento de si mesmos e do mundo que as rodeia. Nesse sentido, a contação de histórias também pode ser terapêutica para muitos males que afligem a sociedade contemporânea. E esta cura pode desabrochar de várias maneiras, por meio da história ouvida, das ligações que fazemos com seus elementos, ou pelos símbolos presentes na história. Segundo Mellon,

Os símbolos despertam quando os sentimos como parte viva de nós mesmos. São descobertos através de um portal da mente que nos leva profundamente a processos formativos. Nosso corpo naturalmente quer expressar saúde; nossa alma também quer se expressar de modo saudável. Forças curativas trabalham constantemente para restaurar o equilíbrio. Sempre que ativamos nossa conexão pessoal com imagens de grandes histórias, geramos forças vitais internas. (MELLON, 2006, p. 244 - 245).

Observando as palavras de Mellon (2006), pode-se afirmar que a contação de histórias como prática social vai muito além de uma promissora ferramenta de mediação para futuros leitores. Para Mellon (2006) a contação de histórias pode inclusive facilitar processos de cura de muitos males dos quais sofre a humanidade, tanto físicos quanto da alma. A autora ainda reitera o fato de que a contação de histórias é uma atividade que é inerente ao ser humano, que qualquer pessoa pode desenvolver essa prática, não necessariamente os professores, mas pais, avós, tios, por exemplo.

Mellon pondera que,

Por existir um impulso natural e uma capacidade de contar histórias em todo ser humano, até mesmo um pouco de incentivo a esse impulso pode ter resultados surpreendentes e maravilhosos. As crianças estimuladas pelas histórias que ouvem dos mais velhos geralmente criam histórias maravilhosas e profundas desde muito pequenas. Pais que não ouviram histórias na infância podem descobrir maravilhosas habilidades talvez à espera durante muitos anos para se revelar, escondidas dentro deles. As crianças, especialmente quando acordam e quando vão dormir, podem inspirar nossas melhores histórias. As fontes de imaginação correm livremente dentro delas. Sentados perto de uma criança e olhando profundamente nos seus olhos, podemos encontrar os começos certos e as energias para as histórias que ela precisa ouvir. (MELLON, 2006, p. 241).

Notável observar que a contação de histórias promove não somente o interesse e empenho dos ouvintes, mas também dos próprios contadores de histórias em cultivarem uma sintonia entre ambos. Para a autora, todos possuem habilidades e imaginação para a contação de histórias, é necessário apenas uma motivação para o despertar dessa capacidade. Nesse sentido, cabe também lembrar de outra questão que envolve a contação de histórias e que pode

ser pertinente aos alunos/ouvintes e possíveis leitores – a *performance*, qualidade muito importante durante a contação de uma história. Pois, como já mencionado anteriormente, é imprescindível que o narrador gesticule, mude a sua voz, a entonação da voz e por vezes até use fantasias que venham a compor o ambiente da história, bem como também precisa estar em sintonia com o seu público, do contrário, não conseguirá alcançar nem mesmo a sua atenção. Refletindo sobre isso, Mellon afirma que,

Seja contando histórias com os filhos ou com estranhos, um dos princípios úteis é adaptar sua linguagem e a imaginação ao estado de espírito de quem ouve. Uma pessoa ardente não se impressionará com um enredo lânguido. Da mesma forma, um grupo que vive com muita energia não se acalmará facilmente enquanto não tiver a atenção estimulada por alguns elementos do próprio estado de espírito: um monstro que exala fogo, uma forte tempestade, um potentado autoritário e exigente. Quem ama luz, riso e brincadeiras não se sentirá atraído por episódios profundamente trágicos. Um ouvinte alegre provavelmente prefere uma história lenta e ordenada. Um ouvinte triste provavelmente prefere pelo menos uma personagem que lute contra realidades opressivas. (MELLON, 2006, p. 242 - 243).

Ou seja, em outras palavras, o contador de histórias precisa conhecer os seus ouvintes, o seu público, para que esta prática seja significativa e prazerosa para todos os envolvidos. Quando uma história toca aos ouvintes com profundidade, ela desperta mais do que emoções, desperta o estímulo a buscar por conhecimentos de si e do mundo que os rodeia.

E, para elucidar a nossa conversa, nada melhor que trazer a experiência de três contadoras de histórias, as quais são igualmente professoras, Nancy Mellon, Ângela Café e Jane Centeno. Três mulheres que desenvolveram uma profunda relação com o ato de contar histórias e que foram em busca de seus objetivos, apesar de muitas das muitas pedras no caminho, como diria o grande poeta, Carlos Drummond de Andrade. Essas professoras conseguiram realizar o sonho de trabalhar com a contação de histórias, como veremos no próximo tópico.

3.3. Contadoras de Histórias: Vozes

3.3.1. Primeira voz

Nancy Mellon é estadunidense e contadora de histórias e arte terapeuta há mais de vinte anos, se especializou na cura pela arte. Ela é criadora de um método próprio de terapia por intermédio da contação de histórias, e divulga seu trabalho em workshops, palestras e cursos em várias partes do mundo, além de também prestar consultoria para famílias e escolas.

Segundo Mellon (2006), a atividade de contar histórias conecta as pessoas com as alegrias e prazeres que nos dias atuais foram relegados aos artistas profissionais. Para ela, o ato

de contar histórias dá as pessoas amor e coragem para encarar a vida e, ainda argumenta que, quando uma nova história é imaginada, novos espíritos nascem para encarar as maiores aventuras de suas vidas e conceder um estímulo sábio às outras pessoas, independentemente de suas idades.

Mellon (2006) afirma que cada contador de histórias coleta e organiza imagens internas vitais e, subjacentes a elas, existem princípios universais. Nesse sentido, ler narrativas escritas no passado dará aos contadores de histórias o poder de contar e escrever as suas próprias histórias. Inclusive, o ato de criar e contar histórias inéditas é uma experiência totalmente diferente de ler e recitar histórias que já foram publicadas em livros.

Em sua experiência como contadora de histórias, Mellon (2006) relata que durante muitos anos teve o privilégio de trabalhar com pais, professores, bibliotecários e profissionais da saúde, e que juntos trouxeram a arte de contar histórias para as suas próprias vidas, para a vida das crianças e, concomitantemente, uns para os outros. Segundo Mellon, o seu propósito, quando explora velhas histórias ou cria novas durante as aulas e seminários que ministra, é sempre no intuito de despertar as energias revigorantes e transformadoras que ajudam as pessoas a vencer as dificuldades.

Conforme Mellon (2006),

Se imaginarmos a realidade de cada passagem como um aspecto que faz parte de nós mesmos, não importando o quão magnífico, degradante ou fantástico ele seja, essa experiência será estimulante. À medida que trazemos uma consciência adulta para nossas histórias, crescemos em concordância com nosso senso de quem somos e com nossos relacionamentos com todos os tipos de pensamentos e pessoas. (MELLON, 2006, p. 14).

Para a contadora de histórias, em sua experiência com adultos e crianças, ela observou que a imaginação das pessoas com quem teve contato é normalmente irregular, com traços de medo e deformações que podem até ser obsessivas, mas que, apesar disso, podem se tornar saudáveis e radiantes através de aconselhamento, inspiração e estímulo. Munidos pelos elementos sábios e antigos do mundo da imaginação, é possível iniciar a explorar e a brincar com as ricas energias desses temas e imagens do mundo da fantasia, como os poetas e sonhadores.

Ela afirma que elementos poderosos de velhas histórias como o enredo, a linguagem e o imaginário agem nas psiques desse século como um ótimo alimento, fazendo com que o corpo e o sangue se revigorem com disposição e alegria. Inclusive, o próprio processo de contar

histórias através do uso da voz, dos gestos, da participação da plateia e das fontes da sabedoria que a atividade resgata, é evocado do âmago de um saudável estado de aventura-criativa.

Segundo a experiência de Mellon (2006), histórias saudáveis e proveitosas surgem espontaneamente nas mentes dos contadores de histórias, não importando o lugar e muito menos da vontade própria. Assim, construir uma história saudável e espirituosa que seja realmente adequada aos tempos atuais é um processo que aviva os sentimentos mais profundos, despertando um senso de alegria e encantamento que fortalece as pessoas durante as suas confusas e assoberbadas jornadas diárias.

Mellon (2006) relata que, quando iniciou a sua carreira ensinando diversas matérias em lugares diferentes, pensava em como seria feliz se ela se tornasse uma contadora de histórias e viajasse pelos mais distintos lugares, assim, ela poderia concentrar todos os seus interesses em uma única atividade. Mas, naquela época, a narração de histórias não era mais apreciada com o mesmo entusiasmo do passado e, além disso, ela mesma era tímida e não estava muito aberta ao convívio com outras pessoas. Por muitos anos, ao invés de contar histórias ela deu aulas para crianças e adolescentes e, na maior parte do tempo, ela lia com os alunos e analisava com eles as formas de linguagem do texto.

Certo dia, lhe pediram que mantivesse uma turma de crianças muito agitadas ocupadas por uma hora, porque a professora delas estava doente. Ela só teve tempo para procurar algo para ler para eles, algo que tivesse a ver com a data festiva do dia, era dia de São Patrício, por isso escolheu os contos do poeta irlandês, W. B. Yeats. Quando abriu a boca para começar a ler, o que saiu foi um autêntico sotaque irlandês, fato que lhe deixou muito impressionada, Mellon continuou a leitura, e as crianças pareciam tão fascinadas quanto ela mesma, tanto em relação às histórias escolhidas quanto com o próprio tom de voz. E, ao fim de uma hora, ela fechou o livro e o sotaque irlandês desapareceu. Aquela experiência serviu como uma grande estreia para Mellon, pois quantas outras linhagens culturais estariam vivas na ponta de sua língua só esperando emergir na melodia de outras histórias.

Nos anos que se seguiram e, à medida que ela ia aprendendo a ouvir a si mesma, ela pode escutar cada vez mais profundamente as vozes escondidas de crianças e adultos de várias terras e culturas que participavam de suas aulas. Amava ajudá-los a se libertarem através da poesia, das histórias e declamações durante os debates que organizava, como, por exemplo, instigava-os que contassem os seus sonhos, suas lembranças, a descrever a pessoa que amavam e o sabor da verdade.

Após muito tempo, ela descobriu a Educação Waldorf⁸, que se mostrou ser o caminho para que ela conseguisse se juntar a sua antiga causa, Mellon aprendeu, durante as aulas de pedagogia que teve para ser preparada para lecionar na Escola Waldorf, que contar bem uma velha história era a sua tarefa. Ela não deveria considerar as histórias como parte de sua coleção mental, mas deveria senti-las de corpo e alma, da mesma forma que as crianças; ela não deveria pensar na imaginação como uma atividade histórica, mas como uma necessidade diária. Portanto, Mellon deveria se preparar e contar histórias todos os dias para manter o alto nível dos melhores professores da Escola Waldorf.

Segundo Mellon (2006), a partir desse método criativo, ela começou a fortalecer e a regular a sua própria imaginação esporádica de novas maneiras, para suprir as necessidades das crianças a quem ela estava ensinando. Desde então, ela começou a acreditar fervorosamente que os contadores de histórias possuem um propósito tão profundo quanto o de todos aqueles encarregados de guiar a transformar as vidas das pessoas, além de saber também que essa era uma disciplina e uma vocação antiga, para a qual todos eram convocados.

Certo dia, durante um treinamento que recebeu para se tornar professora da Pedagogia Waldorf, Mellon (2006) encontrou uma das diversas pessoas que mudariam a sua vida de forma imensurável: a contadora de histórias Gisela Bittleston, a qual mais tarde se tornou a sua orientadora de teatro de fantoches e professora de sua alma. Mellon a viu pela primeira vez dentro de uma armação colorida de teatro de bonecos falando e cantando em alto *vibrato* ao narrar uma peça de fantoches romena, *O Lobo Branco*. Essa história conta as desventuras de um lobo branco encantado e sua bondosa noiva que precisava viajar até as estrelas mais longínquas para achar a luz que o transformaria novamente no príncipe que ele havia sido um dia. Segundo Mellon (2006), essa era uma história sobre a total determinação do espírito humano em busca da autotransformação, e esse tema universal que a história retratava tocou profundamente a sua alma.

Após esse episódio, deu-se início à sua relação com os contos de fadas, isso porque quando criança, assim como muitos de sua geração, ela não tinha interesse e não encontrava

⁸ A Pedagogia Waldorf foi criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, e a primeira escola a utilizá-la foi fundada em 1919 em Stuttgart, na Alemanha. Torna-se mais difundida a cada ano, e já é adotada em cerca de 1100 escolas e 2000 Jardins de Infância em mais de 80 países, nos 5 continentes. Isso porque tem um currículo vivo, dinâmico e integrado, assim como por sua preocupação com o desenvolvimento global dos alunos, suas diferenças individuais e a ênfase em ajudá-los a descobrir suas capacidades e realizar seu potencial. Esse currículo é desenvolvido em bases antropológico/antroposóficas, tendo em vista a evolução física, emocional e espiritual do ser humano. (Fonte: Instituto Ruth Salles)

prazer nessas narrativas. Fato que mudou totalmente, pois atualmente ela se diverte contando às pessoas que antigamente não considerava que os príncipes e as princesas tivessem alguma relação com a realidade do continente americano. Mellon afirma que, enquanto se abria às novas possibilidades da educação infantil, ela também começou com objetivos nunca antes sonhados a reeducar a sua própria criança interior.

Para Mellon (2006) trabalhar com a beleza e a verdade por trás desses contos folclóricos e encantados gradualmente a colocou diante de qualidades da mente e do coração ainda desconhecidas, a sua voz estava agora soando através de energias arquetípicas, através de muitas culturas diferentes e estados de espírito variados. À proporção que a sua voz alcançava o tom de uma rainha de luto, um príncipe encantado, uma bruxa malvada, uma princesa ansiosa, entre outros, ela foi descobrindo partes perdidas e ainda não desenvolvidas de si mesma. Ela se tornou uma fabricante de marionetes, encenando histórias por trás das cortinas vermelhas de seu teatro de historinhas, chegando inclusive a chorar e soluçar. Assim, Mellon era capaz de cantar com toda a alma porque a rainha esperava um bebê ou porque a linda criança precisava cantar em algum momento da história, também podia rir como uma bruxa horrorosa ou um mago, e podia disseminar terríveis feitiços com uma única palavra. Ela inclusive ensinou muitas pessoas a criar produções de marionetes, de forma que pudessem compartilhar os sentimentos que as histórias provocavam.

Passado um tempo, a contadora de histórias descobriu que todas as horas que havia passado na companhia de histórias de todas as partes do mundo, fizeram com que ela mesma ganhasse o poder de inventar novas histórias. Mellon havia encontrado um novo e imensurável fôlego, que lhe dera compreensão e propósito, pois estava criando histórias para as crianças que eram suas alunas e começou a ser convidada para festas para ser contadora de histórias. Com isso, sendo constantemente desafiada, e ao mesmo tempo recebendo inspiração a criar histórias, Mellon (2006) viu que o seu velho sonho estava se tornando realidade: ela se sentava em meio às famílias ou em salas de aula e ouvia a sua voz contando histórias que curavam as pessoas. Para Mellon, a forma com que trabalha com as histórias é uma ferramenta para autotransformação, junto com as histórias nas quais ela avia receitas de autocura.

3.3.2. Segunda voz

Ângela Barcellos Coelho Café é filha de professores universitários, seu pai era professor de história da arte e sua mãe professora em filosofia da educação, tendo a sorte de crescer em um ambiente de muitas histórias e muitas brincadeiras. O maior valor em sua casa era brincar

e jogar, sem se importar com o resultado do jogo, pois ninguém podia apelar quando perdesse e, assim, foram aprendendo que era normal perder, o gostoso era jogar, no meio de muita diversão, com seis irmãos e um monte de amigos e vizinhos. A casa cheia, sempre com alguém para compartilhar. Com seus pais, Café aprendeu que educação é feita de trocas, assim, nunca saiu de uma sala de aula, de uma sessão de histórias, ou de um simples diálogo, sem aprender algo novo. Ainda hoje, ela continua com essa vontade de sempre aprender mais. Café (2015) acredita que a flexibilidade que acompanhou o contexto de sua educação familiar lhe ensinou a aceitar e compreender a diversidade como estímulo para a aprendizagem.

Conforme Café (2015), somente aos 26 anos foi possível iniciar a sua graduação e o curso escolhido foi Licenciatura em Educação Física, na Escola Superior de Educação Física de Goiás (Esefego) e, depois de trabalhar alguns anos para o Estado de Goiás, na Secretaria de Ação Social, e na própria Esefego, ela foi convidada para compor a equipe técnica que abriu a Creche da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Segundo Café, os seus maiores interesses durante a sua formação se direcionavam, especialmente, para a criança e tudo que envolvia o jogo e a brincadeira, ou seja, o corpo em movimento. Desde criança, Café (2015) sempre gostou de conviver com outras crianças e, embora tenha crescido, continua a se sentir bem no meio delas, voltando, sempre que possível, às suas atividades profissionais para essa convivência. A maior parte da sua vida foi, e ainda é rodeada por muitas crianças e sua facilidade de envolvimento com elas acabou por direcionar suas escolhas. Isso porque, em paralelo às atividades de formação profissional, de alguma forma, ela sempre esteve envolvida com a infância, fosse em animações de festa de aniversário, fosse em rua de recreio, colônia de férias, creches, entre outros projetos. Com isso, grande parte da sua experiência pôde ser dirigida a pessoas que lidam com este público.

Enquanto Café (2015) trabalhava na creche, ela foi selecionada em concurso para dar aulas de Educação Física para o ensino fundamental e médio, no Colégio de Aplicação da UFG (escola em que havia estudado). Atualmente, essa escola é o CEPAE, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, onde lecionou por dez anos, entre 1992 e 2001. Nessa escola, ela teve muitas oportunidades de fazer pesquisa em relação a educação de crianças por meio da contação de histórias.

Nessa época, mais precisamente em 1993, nasceu o grupo *Gwaya* Contadores de Histórias/UFG, do qual Café fez parte durante doze anos. É um projeto de Extensão da UFG, uma vez que, nessa escola (CEPAE), todos os professores são concursados com nível superior, tendo todas as atribuições do professor universitário: ensino, pesquisa e extensão, sendo, ainda,

responsáveis pelo acompanhamento dos estágios dos institutos da UFG. O grupo *Gwaya* foi objeto de estudo de seu mestrado, defendido na perspectiva do Lazer, na Unicamp, em 2000.

Segundo Café (2015), na escola da UFG, onde tudo começou, as aulas de educação física eram ‘*aulas historiadas*’, método que desenvolveu para exercitar tarefas psicomotoras com as crianças, sem que elas percebessem que estavam *fazendo ginástica*. Tudo era em forma de uma grande brincadeira, pois ela considerava que brincar era o mais importante, na lida com os alunos de 6 a 10 anos. As histórias, muitas vezes, eram escolhidas no planejamento semanal, com os outros professores. Nessa época, muitos docentes desta escola faziam parte do *Gwaya* e, juntos, estudavam a literatura infantil e juvenil, autoral e popular e a importância dessas histórias para as crianças.

A arte sempre rondou a infância de Café e toda a sua vida, em sua casa e nos lugares que frequentava. Desde pequena, sempre teve interesse em passear pelos livros de arte da biblioteca de sua casa, nada pequena, tendo contato com registros de muitas obras de arte, de épocas e contextos diferentes, construções da humanidade. A forma com que seu pai explicava sobre uma obra de arte era diferente da forma que os professores que encontrou explicavam, pois ele se limitava a esclarecer o contexto de criação daquela obra. Desde cedo ela também aprendeu que a interpretação, seja de que modalidade for, era livre, do jeito que o espectador quisesse entender e que, de certa forma, todas as interpretações encontram ressonâncias nas experiências pessoais de cada um. E, assim, Café foi aprendendo a importância de considerar os contextos de qualquer produção, atuação e/ou construção/descoberta e, sobretudo, respeitar o fazer do outro. Essa perspectiva, de sempre analisar o contexto, considerar como forma de ver e agir no mundo, referente à sua formação pessoal, que traz como posicionamento para localização de onde fala.

Café (2015) sempre gostou de estudar o lúdico e tudo que o envolve. Assim, defendeu sua especialização na Faculdade de Educação da UFG investigando este tema nos conceitos de ensino/aprendizagem sócio-interacionista. Unindo toda essa experiência, registrou a história do grupo *Gwaya* – Contadores de histórias/UFG – em seu mestrado, caracterizando a contação de histórias como atividade de lazer e analisando suas consequências de encantamento ou aprisionamento para os ouvintes.

Segundo Café (2015), com uma vida cheia de surpresas e mudanças repentinas, ela foi transferida para a Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da UFG, para ministrar aulas na licenciatura em Artes Cênicas, em 2002. A aproximação com o campo das artes cênicas revelou novas oportunidades e conhecimentos, obrigando-a a rever certos dogmas daquele primeiro

grupo. Na continuação dos estudos, ela foi percebendo o quanto essa área contribuía para o contador de histórias, ao contrário do que se acreditava, anteriormente, no grupo que iniciou. Foi, aos poucos, reformulando posturas teórico/práticas, a fim de ampliar possibilidades para usos diferenciados dessa atividade artística, oferecendo contribuições que dialogassem com o campo das artes em geral.

Em 2006, ela começou a lecionar uma disciplina de Núcleo Livre, oferecida para os alunos de graduação de todos os cursos da UFG, intitulada: “*A arte de contar histórias*”, misturando alunos de áreas diversas, de forma bem interessante. Essa mistura provocava turmas questionadoras e ricas, porque diversificadas em experiências advindas de suas especificidades de atuação. Mas, sobretudo, lhe fez compreender a importância de considerar as potencialidades e limites de cada um, na aprendizagem do exercício da contação das histórias. E, respeitando a forma e as escolhas de cada um, é que os princípios dessa elaboração podem ser analisados e teorizados.

Nesse sentido, segundo Café (2015), não cabem respostas prontas, regras rígidas ou fixas, e sim, possibilidades a serem experimentadas e/ou recriadas, que constituem a sistematização da elucidação do contador de histórias na contemporaneidade. Assim, Café (2015) possui uma vivência profissional de contadora de histórias e formadora de novos contadores, desde 1993, associada a outros conhecimentos de docência, num total de vinte anos como contadora de histórias e mais de trinta anos de sala de aula, na escola de ensino regular, em variadas atuações.

Para Café (2015), o fato de os contadores de histórias existirem há muito tempo, ao longo da existência da humanidade, revela sua importância. As narrativas vêm sendo contadas, recontadas, recriadas, ouvidas, transformadas e registradas por meio de várias linguagens. Em sua observação, as histórias valorizam cada cultura em seu contexto, preservando biografias, inventando fábulas, ampliando imaginários. Ao mesmo tempo que o faz de conta e vidas cotidianas se confundem e se fundem, em um emaranhado de narrativas que vão revelando modos de viver e de ser; presentes, futuros e passados dos diferentes povos espalhados pelo planeta.

De acordo com Café (2015), contar histórias mobiliza o imaginário, permitindo vivência de tempos e lugares distintos. É uma viagem sem sair do lugar. As oportunidades criadas pelas narrativas podem ser infinitamente variadas, despertando emoções, ampliando conhecimentos, exercitando formas de interagir e oportunizar a prática da alteridade. Quando um ouvinte se identifica com determinado personagem de uma história e acaba por se colocar no lugar daquele

papel, exercita sua alteridade, uma vez que pode entender o ponto de vista de outra pessoa, às vezes, contrário do seu, quase sempre diferente. Ou seja, as narrativas 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.

Para Café, reconhecer-se como contador de histórias, optando por desenvolver essa arte, faz parte do início da descoberta de um narrador oral, sendo fundamental ouvir muitas histórias. Saber escolher um texto e a linguagem própria a cada contexto implica ter liberdade em suas ações, assumindo a responsabilidade que lhe é devida.

As investigações de Café (2015) seguem na direção da construção de referências para que cada um consiga estabelecer seus próprios critérios, para fazer suas próprias escolhas em relação as suas histórias, pensando em como preparar cada uma delas. A aplicação de técnicas no uso do corpo, por meio da voz, do gesto e do ritmo para o desenvolvimento da *performance* do contador de histórias, é uma das contribuições, por meio de sua experiência, no estudo de elementos da linguagem corporal, percebendo uma interferência na contação de histórias, exercitando-os por meio de jogos lúdicos.

Segundo Café (2015), a curiosidade, as necessidades profissionais, a vontade de melhorar sua prática, muitas vezes aliadas à falta de prática no ouvir e contar histórias tem levado pessoas dos mais diversos níveis profissionais e sociais a procurar por uma formação na arte de contar histórias, como pode ser observado na demanda, com base na procura dos alunos por cursos e oficinas de formação de contadores de histórias. Embora todos possam ser contadores de histórias, ao contrário do que parece, esta vivência, hoje, é pouco saboreada, por razões inerentes aos tempos velozes em que estamos inseridos, tema desenvolvido em seu mestrado, nas relações de tempo e lazer.

3.3.3. Terceira voz

Jane Maria Rosa Centeno afirma que o seu interesse por histórias surgiu na infância. Ela cresceu em uma família composta de seis irmãs e ela a caçula. Seu pai possuía vasta biblioteca de variado acervo, porém, eram através de histórias verídicas e sobre as aventuras de seus antepassados que o interesse foi despertando, pois, no seu imaginário infantil, participou de todas aquelas aventuras e batalhas. As vestimentas da época, as fazendas, seus casarões e todo o romantismo que uma menina curiosa e ávida por histórias poderia ouvir foram fundamentais também para ampliar sua paixão pelos contos e pela literatura. As histórias contadas pelas irmãs mais velhas, com o encantamento sempre presente, faziam com que, a cada dia, sua admiração

às artes em geral, música, dança, pintura, teatro e cinema, crescesse. Antes de aprender a ler e escrever percorria com olhos ávidos livros de literatura infantil, vivendo internamente cada aventura página a página, Centeno (2017) inclusive afirma que ainda se recorda do primeiro livro que leu, pois este não saiu mais da sua memória e a encantou de tal maneira que história e imagens permaneceram intactas em suas lembranças.

Centeno (2017) também afirma que hoje em dia reconhece que seu interesse se aprimorou através dos estímulos recebidos ainda criança, e de como a literatura lhe ajudou a resolver problemas pessoais, ocorridos na infância, adolescência e continuam dando o suporte necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tais motivos a levaram a tentar contribuir para a ampliação do universo lúdico das crianças no ambiente escolar.

O seu trabalho de conclusão de curso na área da pedagogia é o resultado de observações e vivências ao longo de um período do qual, ao dedicar-se ao projeto de estudos, dedicou-se também à eterna menina que nunca deixou de ser. O fascínio pela contação de histórias esteve presente desde sempre, ou seja, por toda a sua vida, mas se tornou mais frequente ao ingressar neste universo como contadora de histórias no ambiente escolar. Foi como contadora de histórias que respondeu a vários questionamentos íntimos, além de lhe ter proporcionado o vislumbre de inventar novas possibilidades e de reinventar os sonhos ao colocar-se no lugar de cada criança no momento da audiência das histórias.

Para Centeno (2017), o momento de contar histórias não é um momento qualquer, porque, ao ingressar neste universo, o contador invoca diversas forças e, através destas, expressa suas ações e efeitos para transmitir sensações e proporcionar as diferentes leituras, que são oportunizadas através do texto literário e suas leituras entre o dito e o não-dito. No entanto, apesar de prazerosa, Centeno (2017) considera esta tarefa nada fácil, pois, como seres em constantes mudanças e, em construção, seguimos sempre em busca de projetos, desejos e ideais. Nesse sentido, a contadora de histórias também afirma que, as reflexões que norteiam os motivos pelos quais as pessoas procuram a literatura infantil demonstram que estão estreitamente ligados ao desejo de entrelaçar-se a história, como em um desejo inconsciente de reinventar-se no livro da vida.

Segundo Centeno (2017), a literatura infantil é compreendida através da perspectiva atemporal, visto que sua forma eclética revela a possibilidade de mudanças de tempo e lugar, ao mesmo tempo propiciando a possibilidade de reinventar-se, indo e voltando no tempo, possuindo o dom, direitos e desejos de fazer parte do presente, passado e futuro. Ela acredita

que quando se ouve o chamado de uma história e de seus personagens, percebe-se que o universo da infância não se fechou, e que, embora não se possa voltar a ser criança, a infância está guardada dentro de cada um. Ela então percebe os momentos de contação de histórias como uma oportunidade para reinventar novas possibilidades de interpretação da literatura e do mundo que nos cerca.

Para Centeno (2017), a arte de contar histórias pode ser percebida como um momento fundamental para contribuir para o letramento literário nas séries iniciais, por intermédio do conto e da interação às práticas de leitura e a oralidade podem se tornar uma atividade encantadora e prazerosa. Uma vez que, para Centeno (2017), se os momentos compartilhados com as crianças na sala de aula tocarem de alguma forma os seus corações, certamente o interesse pela procura daquela história que os marcou, e até novas histórias surgirá, revelando que “a “magia” da contação de histórias transforma os ouvintes em sujeitos leitores, com livros nas mãos e olhos cintilantes de possibilidades de escuta íntima” (CENTENO, 2017, p. 18).

Em dezembro de 2015, Centeno teve a oportunidade de participar do curso de extensão acadêmica *A Arte de Contar Histórias*, promovido pelo *Projeto Tecelões de Histórias* na Universidade Federal do Rio Grande - FURG no Campus de São Lourenço do Sul, ministrado pelo coordenador do projeto e orientador da presente dissertação, Prof. Dr. Valter Henrique de Castro Fritsch. Neste curso de extensão, Centeno (2017) obteve a oportunidade de adquirir conhecimentos abrangendo questões teóricas e práticas relacionadas à arte de contar histórias como oficinas de desinibição, expressão corporal e técnica vocal; uso de jogos teatrais; apresentação de pequenos e grandes grupos das histórias trabalhadas durante as oficinas; ensaios sistematizados das histórias contadas através de técnicas distintas da contação de histórias.

Após a conclusão do curso, Centeno (2017) ingressou como membro do Projeto de Extensão *Tecelões de Histórias*, o qual objetivava oferecer oficinas de formação para contadores de histórias, integrando saberes literários, teatrais e folclóricos no intuito de oferecer ferramentas que auxiliassem os participantes a contar histórias de forma proficiente para crianças, jovens e adultos. Segundo Centeno (2017), ainda era objetivo do grupo formar um núcleo de contadores de histórias na FURG, no Campus de São Lourenço do Sul, para atuar nas escolas do município e escolas do campo. A partir desta formação, conforme Centeno (2017), ela adentrou neste universo mágico da contação de histórias recebendo convites e visitando diversas escolas do Município de São Lourenço do Sul e cidades vizinhas.

Segundo Centeno (2017), embora existam atualmente várias oficinas espalhadas pelo país com a proposta de ensinar a contar histórias, em grupos ou individualmente, favorecendo a aquisição de técnicas de contar histórias, isso não é o suficiente para que uma pessoa se torne uma boa contadora de histórias. Para ela, é necessário, primeiramente, um profundo interesse e admiração, exigindo muita dedicação, que engloba estudo, exercícios, ensaios e bastante trabalho, percurso que dependerá das habilidades de cada um, e do desenvolvimento destas habilidades. Para Centeno (2017), serão estas que transformarão a narração oral em arte, o que requer capacitação, e que o levará ao amadurecimento do seu trabalho. Nesse sentido, reitera que através da arte é que florescerá o conceito de beleza (sem adentrar as questões estético-filosóficas do conceito), compreendendo que este sentimento, por vezes vago, polêmico ou individual que seja, corresponde ao que é agradável e prazeroso aos sentidos.

Portanto, segundo Centeno (2017), para o contador de histórias, a beleza refere-se ao que é agradável de ver, de ouvir ou sentir através de narrativa da história escolhida. Tais sentimentos ocorrerão espontaneamente através da qualidade do que o narrador apresenta, seja a qualidade do texto que narra ou a maneira como narra que remeterá ao encanto. Tal encanto proporcionará ao público bem-estar e despertará o desejo de repetir aquele momento ou provocar a vontade de reprisar os sentimentos vividos através da leitura literária.

Finalmente, após experienciar um pouco das vivências de cada contadora de histórias, nas quais, cada uma delas, a seu modo, passou por situações ímpares até alcançar o objetivo de ser contadora de histórias, é possível perceber que, apesar de não terem sido situações fáceis, tais vivências e experiências pessoais das autoras certamente contribuíram para aprimorar o aprendizado e polir o seu talento e deixar a vida dos ouvintes mais leve e colorida. Com isso, tratarei a seguir, brevemente acerca do contador de histórias como o mediador do letramento literário e, para tanto, farei uso das três vozes introduzidas no presente capítulo para argumentar sobre esta premissa.

3.4. O Contador de histórias como mediador do letramento literário

Através da narrativa das trajetórias de Mellon (2006), Café (2015) e Centeno (2017), busco agora lançar luzes sobre algumas das ideias apresentadas pelas contadoras de histórias a partir do lastro teórico escolhido para essa Dissertação - os estudos de letramento. Cada uma das contadoras traz em sua trajetória e em sua fala, um conjunto de crenças sobre as possibilidades da contação de histórias e o seu papel junto à educação básica.

A partir de experiências distintas, essas três mulheres veem na contação de histórias possibilidades de expansão do mundo imaginário e cognitivo das crianças (Café, 2015), entendem o evento da contação como um momento que abre uma fenda no espaço escolar, no qual a escola deixa de ser escola por alguns momentos e abre-se para o inusitado (Centeno, 2017), ou mesmo a enxergam a narrativa como uma atividade terapêutica (Mellon, 2006).

Nesse sentido, ainda que as três vozes tenham experiências distintas, Mellon (2006), Café (2015) e Centeno (2017), concordam que o letramento literário pode ser considerado uma prática social no sentido de que envolve vários fatores como a escolha de uma obra, sua apreciação, leitura e socialização do texto, para que este suscite sentido nos ouvintes. Nesse mesmo viés, Cosson (2006) reitera a importância da contação de histórias para o aprendizado das crianças, principalmente em relação à tangibilidade do mundo que as cerca, pois para ele é preciso dar uma atenção especial a esta prática.

Observando Mellon (2006), pode-se afirmar que o seu olhar para o letramento literário a partir da contação de histórias é estreitamente relacionado à questão do uso de certas ferramentas que auxiliam neste processo. Inclusive, ela acredita que todos possuem a capacidade para essa atividade, basta estar disposto a se entregar de corpo e alma no projeto. Para a autora, o uso de ferramentas durante a contação de histórias como, por exemplo, o uso da voz, de gestos e a participação dos ouvintes são muito importantes para a prática da contação que instrumentaliza o letramento literário. Assim, é possível conquistar o fascínio das crianças pelas histórias, tanto quanto dos próprios contadores.

Regina Zilberman (1987) afirma que as histórias infantis são, ao mesmo tempo, um modo de viajar por mundos e lugares desconhecidos, além de serem um meio pelo qual as crianças possuem acesso ao conhecimento da sua própria realidade. Pois as histórias apresentam relações presentes na realidade que as crianças não conseguem perceber por conta própria, sendo a linguagem o elemento mediador entre elas e o mundo que as cerca. E, por meio da leitura, elas também terão acesso a um alargamento do seu domínio linguístico, muito importante nessa fase.

A contação de histórias é um aprendizado que ocorre permanentemente com a prática e se aperfeiçoa com a participação dos diversos públicos de ouvintes, principalmente de crianças. Como a própria Mellon (2006) afirma, a contação de histórias é uma terapia para a alma, pois a contação de histórias ajudou a ela mesma e aos seus ouvintes a se libertar do medo e da vergonha através da poesia e assim instigava-os a falar de si, seus sonhos e suas lembranças. E,

para tornar isso tudo possível, Mellon (2006) reitera o fato de que é imprescindível sentir as histórias de corpo e alma, como as próprias crianças já o fazem continuamente.

Para Mellon (2006), as práticas de letramento literário devem ser vivenciadas diariamente, e para que isso aconteça é necessário o uso da imaginação como aliada nesse processo. Somente assim é possível prover as necessidades das crianças, as quais anseiam por novas e fantásticas histórias todos os dias, instigando-as a buscar novas formas de lembrar as mesmas, como a leitura literária, por exemplo. Isso porque a contação de histórias ajuda a guiar e transformar as vidas das crianças, dos ouvintes.

Como dito anteriormente, e reiterando essa ideia, Cosson (2006) afirma que o letramento literário é uma grande oportunidade para as crianças, pois proporciona um conhecimento que não só permite saber a respeito da vida através da experiência de outras pessoas como também eles próprios podem vivenciar estas experiências.

Nesse sentido, Café (2015) acredita que o letramento literário é um meio pelo qual o aprendizado se dá de forma prazerosa e com satisfação. Ela exemplifica isso com as suas aulas de educação física que eram aulas historiadas, nas quais ela desenvolveu esse método para que as crianças realizassem tarefas sem que se dessem de conta que estavam fazendo ginástica. Um método dinâmico e audacioso, no qual as atividades eram realizadas como se fossem uma grande brincadeira.

Street (2014, p. 18), corrobora com as perspectivas de Café (2015) afirmando que, “As práticas de letramento incorporam não só ‘eventos de letramentos’, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam.” Em outras palavras, é preciso que se busquem outras maneiras de ensinar as crianças, muitas vezes sendo necessário fugir do tradicional.

E, também é muito importante frisar que as histórias eram escolhidas no planejamento semanal da escola juntamente com outros professores, ou seja, pode-se observar que há todo um processo empírico para a melhor escolha das histórias para as crianças. Ademais, as próprias histórias deveriam pertencer à literatura infantil e juvenil, e a autoria popular e autoral que, de uma maneira ou de outra, proporcionassem o pertencimento aos seus alunos e fossem importantes para eles. Como se pode observar em Cosson (2006), para ele, as práticas sociais que envolvem o letramento literário são os aprendizados relacionados com a socialização e o

compartilhamento de saberes e culturas as quais visam a um propósito maior que é a prática social de humanização das crianças.

Para Café (2015) é muito importante que cada sujeito ouvinte e leitor tenham acesso à interpretação livre das histórias ou de um texto, porque as interpretações normalmente encontram ressonâncias nas experiências pessoais de cada ouvinte/leitor, bem como é de extrema importância que também tenham acesso ao próprio contexto tanto de produção quanto de descobertas sobre as histórias. Assim, é imprescindível conhecer o público-alvo, uma vez que, para trabalhar com o letramento literário e a contação de histórias, é necessário ver o seu potencial e os seus limites. Não são as respostas prontas ou regras rígidas que fazem uma boa contação de histórias, mas sim as muitas possibilidades que devem ser experimentadas e experienciadas.

De acordo com Cosson (2006), as habilidades de leitura e escrita significam mais do que os meios pelos quais as pessoas se comunicam, porque essas habilidades permitem uma nova forma de interagir e agir com o mundo, visto que permitem vivenciar de modos diferentes os espaços nos quais se circula e se vive. Fato que só é possível porque a leitura que se faz do mundo vem anteriormente à leitura que se faz da palavra, de sorte que ler e escrever é a continuidade da nossa primeira leitura, a do mundo.

Interessante notar o conceito de alteridade em Café (2015). Para ela, quando um ouvinte se identifica com certo personagem de uma história, ele pode se colocar no lugar deste e entender o seu ponto de vista. Neste sentido, é importante o fato de que as histórias trabalham com a memória da humanidade, atualizando valores ou educando com os seus costumes e tradições, ou seja, preservar o que é positivo e mudar o que já não serve mais.

Para Café (2015), a autonomia na escolha das histórias é essencial. Neste sentido, Cosson (2006, p. 39) também afirma que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas uma construção social, pois a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas. Cosson (2006, p. 15) explica isso afirmando que todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos durante a nossa vida, de maneira que o nosso mundo é exatamente aquilo que a linguagem nos permite dizer. Ou seja, “a matéria constitutiva do mundo é a linguagem que o expressa, pois constituímos o mundo por meio das palavras” (Cosson, 2006, p.16).

Como já afirmado anteriormente, a contação de histórias é uma das grandes possibilidades para o letramento no espaço escolar, figurando como uma excelente atividade para a formação de possíveis leitores críticos, que leem não só um jornal ou um livro literário, mas também a sociedade à sua volta, ou seja, leitores críticos e preocupados com a sociedade em que vivem. De modo que, a educação escolar necessita também passar por um processo de desacomodação dos papéis estabelecidos, uma vez que novas perspectivas trazem novas práticas. Nesse sentido, Fritsch (2020), ao trazer essa reflexão para o campo do humanismo tal como defendido por Carl Rogers, afirma que,

Mexer com os papéis pré-estabelecidos no contexto escolar não é, de modo óbvio, uma tarefa fácil de ser realizada. Uma mudança das crenças de professores e alunos e do que tais sujeitos pensam ser seus papéis na sala de aula pode ser uma tarefa hercúlea, mas extremamente importante, se queremos pensar no processo de aprendizagem sob a luz do humanismo. Para o pensamento de Rogers, é essencial que o professor se desacomode do papel de centralizador e guia do caminho a ser trilhado e que não tenha medo de encontrar motivações e objetivos contrários aos seus em sala de aula. (FRITSCH, 2020, p.129)

Cosson (2006, p. 41) afirma que, por meio da interpretação o leitor/contador de histórias negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve a obra, o contador de histórias e comunidade. Assim, a interpretação depende tanto do que escreveu o autor, do que leu e interpretou o contador de histórias, quanto das convenções que regulam a leitura em determinada sociedade. Ou seja, interpretar é dialogar com o texto tendo como fronteira o contexto, pois o contexto é tanto aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor/contador de histórias.

Corroborando com essas assertivas, Cosson (2006, p. 40) também afirma que: “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” A leitura busca as suas referências na própria cultura do autor da obra, na qual o contador de histórias está inserido, bem como pelo próprio contexto cultural que a comunidade está inserida quando no ato da contação de histórias.

Já Centeno (2017) reitera bastante a questão de se trabalhar o letramento literário com as histórias infantis. Para ela, a busca pela literatura infantil é um modo de se entrelaçar com a história contada e as vivências dos partícipes, principalmente, fazem com que os ouvintes se reinventem no livro de suas vidas. Cosson (2006) também fala sobre esta questão, para ele:

[...] O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em

determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos de texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p. 28)

Centeno (2017) reitera que contar histórias é uma arte que contribui imprescindivelmente para o letramento literário nas séries iniciais, e que atividades que envolvem interação, oralidade e práticas de leitura que elucidam a contação de histórias também corroboram com o letramento. Cosson (2006) ainda aborda estes aspectos afirmando que é preciso estar aberto às diferenças e aceitar as próprias incompletudes, segundo suas palavras:

[...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. (COSSON, 2006, p. 27).

Para Centeno (2017), o grande segredo para transformar os ouvintes em leitores é o fato de seus corações serem tocados durante a contação da história, pois o que a contadora descreve como “magia” acontece neste momento, e o interesse de rememorar aquele momento faz com que as crianças busquem novamente aquela história e certamente outras. E assim, o encanto pela história fará os seus ouvintes se sentirem felizes e, conseqüentemente, isso lhes despertará a vontade de repetir aquele momento vivenciado pela contação de histórias.

Como se pode observar em Cosson (2006), no texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual se pertence, pois,

[...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17).

Assim, pode-se pensar que o papel da literatura na infância, através do processo da mediação com a contação de histórias traz para o cenário escolar a possibilidade de vivenciar alteridades, o que certamente contribui na elaboração da identidade dos partícipes. Mesmo para as contadoras de histórias aqui evocadas, existe um processo de transformação que se dá pela sua construção enquanto contadoras. Esse processo não foi algo que surgiu de um dia para o

outro, nem para Mellon, nem para as outras duas contadoras de histórias. Elas foram aprimorando o seu talento para contação de histórias com ensinamentos e aprendizados que ocorreram ao longo do tempo e, como elas mesmas relatam, receberam ajudas imensuráveis nos cursos que fizeram.

Também se pode observar, através dos relatos das três contadoras de histórias, que o letramento literário é parte integrante e essencial do letramento social das crianças, a contação de histórias, para as crianças, é um espaço para fomentar conhecimento pessoal e de mundo. A contação de histórias é uma atividade de letramento que (re)significa a mediação da leitura e que contribui sobremaneira para a aquisição do letramento literário. Nesse sentido, Cosson (2006, p. 27) afirma que “a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.”

É impossível negar que estas três vozes são sublimes em tudo o que dizem, e nesse sentido, continuaremos a ouvi-las mais um pouco neste próximo subtítulo, que abordará a questão das contadoras de histórias como vozes mediadoras. Vozes mediadoras entre as histórias e os ouvintes, entre o mundo mágico e o real, entre saberes, sabores e cores diferentes, que só uma história bem contada revelará.

3.5. As contadoras de histórias como vozes mediadoras

As três vozes Mellon (2006), Café (2015) e Centeno (2017) afirmam que há certo distanciamento entre o professor e o mediador ou contador de histórias, pois, enquanto o professor objetiva a leitura, em muitos momentos como um saber sobre conteúdos, que envolve tarefas e atividades dirigidas que devem ser exigidas após o momento da leitura, o contador de histórias ou mediador objetiva antes de tudo a história pela história. Como Centeno (2017) defende, o contador de histórias abre no espaço escolar uma espécie de fenda, pois a sala de aula ou biblioteca deixam de ser apenas espaços escolares e assumem cenários fictícios. A criança está na escola, mas por alguns breves momentos deixa de estar, sendo levada a universos maravilhosos através das obras literárias que são apresentadas. O conhecimento de mundo, de si mesmo, de sua história e das alteridades que permeiam o mundo estão inseridos nesta fenda e essa vivência já traz encerrada em si mesma o seu objetivo – a leitura pela leitura, a aproximação do livro pelo bem simbólico e cultural que representa, a leitura que significa e ressignifica sem interferências de tarefas posteriores, mas pelo ato da leitura em si. Nesse sentido, cada um deles, assim como cada criança/ouvinte, já traz consigo o seu próprio conhecimento através de sua experiência pessoal e cultural, questões estas que fazem com que a história seja inteligível e compreendida de maneira própria e única. Como afirma Benjamin

(1994), o contador de histórias narra as histórias através de sua experiência ou da experiência relatada pelos outros.

Dessa forma, observando o perfil das três contadoras de histórias apresentadas anteriormente, tem-se a certeza de que elas têm propriedade do que falam, isso porque, além de professoras, são mediadoras deste saber literário que perpassa sua formação acadêmica, mas sobretudo humana. Por um lado, Mellon acredita na cura da alma através da contação de histórias, por outro, Café vê na contação de histórias uma forma diferente de ensinar e, quanto a Centeno, a contação de histórias é uma forma de viajar para outros mundos através da palavra.

Como se pode observar nas palavras de Street (2014), o qual vê o letramento como um processo de socialização e aculturação,

[...] Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (STREET, 2014, p. 154).

Corroborando com esse processo de socialização e aculturação, é possível notar dentre as três contadoras, que Mellon possui uma grande experiência com os mais diversos públicos, inclusive pode-se dizer que é um público bem eclético: ela já trabalhou tanto com crianças quanto com adultos, trabalhou com alunos, pais, professores, bibliotecários, entre outros. Estes, assim como Mellon, também trouxeram a arte da contação de histórias para as suas vidas e das pessoas que os cercam.

Para Mellon (2006), um dos seus propósitos durante a contação de histórias é despertar energias que revigorem as pessoas no sentido de ajudá-las a vencer dificuldades. Fato este que difere grandemente do papel de um professor⁹, constituindo o papel de um mediador¹⁰, pois à medida em que se cresce como mediador, também se cresce como pessoa e no relacionamento com os outros.

Os contadores de histórias possuem uma qualidade única que não se encontra em outra atividade de letramento literário, eles comumente deixam a narração aberta à interpretação e

⁹ Professor no sentido de ser um transmissor de conhecimento.

¹⁰ Mediador/contador de histórias no sentido de objetivar o conhecimento de mundo, de cultura, de história e contexto de seus alunos.

imaginação dos ouvintes. Diante desse fato, o contador de histórias adquire autoridade diante de sua plateia durante o andamento da história narrada, técnica a qual é adquirida na ação de narrar.

Mellon (2006) acredita que se a contação de histórias fizesse parte do cotidiano das pessoas, a sua imaginação, ferramenta importante para a solução de problemas dos mais diversos gêneros, seria mais frutuosa. E, para solucionar essa questão, ela confia na prática da mediação como uma alternativa segura e confiável, principalmente nas salas de aula. Mellon reitera que o professor mediador é como se fosse uma ponte para a contação de histórias profícuas e benéficas para os dias atuais, pois, a partir delas, os interlocutores terão acesso ao processo de fortalecer sentimentos que estavam adormecidos, alegrar os dias nublados e se fortalecerem para vencer as jornadas pesadas do dia a dia.

Assim como não é fácil a contação de histórias fazer parte do cotidiano das pessoas, tampouco é fácil introduzir a contação nos espaços escolares para as crianças, apesar de ser uma prática muito engrandecedora e que auxilia na formação de possíveis leitores. Entretanto, como foi possível observar até então, trata-se de uma das atividades que mais abrange o desenvolvimento do aluno, visto que a contação de histórias leva em conta não só as preferências dos alunos, como também a sua bagagem social, cultural e histórica. Isso porque a contação de histórias necessita de um planejamento amplo, que observe o antes, o durante e o depois da contação.

Concordando com esses pontos, Street (2014) afirma que,

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num processo unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41).

Essas questões também lançam um olhar sobre os modelos de letramento autônomo e ideológico de Street (2014). Para o autor, esses modelos não se sobrepõem, mas funcionam de modos diferentes. O modelo autônomo tem sido o mais dominante na esfera educacional, acreditando-se neutro e imparcial, entretanto se sabe que tal postura é impossível de se assumir. No que se refere ao modelo ideológico de letramento, este não nega os aspectos técnicos da escrita e da leitura, mas admite que existem as relações de poder que manipulam esses

processos. Em outras palavras, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos, e a contação de histórias, profundamente arraigada neste espaço, é constituinte dessas práticas sociais de letramento.

Ainda, tem-se que, como prática de letramento, a contação de histórias está profundamente arraigada à experiência do contador de histórias. Segundo observações de Mellon (2006), a experiência é um fator preponderante para a criação de novas histórias, as quais, muitas vezes surgem espontaneamente, independentemente do espaço e momento. Para ela, ter o dom da criação de histórias e contá-las na sala de aula é uma prática que enche de alegria as crianças, as quais podem desfrutar destes momentos de regozijo, ensejos estes que a levaram a amadurecer como mediadora e contadora de histórias.

Mellon (2006) indica aos demais contadores de histórias que não tenham preconceito em relação a nenhum tipo de história, como ela já teve há algum tempo. Ela não gostava de contos de fadas, pois acreditava que não eram interessantes, nem para ela nem para os seus ouvintes. Porém, com o passar dos anos e com mais maturidade, ela percebeu que estava equivocada, assim, tal episódio a transformou profundamente como mediadora de histórias, pois, com os contos, novas possibilidades se abriram na educação infantil e, conseqüentemente, ela mesma se reeducou com esse aprendizado.

A autora (2006) observou, como mediadora na contação de histórias, que trabalhar com os contos de fadas com as crianças a fizeram perceber o quanto a sua mente e coração conseguiram se transformar diante da participação das crianças, que também estavam mudando com essa mediação através dos contos. Questões pertinentes que se compreende que, em uma sala de aula tradicional, não ocorreriam.

Terzi (2003) também acredita que a mediação entre o professor mediador e as crianças em eventos de letramento, do qual a contação de histórias faz parte, é rico para o desenvolvimento inicial da leitura. Para a autora,

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências. (TERZI, 2003, p. 93-94).

Com isso, pode-se inferir que quanto mais acesso a contação de histórias é dedicado às crianças, mais elas se desenvolvem, tanto na oralidade, quanto na leitura e escrita. Contudo,

essa constatação pode ser um tanto quanto perigosa, pois leva muito em conta a questão quantitativa, deixando de lado a qualitativa, que, a meu ver, é tão importante quanto. Nesse sentido, corroborando com a questão qualitativa, pode-se observar nas palavras de Mellon que a sua importância é primordial.

Já no entendimento de Café (2015), a autora acredita, segundo sua experiência, que os contadores de histórias são mediadores muito importantes, pois existem desde os primórdios da humanidade. E, através da sua mediação entre as histórias e as pessoas, muitas histórias foram transmitidas de geração em geração, ainda que tenham passado algumas vezes por transformações, tais histórias só chegaram à atualidade em virtude do trabalho efetuado pelos contadores de histórias espalhados pelo mundo. As histórias contadas são mais que narrativas que levam o conhecimento sobre determinados povos, são histórias de preservação de culturas, biografias, entre outros. Essas histórias, quando mediadas pelos contadores de histórias, se unem, fundem ou conectam com as histórias de seus ouvintes.

Para Café (2006), é muito importante o mediador se reconhecer como um mediador e, assim, ir se descobrindo como contador de histórias. Nesse papel de mediador, é fundamental não só contar as histórias às crianças, como inclusive ouvi-las de corpo e alma, é necessário, também, compreender que compartilhar as histórias e ouvi-las são qualidades fundamentais para a mediação pedagógica. E, não inferior em sua importância, a liberdade de escolha de um texto, observando o contexto de atuação, é uma responsabilidade do contador de histórias, bem como o uso de técnicas corporais, gestuais, da voz, entre outros, que aprimoram a performance da mediação com a contação de histórias. Entretanto, essas especialidades são adquiridas após muito aprendizado, aperfeiçoamento, treino e experiência, sendo a dedicação um fator de suma importância nesse processo de autodescoberta como contador de histórias e como mediador.

Tais ponderações corroboram com as considerações de Mellon (2006), nas quais é possível observar que o contador de histórias e/ou professor mediador não pode chegar despreparado para esta tarefa, seja na escola ou em outro local. Ao contrário, ele necessita ter uma preparação para assumir este compromisso, porque carrega a responsabilidade de transmitir a cultura da sociedade na qual está inserido, e, com isso, abrange questões relacionadas à possibilidade da formação de possíveis leitores. Como afirma Kleiman (2013, p. 71), “Ler é um processo interativo. Uma leitura mecânica sem objetivos não é leitura.” E não havendo leitura, entende-se que não há uma mediação pedagógica através da contação de histórias.

Observando as considerações de Centeno (2017), percebe-se que, para ela, o lúdico na sala de aula contribui de maneira única para o aprendizado das crianças por meio da contação de histórias. A autora crê que a mediação da literatura ajuda a desenvolver o imaginário de modo que solucione questões da vida diária e, assim como Mellon e Café, Centeno também reconhece esse potencial na contação de histórias, além de destacar uma singularidade quanto ao sentimento de empatia. Para Centeno (2017), a empatia é importante para o contador de histórias, pois um bom mediador é aquele que se coloca no lugar das crianças, dos seus alunos e ouvintes.

Cosson (2006) também reitera essa afirmação sobre a contação de histórias. Para ele, essa prática de letramento social possui um papel humanizador que só a literatura transmite aos seus apreciadores. Segundo Cosson (2006, p. 17), “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”

Corroborando com Cosson, Centeno (2017) vê o momento da contação de histórias como uma ocasião única na qual o mediador entra em outro universo, em um universo em que são vivenciadas sensações transmitidas pela voz, gestos e movimentos e que deixam no ar um aroma de mistério. Ela acredita que a infância pode ser rememorada em cada história narrada e que as crianças guardam esse momento eternamente em seus corações, inclusive, a autora pensa que, no futuro, elas poderão rememorar esses momentos eternizados durante a infância.

Como observa Ramos (2011),

A arte de contar histórias depende, frequentemente, do poder de sedução do contador, poder resultante das relações que ele, ao contar, faz com a vida dos seus ouvintes e do modo como trabalha o objeto, o texto narrado, nem sempre de sua autoria, que deu suporte para a sua ação. (RAMOS, 2011, p. 46).

A mediação literária nas séries iniciais, além de ser uma possibilidade de auxiliar no conhecimento deste gênero textual específico, pode ser decisiva no processo da aprendizagem dos saberes do mundo. Ela é certamente a maneira mais promissora de ampliar a imaginação, a atividade lúdica e a oralidade, além de incentivar o gosto pela leitura, ela também contribui na formação da personalidade desenvolvendo o social e o afetivo.

Outra ponderação importante que Centeno (2017) traz é a questão da formação. Ela, assim como as demais contadoras de histórias, Mellon e Café, acredita ser importante ter uma

formação para que o professor mediador seja um bom contador de histórias. E isso só será possível, como reitera Centeno (2017), se o mediador tiver muita admiração e respeito pelo que faz, pois o professor mediador precisa se dedicar muito a esta tarefa, sendo o estudo algo imprescindível para atingir o sucesso. Ou seja, a capacitação do professor mediador o levará ao amadurecimento profissional em sua prática e, a partir dessa habilitação, a narração oral se transformará em arte. Cosson (2006) reafirma essas questões de que é preciso considerar as potencialidades e individualidades de cada um.

Para Centeno (2017), quando a contação alcança o seu ápice, ela movimenta sentimentos como alegria, prazer e deleite. E para o mediador, quando aborda esses sentimentos, a história narrada é adorável e prazerosa de contar e ouvir. Já quando a história alcança os seus ouvintes da mesma forma que aos contadores, ela expressa a sua qualidade textual, narrativa e imagética envolvidas nessa atividade que traz uma experiência bastante rica aos partícipes.

Fatos que levam a crer que, longe de ter sido esquecida, a contação de histórias continua presente no dia a dia de muitas pessoas, principalmente no espaço escolar, essa atividade continua a crescer e se proliferar em várias esferas sociais. Nesse sentido, para Cosson,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Podemos observar que, para as contadoras de histórias, o desenvolvimento cultural e cognitivo de seus ouvintes é muito importante, entretanto se o plano afetivo não for priorizado, estes objetivos não serão alcançados de forma satisfatória. Isso porque, a motivação e o prazer que advêm desta atividade são os pontos fortes que atravessam este processo.

Como Centeno, Mellon e Café também entendem que o papel da mediação literária nas séries iniciais é fundamental, visto que é um espaço para ajudar os alunos na promoção significativa de saberes e trocas de experiências individuais e em grupo. Isso se reflete principalmente no sentido de que escutar histórias desenvolve na criança novas relações com o mundo que a cerca e também com a sociedade, pois uma das premissas da mediação literária é a valorização da bagagem social, cultural e histórica da criança. Nesse viés, Cosson (2006, p. 23) afirma que, “[...] a literatura (deve ser) ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” E nesse sentido, como já observado nas afirmações

das contadoras de histórias, faz apurar sentimentos como empatia e alteridade tanto nos mediadores quanto em seus ouvintes.

Portanto, como é possível observar ao analisarmos essas três vozes, podemos perceber que elas se entrelaçam e entrecruzam, apontando para uma reflexão que insere o contador de histórias em um papel muito significativo no que tange à mediação da leitura literária. Papel esse que pode ou não ser desenvolvido pelo educador, mas que aciona ferramentas e instrumentais diferentes, pois não só abre uma fenda no espaço escolar, como cria um entrelugar, onde a escola não é apenas uma escola e as histórias podem conduzir a lugares nunca imaginados.

O contador de histórias, sendo um mediador e não apenas um professor dito tradicional, faz uso da contação de histórias para fazer as crianças compreenderem o mundo em que vivem por intermédio da experiência da narrativa literária, ao invés de somente aprenderem conteúdos gramaticais, ou de aprenderem a ler de forma mecânica. Outra diferença está no prazer que essa atividade proporciona, na liberdade de interpretação, sem a obrigação de respostas idênticas, tem-se que a contação leva em conta a história de cada criança/ouvinte, as suas vivências, as suas aspirações, as suas ansiedades, seus desejos e seus sonhos.

Após todas as nossas conversas, finalizarei com a certeza de que muito ainda há de ser pesquisado sobre o tema, pois compreendo que abordei apenas algumas questões das inúmeras questões que permeiam este tema tão rico e de grande importância, de modo que muitas perguntas ainda não foram respondidas, bem como existe a possibilidade do surgimento de diversas outras. Porém, considerando todo o exposto, trago as palavras de Beatriz Sarlo (2004): o que move as pesquisas não são as respostas, mas sim as perguntas.

NENHUMA ANÁLISE É COMPLETA E ACABADA

Cheguei ao final do meu trabalho, com a certeza que ainda falta muito a dizer. Fiz uma revisão dessa importante prática pedagógica que é a contação de histórias, e o que pretendi com este trabalho foi provocar uma discussão acerca da mediação da leitura na infância. Para isso, busquei apresentar possíveis ferramentas aos docentes e pais, com o intuito de reforçar a importância de um espaço entre o ambiente escolar e não-escolar, com as crianças, por meio da contação de histórias como possibilidade de construção de sentidos para a formação de sujeitos no mundo.

Para este fim, abordei temas como a contação de histórias nos anos iniciais; a mediação da leitura através dos preceitos teóricos que orientam o letramento literário; e as vozes de três contadoras de histórias para elucidar e explanar a discussão sobre a contação de histórias e várias das alusões que este tema abarca e compreende. Ainda há muito a ser discutido, de modo que os tópicos apresentados são apenas o início de muitas investigações e não de respostas prontas.

Como afirma Sarlo,

Precisamente, los problemas que enfrentamos no tienen, como nunca tuvieron los problemas sociales, una solución inscripta en su enunciado. Se trata más bien de preguntar para hacer ver y no preguntar para encontrar, de inmediato, un guía para la acción. No son preguntas de qué hacer sino del cómo armar una perspectiva para ver. Hoy, si algo puede definir a la actividad intelectual, sería precisamente la interrogación de aquello que parece inscripto en la naturaleza de las cosas, para mostrar que las cosas no son inevitables. (SARLO, 2004, p. 15).¹¹

Segundo Sarlo (2004), as respostas não são o cerne de uma pesquisa, mas sim as perguntas, são elas que motivam e ampliam os horizontes em busca de novas visões e novos conhecimentos, novas perspectivas. Assim, desenvolvi um pequeno arrazoado a respeito de muitas ideias que são recorrentes quando pensamos no processo de contação de histórias e na sua importância diante da mediação da leitura literária no ambiente escolar. No entanto, é notório que ainda existem muitas questões que vêm sendo debatidas acerca desse tema.

¹¹ Precisamente, os problemas que enfrentamos não têm, como nunca tiveram os problemas sociais, uma solução inscrita em seu enunciado. Trata-se sobretudo de perguntar para fazer ver e não perguntar para encontrar, de imediato, um guia para a ação. Não são perguntas sobre o que fazer, e sim sobre como construir uma perspectiva para ver. Hoje, se algo pode definir a atividade intelectual, seria justamente o questionamento daquilo que parece inscrito na natureza das coisas, para mostrar que as coisas não são inevitáveis (tradução minha)

Concordando com Sarlo, Café (2015) afirma que, não cabem respostas prontas, regras rígidas ou fixas, e sim, possibilidades a serem experimentadas e/ou recriadas, que constituem a sistematização da elucidação do contador de histórias na contemporaneidade. Fatos estes que lhe fizeram compreender a importância de considerar as potencialidades, os limites, e respeitando a forma e as escolhas de cada um.

Tudo iniciou a partir de minha experiência com o tema quando fiz o curso de Pedagogia, no qual uma das atividades na escola era a contação de histórias. Foram momentos memoráveis, tanto para mim como observadora quanto para as crianças que estavam iniciando a sua jornada no mundo das letras. Foi nessa ocasião que percebi o quanto essa prática de letramento tão antiga, mas ao mesmo tempo tão atual, era a mediação pedagógica da leitura de excelência para as séries iniciais.

Para Centeno (2017), a arte de contar histórias pode ser percebida como um momento fundamental para contribuir para o letramento literário nas séries iniciais, através do conto e da interação às práticas de leitura e a oralidade de uma forma encantadora e prazerosa. Pois, se os momentos compartilhados com as crianças na sala de aula tocarem de alguma forma os seus corações, certamente o interesse pela procura daquela história que os marcou, e de até novas histórias, surgirá, revelando que a “magia” da contação de histórias transforma os ouvintes em sujeitos leitores, com livros nas mãos e olhos cintilantes de possibilidades de escuta íntima.

A contação de histórias como mediação pedagógica é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos, valores e aguça o desenvolvimento intelectual, e que, ao lado de um bom mediador pedagógico, pode ser decisiva na formação e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Esse evento de letramento é admirável porque causa uma ruptura nas aulas, pois ultrapassa as experiências comuns do dia a dia na sala de aula. Segundo Cosson (2006),

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2006, p. 66).

Outro ponto pertinente é o fato de que a partir da contação de histórias muitas crianças adquirem facilidade em se introduzirem no mundo da leitura e de suas infinitas possibilidades, como conhecimento e prazer. Através da contação de histórias o mediador pedagógico

transmite valores, hábitos, culturas, os modos de vida de diferentes comunidades e seus diferentes costumes. Inclusive, Lajolo (2002) fala disso, ela chama o processo de espiral, que quanto mais se lê mais se quer ler. E podemos levar esse conceito à contação de histórias, uma vez que, quanto mais às crianças são instigadas a ouvir as histórias, e quanto mais elas gostarem dessa atividade, cada vez mais elas irão querer ouvi-las.

Pertinente salientar que a bagagem cultural dos alunos é muito importante, pois através dela eles podem compreender muitos dos fatos e acontecimentos das histórias narradas pelos contadores de histórias. A hora da escuta é a hora da diversão, do entretenimento que amplia o conhecimento de mundo e conhecimento de si mesmo. Como afirma Cosson (2006, p. 17), “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.”

Para Mellon (2006), cada contador de histórias coleta e organiza imagens internas vitais. Nesse sentido, ler histórias escritas no passado dará aos contadores de histórias o poder de contar e escrever as suas próprias histórias. Inclusive, o ato de criar e contar histórias inéditas são uma experiência totalmente diferente de ler e recitar histórias que já foram publicadas em livros.

Ainda, corroborando com as palavras de Cosson (2006), a contação de histórias amplia a imaginação, ativa o lúdico, incentiva o gosto do aluno pela leitura, ajuda na oralidade, contribui na formação da personalidade envolvendo o social e o afetivo. Por intermédio dessa mediação pedagógica, o mediador tem a oportunidade de levar os seus alunos a mergulhar no mundo de possibilidades, no mundo da imaginação, pois a contação de histórias é a chave que pode abrir a porta do mundo do faz de conta.

Segundo Centeno (2017), a literatura infantil é compreendida através de uma perspectiva que poderia ser chamada de atemporal, pois sua forma eclética revela a possibilidade de mudanças de tempo e lugar, possibilitando, assim, o reinventar-se, indo e voltando no tempo, possuindo o dom, direitos e desejos de fazer parte do presente, passado e futuro. Quando se ouve o chamado de uma história e de seus personagens, percebe-se que o universo da infância não se fechou, e que, embora não se possa voltar a ser criança, a infância está guardada dentro de cada um. Ela percebe os momentos de contação de histórias como uma oportunidade para reinventar novas possibilidades de interpretação da literatura e do mundo que nos cerca.

O contar histórias, como reiterado por diversas vezes nesta dissertação, é uma prática de letramento que acompanha o homem desde o início dos tempos. O escutar histórias amplia e desenvolve nos ouvintes novas relações com o mundo e com as outras pessoas. Ela propicia nas crianças a passagem para um desenvolvimento social e intelectual, amadurecimento e sedimentação da individualidade, da autovalorização e da importância de um futuro promissor, além de apresentar para as crianças o fato de que elas são, ao mesmo tempo, seres individuais, sociais e culturais.

Ao contador de histórias é reservado um trabalho árduo de preparação que envolve uma série de habilidades que necessitam ser avivadas e desenvolvidas, tais como: a expressão oral; interação com a sociedade e o mundo que o rodeia; trabalho planejado, voltado para a leitura; desenvolvimento do ato de ouvir, tanto nas crianças quanto em si mesmo; articulação com eficiência as aulas; estabelecimento de um planejamento respeitando o aluno com a sua bagagem social, cultural e histórica; plano de aula adequado voltado para a leitura dentro da sala de aula; atividades que abranjam o desenvolvimento do aluno. Além destes, há outros também como: aprender a história para depois contar e poder visualizá-la mentalmente e sem decorá-la; selecionar gestos e vozes para os personagens; ter clareza, eliminar vícios de linguagem e preservar a literariedade da história; adaptação a diferentes situações, espaços, públicos, bem como à época/tempo presente; a história deve ser significativa para o contador, antes de o ser para qualquer ouvinte; a história deve conversar com o contador, bem como também deve agradar ao público alvo, assim, deve-se usar um vocabulário de acordo com a faixa etária e se necessário utilizar fantasias para compor o ambiente da história a ser contada.

Para Café (2015), o fato de os contadores de histórias existirem há muito tempo, ao longo da existência da humanidade, revela sua importância. As narrativas vêm sendo contadas, recontadas, recriadas, ouvidas, transformadas e registradas por meio de várias linguagens. Em sua observação, as histórias valorizam cada cultura em seu contexto, preservando biografias, inventando fábulas, ampliando imaginários. Ao mesmo tempo que o faz de conta e vidas cotidianas se confundem e se fundem em um emaranhado de narrativas que vão revelando modos de viver e de ser, viabilizando o vislumbre de presentes, futuros e passados dos diferentes povos espalhados pelo planeta.

Corroborando neste sentido, o professor mediador abre espaço para ajudar os alunos na promoção significativa dos saberes e troca de experiências individuais ou em grupo, com clareza em suas palavras, foco na originalidade e na reinterpretação da história para que as

crianças possam compreendê-la na atualidade. Como afirma Kleiman (1995), o letramento é uma prática social e, como tal, não ocorre individualmente, mas em grupo, em comunidade, socialmente. Já Street (2014) acredita que o letramento é na realidade plural, assim sendo são letramentos sociais, ou seja, existem vários letramentos, como ele aborda em sua obra, já discutida anteriormente, como por exemplo, práticas de letramento, evento de letramento, entre outros.

Seguindo o pensamento desses teóricos, acredito que o letramento literário seja uma alternativa para a prática social na sala de aula a partir da contação de histórias pelo professor mediador. As contadoras de histórias, Mellon, Café e Centeno também acreditam nisso. Mellon, por exemplo, vê a contação de histórias como uma atividade que instrua, renove e cure a alma; já para Café a contação de histórias é uma possibilidade de expansão do mundo imaginário e cognitivo das crianças; e Centeno entende a contação de histórias como um momento que abre uma fenda no espaço escolar e que vai de encontro com o extraordinário.

Portanto, o meu objetivo foi refletir sobre esses pontos no intuito de mostrar a contribuição da contação de histórias para a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. E demonstrar, através dos autores acima citados, e das suas reflexões juntamente com as três vozes, o quanto a contação de histórias pode ser muito positiva na vida das crianças.

Finalizo indicando a necessidade de se valorizar a contação de histórias e as narrativas orais. Acredito que outras formas de letramento literário também são importantes como: rodas de conto, encontros literários, teatro, entre outros, que poderiam e podem ser criados nos espaços das escolas para as crianças. Espero que o fruto dessa pesquisa possa servir como base de orientação para professores, contadores e mediadores de leitura literária. Ainda, antes de encerrar, deixo no anexo deste trabalho um poema de Kate M. Chong¹², que ressalta a importância do letramento. E para finalizar como uma boa contadora, só posso dizer que essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, e quem quiser que conte outra.

¹² Estudante estadunidense, de origem asiática. Escreveu o poema chamado *O que é Letramento* em 1996. Neste poema a autora afirma que letramento é prazer, é lazer, é informar-se através da leitura, é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é usar a escrita para se orientar no mundo, é descobrir-se a si mesmo pela leitura e pela escrita. O poema mostra que letramento é um estado, uma condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de Aula**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.
- BROOK, Peter. **Points de suspension**. 44 ans d'exploration théâtrale. 1946-1990. Paris: Éditions du Seuil, 1992.
- BUSATTO, Cléo. **A Arte de Contar Histórias no século XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- CENTENO, Jane Maria Rosa. **Letramento literário em histórias infantis através da contação de histórias**. 2017. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2017.

- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Os contos de fadas**. São Paulo: DCL, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**, Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, France: UNESCO Publishing, 1997. p. 89-101.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ENDE, Michael. **A História sem Fim**. São Paulo: Martins Fontes, 2016 10 ed.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- EVANS, Richard. I. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980. 190 p.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 40 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRITSCH, Valter Henrique de Castro. “Coisas e palavras sangram pela mesma ferida ou um diálogo entre o humanismo e a linguística aplicada”. In: ALBANO, A.O.; BENTES, T.; GRAZIOLI, F. **Coletânea Linguagens: Teorias e Práticas – Volume 1**. Boa Vista: Editora UFRR, 2020.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

HOBSBAWM, Eric J. A revolução industrial. In.: HOBSBAWN, Eric J. **A era das revoluções, 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 57-96.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

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

MAHER, Tereza Machado. No mundo, sem escrita. In: **Leitura**: teoria e prática. n. 12, Ano VII. Porto alegre, RS: Mercado aberto, 1988. 58 p.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEC. **Base nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 nov. 2019.

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

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. **Livros e infância**. Disponível em: <http://www.graudez.com.br/litinf/livros.htm>. Acesso em: 29 nov. 2019.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Leitura Estratégica**: conceitos, metodologia, práticas. 24. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PALMER, Joy A. **50 Grandes educadores modernos**: De Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2010.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

- PREVITALE, Ana Paula. **A importância do Brincar**, 2006. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=20490>. Acesso em: 01 nov. 2019
- RAMOS, Ana Cláudia. **A contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Londrina, PR: UEL, 2011.
- ROCKWELL, Elsie. **La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares.** Educação e pesquisa, São Paulo. v. 27. n. 1. p.11-26, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702200100010002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2019.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Maria Lúcia dos. **Expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet.** São Paulo: Scipione, 1991.
- SARLO, Beatriz. **Escenas de la Vida Posmoderna.** Buenos Aires: Seix Barral, 2004.
- SILVA, Ana Araújo e. Literatura para Bebês. **Pátio**, São Paulo, n. 25, p.57-59, Fev/Abr. 2003.
- SISTO, Fermino Fernandes; NORONHA, Ana Paula Porto; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. “Distorção de forma no Teste de Bender: questionando seu critério de validade”. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, RJ, v. 16, n. 2, p. 139- 154, 2004.
Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=500280&indexSearch=ID>. Acesso em: 08 fev. 2020.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. “Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação”. **Revista Nau Literária**. UFRGS. Porto Alegre, v. 4, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844>. Acesso em: 22 mar. 2020.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

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

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e Democracia da Leitura**. Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

ANEXOS

O que é Letramento?

Kate M. Chong

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão é
leitura à luz de vela, ou lá fora,
à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar*

com personagens heróis e grandes amigos.

*É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.*