



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JORDÂNIA RAMOS MARACAJÁ

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES:
EXPERIÊNCIA NO PIBID

CAMPINA GRANDE - PB

2014

JORDÂNIA RAMOS MARACAJÁ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES:
EXPERIÊNCIA NO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Ms. Teresa Cristina Vasconcelos

Campina Grande - PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M298c Maracajá, Jordânia Ramos.

Contação de história na formação de leitores [manuscrito] :
experiência no PIBID / Jordânia Ramos Maracajá. - 2014.
26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos,
Departamento de Educação".

1. Leitura. 2. Formação de leitores. 3. Contação de histórias.
I. Título.

21. ed. CDD 372.4

JORDÂNIA RAMOS MARACAJÁ

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES:
EXPERIÊNCIA NO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 22 / maio / 2014

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos

Prof.^a Ms. Teresa Cristina Vasconcelos / UEPB
ORIENTADORA

Elizabeth Carlos do Vale

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Carlos do Vale / UEPB
EXAMINADORA

Patrícia Cristina de A. Araújo

Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo / UEPB
EXAMINADORA

RESUMO

Apresenta-se neste artigo o relato da experiência de desenvolver um projeto de contação de histórias numa escola de rede pública, na cidade de Campina Grande-PB, na condição de estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - *Campus I*, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Objetiva-se expor como aconteceu esta experiência e refletir sobre a sua influência na formação de leitores no Ensino Fundamental. Para tanto, são apresentadas informações pertinentes ao PIBID e ao Subprojeto Pedagogia, seguidas pela caracterização do lugar onde se deu a experiência e dos sujeitos nela envolvidos; abordam-se algumas concepções de leitura e o papel da escola como principal instância responsável pela formação de leitores; destacam-se visões teóricas sobre a contação de história e sua relevância nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e relata-se a experiência propriamente dita, enfocando desafios e conquistas, bem como a reflexão sobre a importância e influência da contação e história nos anos iniciais para a formação de leitores proficientes. O embasamento teórico deste trabalho foi feito à luz de documentos oficiais e de estudiosos como Martins (2006), Kleiman (2008), Koch e Elias (2010), Cagliari (2010), Aguiar (2001), Bettelheim (2002), Coenga (2004), dentre outros.

Palavras-chave: PIBID. Formação de leitores. Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?

Bartolomeu Campos de Queirós

Nos cursos de formação de professores é recorrente o discurso sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática. No entanto, apesar dos esforços de organização curricular a fim de assegurar essa articulação, observa-se que ainda há uma lacuna a ser preenchida, o que pode/deve ser feito tomando-se a prática como referência para a fundamentação teórica, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p33).

Fazendo parte desse contexto, apresenta-se neste artigo o relato da experiência de desenvolver um projeto de contação de histórias numa escola de rede pública, na cidade de Campina Grande-PB, na condição de estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - *Campus I*, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Objetiva-se expor como aconteceu esta experiência e refletir sobre a sua influência na formação de leitores no Ensino Fundamental. Para tanto, são apresentadas informações pertinentes ao PIBID e ao Subprojeto Pedagogia, seguidas pela caracterização do lugar onde se deu a experiência e dos sujeitos nela envolvidos; abordam-se

algumas concepções de leitura e o papel da escola como principal instância responsável pela formação de leitores; destacam-se visões teóricas sobre a contação de história e sua relevância nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; e relata-se a experiência propriamente dita, enfocando desafios e conquistas, bem como a reflexão sobre a importância e influência da contação e história nos anos iniciais para a formação de leitores proficientes.

O embasamento teórico deste trabalho foi feito à luz de documentos oficiais e de estudiosos como Martins (2006), Kleiman (2008), Koch e Elias (2010), Cagliari (2010), Aguiar (2001), Bettelheim (2002), Coenga (2004), dentre outros.

1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

As instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. Os objetivos do Programa são:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para Sartori (2011, p.2)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.

De acordo com o Projeto Institucional do PIBID/UEPB, uma possível forma de promover o estabelecimento de relações entre saberes teóricos e práticos concernentes à prática docente na escola é através da interação triádica, formada pelo professor universitário, o professor de educação básica e o licenciando. No referido Projeto se afirma que a aproximação entre os diferentes saberes que constituem os elementos dessa interação permitirá um rompimento com ideias simplistas de ensino na educação básica, bem como trará elementos para o licenciando pensar sua prática em sala de aula.

O projeto institucional da UEPB intitulado “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem” desenvolve atividades pautadas em estratégias de atuação formativas para o cotidiano escolar. Em 2013 era constituído de 20 subprojetos, realizados em 24 escolas estaduais de diferentes municípios do Estado da Paraíba e totalizando aproximadamente 320 bolsistas entre iniciação à docência, supervisor, coordenador de área e coordenação e gestão institucional, além de professores colaboradores das licenciaturas de UEPB e de Educação Básica. Os subprojetos desenvolvidos por professores da UEPB, em 2013, estavam ligados às licenciaturas de Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras (Português, Espanhol, Inglês), Matemática, Pedagogia e Química em 4 campi da UEPB (Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro).

Em consonância com os objetivos do PIBID/CAPES, O PIBID/UEPB tem como objetivos:

- incentivar a formação de professores para a educação básica no Estado da Paraíba;
- contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas no Estado da Paraíba;
- valorizar a prática docente;
- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UEPB;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica do Estado da Paraíba, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Dos subprojetos que contemplam, no âmbito da UEPB, as licenciaturas supracitadas, remete-se aqui ao de Pedagogia – *campus* I.

2 SUBPROJETO PEDAGOGIA/UEPB/CAMPUS I

Dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras tem-se esperado a formação de docentes capazes de atuarem com habilidade profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados alcançados por grande parte desses profissionais não têm mostrado nível satisfatório, apresentando lacunas consideráveis na qualidade da ação educadora, conforme apontam pesquisas comparativas realizadas por organismos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, considera-se que muitos são os fatores que interferem no desempenho de professores no Brasil e um deles acena para a própria formação que lhes é oferecida. Pretendendo contribuir para uma mudança significativa desse cenário, o Subprojeto Pedagogia, do *campus* I da UEPB, foi elaborado com o objetivo de melhorar a formação inicial do bolsista, à medida que lhe possibilitasse a inserção na escola, proporcionando-lhe experiências e vivências do cotidiano escolar elevando, assim, a “qualidade das ações acadêmicas”, no que tange ao exercício do magistério.

A intervenção proposta no Subprojeto está ancorada nas ideias de Fusari (2002) e Estrela (2003), no sentido de que só um processo de formação permanente e integrada, que

provoque o professor a pesquisar sobre os desafios do cotidiano escolar, poderá levá-lo a rever e reelaborar sua prática pedagógica.

A inserção das bolsistas contou com a participação direta de uma professora do curso de Pedagogia e de uma professora supervisora na escola, devidamente engajadas no projeto e conscientes da necessária articulação entre a tríade. Pois, como diz Paulo Freire (2007), “é preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Traçando-se um sucinto perfil das supervisoras e das licenciandas que participaram desse subprojeto têm-se quinze estudantes que, ao ingressarem no programa, se encontravam em diferentes períodos do curso, sendo duas no 3º, uma no 4º, uma no 5º, quatro no 6º, uma no 7º, e seis no 9º. Sete eram alunas do turno diurno e oito do noturno. A divisão em três grupos de cinco se deu na primeira reunião com todas as participantes do subprojeto e os critérios foram: a compatibilidade entre o horário de aulas na universidade e turno em que deveriam estar na escola; e a conveniência quanto à localização da escola e a facilidade de deslocamento de cada uma.

Quanto às supervisoras, as três são graduadas em Pedagogia e duas cursaram especialização na área. A professora **A** iniciou sua atuação como docente mesmo antes da formação inicial, como auxiliar de sala de aula. Tem experiência de docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Supervisora Educacional. A professora **B** tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em escolas da rede pública como da rede privada de ensino. E a professora **C** leciona desde 1985. Já trabalhou com turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também atuou como gestora.

Com a atribuição de acompanhar as atividades presenciais das bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID, as professoras supervisoras assumiram a responsabilidade de lhes proporcionar condições adequadas para o desempenho de seu papel na escola.

A troca de experiências e de conhecimentos entre as partes envolvidas constituiu um *modus operandi* privilegiado de formação, por meio do qual cada um desempenhou papéis de formador e de formando, o que veio contribuir para a reflexão sobre a prática e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Outro benefício que o subprojeto propiciou foi a realização de um Minicurso de Matemática. Quando foram iniciadas as atividades, a coordenadora de área solicitou que atenção quanto às dificuldades em termos de conteúdos para que ela providenciasse minicurso ou oficina a fim de minimizar o problema. No contato com as crianças verificou-se a insegurança no trato com a Matemática. Então, de comum acordo com as bolsistas que integravam os outros dois grupos e as supervisoras foi sugerido um trabalho com esta disciplina.

Para tanto, a coordenadora de área entrou em contato com o professor do Departamento de Educação da UEPB que ministra o componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática para saber da possibilidade de oferecer um minicurso, mas ele disse que não poderia porque estava com muitas atividades e não dispunha de tempo para tal. Sendo assim, ela procurou um professor do Departamento de Matemática que de pronto aceitou o convite e prestou um grande serviço às bolsistas e, conseqüentemente, às crianças. Uma vez por semana houve encontros com esse professor que, durante as tardes de segunda-feira, ensinou conteúdos e orientou metodologicamente para que se pudesse realizar um trabalho mais consciente com as crianças, de modo que elas passassem a gostar de Matemática, como as bolsistas passaram a gostar. Além desses encontros, o professor incentivou a participação de eventos oferecidos na UEPB para aprofundar e ampliar os conhecimentos na área e buscar o aprimoramento de habilidades necessárias ao ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 O LUGAR DA EXPERIÊNCIA

Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio, uma instituição confessional pertencente à Associação São Vicente de Paulo, conveniada com o Estado, que se localiza à Rua Francisco Antonio do Nascimento nº 1078, no bairro de Santo Antônio, na cidade de Campina Grande-PB. Oferece o ensino fundamental (1º ao 5º ano) e seu IDEB, em 2012, era 5,6. Além das professoras, da gestora e sua adjunta, naquele ano a escola contava também com 17 funcionários, alguns efetivos, e outros prestadores de serviços. Possui amplo espaço interno e externo numa construção que data da década de 1940, necessitando de reforma e manutenção de sua estrutura física, o que teve início em 2012, de forma muito lenta, devido à falta de recursos financeiros. Apesar dessa carência, é vista pela comunidade como uma ótima escola, chegando a ter fila de espera por uma vaga.

A sala de aula onde aconteceria a experiência em 2012 tinha o tamanho adequado ao número de alunos, era ventilada e bem iluminada, porém, o posicionamento do quadro fazia com que fosse preciso fechar as janelas sempre que a luz do sol incidia sobre ele, pois dificultava a visualização por parte das crianças. A pintura das paredes estava muito desgastada, como nas demais áreas da escola. Era uma classe do quarto ano, composta por trinta e dois alunos, sendo quinze meninas e dezessete meninos, cuja situação socioeconômica se enquadrava na classe baixa, sendo, em sua maioria, dependentes de programas governamentais.

Com o início das obras de recuperação e manutenção do prédio essa turma foi deslocada para uma sala de uma instituição vizinha, pertencente à mesma ordem religiosa, onde foi concluído o ano letivo de 2012. Nesta mesma sala foi instalada a turma do quarto ano de 2013, composta por 26 alunos que apresentavam características socioeconômicas semelhantes à anterior. Somente em dezembro os serviços de reforma e manutenção da escola foram concluídos e as crianças puderam retornar às suas salas de aula.

4 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Comumente se ouve falar a respeito da leitura e do quanto ela é importante na vida das pessoas. Tanta relevância induz a um questionamento que, entende-se, deveria ser feito por todo professor e cujas respostas podem lançar luz sobre o processo de ensino e aprendizagem: o que vem a ser a leitura?

Diante de várias concepções de leitura encontradas na literatura, Martins as sintetiza, grosso modo, nas seguintes caracterizações:

- 1) como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2006, p.31)

A autora considera que ambas são necessárias à leitura, pois “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível.” (MARTINS, 2006, p.32).

Quando se fala em leitura é natural pensar em alguém com um livro na mão, ou mesmo uma revista ou um jornal, ou qualquer outro suporte de texto. Mas, ler vai além disso. Trata-se de um processo dinâmico que envolve a interação que o leitor realiza (das informações contidas no texto com o seu conhecimento prévio acerca da temática em questão)

e que o auxilia na compreensão e interpretação do texto. A esse respeito, Kleiman afirma o seguinte:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto. (KLEIMAN, 2008, p.13)

Sendo assim, importa ainda destacar o que afirmam Koch e Elias (2010, p.09): uma concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. De modo geral, considerando as intenções do leitor, a leitura pode ser colocada em prática de várias maneiras: ler por prazer, ler para se informar, ler para produzir um texto, ler por “obrigação”, ler para simples consulta etc.. Mas, além das intenções do leitor, há que se levar em conta, também, o foco, que poderá ser no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

De acordo com as autoras citadas acima, quando o foco é no autor, a língua é concebida como representação do pensamento, o sujeito como senhor de suas ações e de seu dizer, o texto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor um papel passivo de apenas captar essa representação mental e reconhecer as intenções do autor. Assim, a leitura

é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH E ELIAS, 2010, p.09).

Quando o foco é no texto, a língua é concebida como estrutura, código, mero instrumento de comunicação, correspondendo a um sujeito determinado pelo sistema lingüístico ou social. Nessa concepção, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” [Logo,] “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, e sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH E ELIAS, 2010, p. 10). Desse modo, a ação do leitor é de reconhecimento, de reprodução.

Diferente das concepções anteriores, quando o foco é na interação autor-texto-leitor,

[...] Os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são constituídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variadas tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo [...] dos participantes da interação. [...] **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza, evidentemente, com

base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH E ELIAS, 2010, p. 10. Grifos das autoras).

Percebe-se que, com foco na interação autor-texto-leitor, lê-se com autonomia e construindo significados, característica de um leitor proficiente. Nesse sentido, segundo os Parâmetros Curriculares,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

(BRASIL, 2001, p.53)

Depreende-se daí que a leitura é muito mais do que a ação de decifrar signos linguísticos. Afinal, um texto não é simplesmente um conjunto de palavras com coesão e coerência, é também a relação de mundo que está presente e que interage com cada leitor, tornando, assim, a leitura significativa, e o leitor ativo.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo está ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 2006, p.17)

Desse modo, cabe aqui mencionar a leitura de mundo, aquela referente à experiência de vida, pois, como bem falou Paulo Freire, desde o começo de um processo de aproximação com a palavra escrita, “na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2005, p.29).

Cagliari (2010, p.150) lembra que a leitura de mundo é uma metáfora e a considera tão importante quanto a filosofia de vida de cada um, mas deixa claro que quando se refere a leitura “é a leitura linguística, baseada na escrita, portanto, reveladora de uma interpretação que o leitor faz da interpretação que o escritor fez da sua ‘leitura de mundo’”. Sendo assim, a leitura é

uma **decifração** e uma **decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio

conhecimento e opinião a respeito do que leu. (CAGLIARI, 2010, p.150. Grifos do autor).

Para ele, em síntese, “por leitura se entende toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita” (CAGLIARI, 2010, p.155).

Diante dessas concepções de leitura, o que se percebe é que elas mais se aproximam do que se diferenciam, tendendo para a compreensão de leitura com as características daquela apresentada por Koch e Elias (2010), com foco na interação autor-texto-leitor, a qual norteia as reflexões neste trabalho.

5 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Quando se fala em formação de leitores, de imediato pensa-se na escola e no papel que ela precisa desempenhar nessa formação. Afinal, ensinar a ler é a atividade fundamental que a escola deve oferecer no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sabe-se que muitos problemas de aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, se devem ao fato de os alunos não saberem ler com proficiência.

O trabalho com a leitura em sala de aula tem como finalidade formar leitores que desenvolvam a autonomia para ler, buscando ativamente o(s) sentido(s) do texto.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leituras e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e prática de leituras eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 2001, p. 55).

Formar leitores competentes é, sem dúvida, o papel primordial da escola. E não se formam leitores competentes propondo leituras superficiais ou com o único propósito de realizar tarefas escolares. Esse é um modo mecânico de interpretar a tarefa de ensinar a ler.

Quando atua de modo eficiente, [a escola] dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso [...]. Ler coincide então com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride [...]. (ZILBERMAN, 2009, p. 30)

Por isso, a leitura deve ser vivenciada na escola de modo a fazer o aluno perceber o real valor que a instituição dá a essa atividade. Sendo assim, o professor precisa investir em tempo e qualidade de leitura de tal forma que cada criança se sinta motivada para esse ato e desenvolva o hábito de ler. Para tanto, é importante que a escola disponha de uma biblioteca onde os alunos possam ter acesso aos mais variados livros, possibilitando a leitura para pesquisa e conhecimentos específicos, bem como aquela leitura sem muitos compromissos, ou seja, ler para relaxar, por prazer, para deleite. Além de livros, é importante que a escola disponibilize os mais variados materiais de leitura, com diferentes gêneros de textos para que, assim, ajude a criança a tornar-se leitora dos textos que circulam socialmente.

Quanto ao professor, especificamente, se deseja que seus alunos gostem de ler e compreendam o valor da leitura em suas vidas, é imprescindível que seja, ele mesmo, um autêntico leitor. Que demonstre em suas atitudes e nas propostas de atividades com leitura que considera as práticas sociais em que ela está inserida. Assim, como leitor experiente, saberá orientar os estudantes na escolha do material de leitura adequado aos propósitos leitores. Saberá, também, reconhecer a importância do conhecimento prévio, uma vez que este remete não só às experiências escolares com o saber sistematizado, mas também ao contato com o mundo, as paisagens, os sons, as cores, os cheiros, e tantas outras coisas do dia a dia e que são lidas, compreendidas, interpretadas. Este é um aspecto tão importante que “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2008, p.13).

Espera-se que na escola os estudantes aprendam a ler com compreensão. Assim, cabe a ela sistematizar as formas de abordar o trabalho com a leitura de modo que sejam considerados:

- a) os propósitos comunicativos (por prazer, para se informar, para aprender) que definirão o que ler e os procedimentos de leitura adequados a cada gênero textual;
- b) os gêneros textuais a que os alunos estão expostos socialmente (entrevista, reportagem, texto expositivo etc.);
- c) habilidades leitoras que permitam alcançar graus mais elevados de compreensão (p.ex. antecipação de informações e inferências).

No processo de formação de leitores, a escola não pode perder de vista que ler é uma experiência particular, mas também social, é mergulhar no mundo das ideias, construir novos conhecimentos, é sonhar, é viajar a lugares que não se conhece. É poder transformar uma experiência de vida, é esperar por alguma coisa que ainda não veio, é amar e se emocionar, é interagir e descobrir que o conhecimento é uma fonte inesgotável.

A leitura é um dos meios pelos quais acontece a assimilação do conhecimento, bem como a reflexão e interiorização. É um mundo que se abre em nossa mente e imaginação. A leitura liberta de uma condição passiva para uma ação. Assim, na leitura deciframos, decodificamos, compreendemos, interpretamos, refletimos a respeito do escrito.

Desse modo, entende-se que o professor deve criar para seus educandos as condições de buscar informações a fim de melhor elaborar seu pensamento, de dialogar sobre suas experiências, bem como expor sua opinião sobre a sua realidade, ajudando no desenvolvimento de uma leitura de mundo significativa, afinal, ler é saber compreender o que está escrito o que não está escrito.

Criar condições para que o aluno busque respostas para as suas indagações, despertando para um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo que o rodeia, essa é a ideia, uma vez que o ato de ler é um dos mais importantes para o indivíduo que vive numa sociedade grafocêntrica.

6 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UMA ARTE ANTIGA, UM ESTÍMULO AOS LEITORES

Contar história, sem dúvida, é uma arte muito antiga. Antes da invenção da escrita, que aconteceu por volta de 4000 a.C., o ato de contar histórias era o principal modo como se passava uma informação adiante. Tudo o que uma cultura necessitava preservar — suas crenças, sua história e suas tradições — era feito basicamente pela oralidade. Em algumas culturas havia contadores de história especiais, e eles tinham essa tarefa tão importante porque se destacavam pela ótima memória e por conseguirem maneiras de contar suas narrativas de um jeito mais interessante do que qualquer outra pessoa.

Na Grécia Antiga existiam os Aedos, que narravam episódios de heróis e suas conquistas. No período medieval, contar história permaneceu como um meio de ensinar e transmitir aos mais jovens os saberes, as tradições, os rituais, as experiências, valores e crenças. Conforme Ramos (2011, p. 30),

Os contadores eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros.

Sabe-se que ainda na idade média as crianças praticamente não viviam a infância - sequer existia o conceito de infância. Eram consideradas “adultos em miniatura”. Sendo assim, as histórias demoraram a ser direcionadas ao público infantil. Segundo Aguiar (2001, p. 79),

Os contos de fadas, em sua origem, não eram destinados a crianças, nem faziam parte da educação burguesa. Na idade média, sua função era a de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses – camada inferior extremamente explorada – com os senhores feudais, que eram os donos da terra e viviam como reis naquele tempo. Mas, à medida que a sociedade ia se transformando e surgia uma nova classe, a burguesia urbana, os contos de fadas começaram a ser recontados para as crianças das novas famílias. Aos poucos, eles foram sofrendo adaptações várias, e as mais conhecidas são as de Charles Perrault (*Contos de mamãe gansa*, 1697), na França, e a dos irmãos Grimm (*Contos*, 1812), na Alemanha.

Foi nesse contexto que Perrault escreveu o primeiro livro infantil *Histoires ou Contes du temps passé*, também publicado em 1697. Vê-se, portanto, que, a partir do século XVIII, na Europa, passou-se a ter atenção à criança. Como afirma Albino (s/d, p.2-3), “se até o século XVII ela era vista como um adulto em miniatura, a partir do século XVIII adquire um novo status, determinando a valorização dos laços de afetividade e não mais de parentesco e herança conforme previa o sistema medieval.” Mas a marca forte desse início era a intenção de educar a criança, ensinando atitudes de comportamento. “Deste modo, os textos para crianças priorizaram a exemplaridade, a autoridade familiar e a avaliação da conduta humana, condensada numa visão maniqueísta, em que a bondade é premiada, e quem pratica o mal é castigado” (RODRIGUES, 2007, p.25).

Então, a literatura infantil começou a ganhar espaço e se firmou o ponto de intercessão entre a contação e a leitura de histórias.

No Brasil, a tradição de contar histórias já existia entre os índios e continua até hoje. Embora edições portuguesas de livros para crianças tenham começado a ser publicadas em 1808, com a implantação da Imprensa Régia, a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX. Na República recém proclamada

começa a despontar a preocupação generalizada com a carência de material de leitura adequado às crianças do país as quais contavam apenas com adaptações e traduções dos clássicos infantis europeus que, muitas vezes, circulavam em edições portuguesas cujo código lingüístico se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros. Em função da necessidade do abasileiramento dos textos, aumentando sua penetração junto às crianças, o início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo transplante de temas e textos europeus adaptados à linguagem brasileira (ALBINO, op. cit. p. 4-5).

No ano de 1894, dois séculos após a publicação de Perrault, o poeta, contista, cronista, autor de literatura infantil e tradutor Figueiredo Pimentel retomou Perrault, e muitas das

histórias presentes nos seus Contos da Carochinha foram extraídas da obra desse autor e de outros compiladores europeus, como os Irmãos Grimm. Há quem o considere como iniciador da literatura infantil brasileira.

Ao se falar em contação de história no Brasil, vale destacar também que nas décadas de 1920 a 1960, um nordestino, de Natal-RN, fez um belo trabalho de compilação de histórias contadas. “Quem cumpre essa função de registrar a memória oral do povo é Câmara Cascudo. Ele percorreu o Brasil e registrou em vários livros o folclore e as histórias de cada região de nosso país.” (KRAEMER, p.18, 2008).

Em 1921 acontece um fato muito importante em se tratando de literatura infantil: Monteiro Lobato lança o livro *A menina do narizinho arrebitado*. Com a preocupação de escrever numa linguagem compreensível e atraente para a criança, “Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador.” (AGUIAR, p.25, 2001).

Como se pode observar, antes de Monteiro Lobato a literatura infantil brasileira, propriamente dita, não existia. É ele quem apresenta novas temáticas e renova o conceito de literatura infantil, concebendo-a como arte capaz de modificar a percepção de mundo e emancipar seus leitores. Entre as suas principais obras estão: *A menina do narizinho arrebitado (1920)*- 2º livro de leitura *O saci (1921)*, *Fábulas e o Marquês de Rabicó (1922)*, *A caçada da Onça (1924)*; *A cara coruja*, *As aventuras do Príncipe*, *Noivado de narizinho e O circo de cavalinhos (1927)*, *A pena de papagaio e O Pó de pirlimpimpim (1930)*, *As reinações de narizinho (1931)*, *Viagem ao céu (1932)*, *As caçadas de Pedrinho e Emília no país da gramática (1933)*, *Geografia de Dona Benta (1935)*, *memórias da Emília (1936)*, *O poço do Visconde (1937)*, *O pica pau amarelo(1939)* e *a chave do tamanho (1942)*.

Contar e ouvir histórias tem influenciado muitas gerações de leitores. Sabe-se que contar é narrar uma história, e que a voz é o instrumento que instiga quem ouve, pois é por meio da voz que o contador dá vida aos personagens e leva o ouvinte a viajar por lugares desconhecidos e se aventurar através da imaginação. E quando a avó, a mãe, a professora ou qualquer outra pessoa conta uma história para uma criança, pode estar estimulando-a para a leitura. Além do que é um ótimo recurso em sala de aula, dependendo do objetivo do professor.

É bem verdade que o recurso de contar história na escola está, na maioria das vezes, vinculado apenas à Educação Infantil. É preciso despertar para a importância de sua utilização também no Ensino Fundamental. Contar histórias para se divertir, “viajar”, “viver aventuras”, “desvendar mistérios”. Por meio dessa atividade as crianças são orientadas a se concentrarem

para ouvir e, nesse caso, precisamos “criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos” (BRASIL. p.52. 2001).

Quando se toma o ato de contar histórias para crianças como algo positivo, pensa-se sobre as vantagens dessa ação na vida delas, pois se entende que contribui para o desenvolvimento individual e influencia nas relações sociais. Mas, também, compreende-se que a história a ser contada não pode ser qualquer uma e nem de qualquer jeito, por isso, é preciso pensar em histórias que realmente despertem a imaginação e a criatividade da criança e tenham um significado na vida delas.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicados e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2007, p. 05)

O ato de contar ou de ler uma história é de grande importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, porque contribui de forma significativa para que ela se torne uma pessoa capaz de ouvir o outro e pode despertar a vontade de se tornar uma boa leitora. Sem dúvida, a presença da contação de história em sala de aula contribui expressivamente para o desenvolvimento do hábito de ler e, em muitos casos, também o de escrever. São vários os escritores que relatam essa experiência. Dentre eles destacamos: Clarice Lispector, Luiz Antônio Aguiar, Luciana Sandroni, Paulo Rangel. E os grandes contadores de histórias na vida desses escritores foram os professores, a mãe, ou a avó. Desse modo, reconhece-se que a literatura infantil deve ser vivenciada pela criança tanto no meio escolar, quanto familiar. Para tanto, é importante que professores e familiares dediquem um tempo para contar histórias.

Lendo os relatos desses escritores que tiveram suas vidas influenciadas pela contação de história, a de Luciana Sandroni chama muita atenção, quando ela diz o seguinte:

Histórias foram muito presentes na minha infância. Minha mãe e minha avó contavam muitas. Tenho lembranças de, bem pequena, adorar ouvir, por exemplo, A formiguinha e a neve. Nas férias de verão meus irmãos e eu íamos para a ilha de Itacuruçá, que não tinha eletricidade. À noite nós jogávamos buraco ou monopólio e antes de dormir minha mãe nos contava um “capítulo” do sitio do picapau amarelo (...). (SANDRONI, 2000, p. 69, apud COENGA, p.34, 2004)

Se ouvir histórias influenciou na formação de bons leitores e de muitos escritores, esse fato leva a considerar que a contação é muito favorável para que as crianças se tornem leitores

permanentes. Por isso é que se considera tão importante que a escola crie ambientes para que a leitura seja vivenciada. Além disso, em muitos casos, suprirá uma necessidade que muitas crianças têm no seu contexto familiar e cultural.

No momento da contação de história é possível ajudar as crianças a estabelecer relações entre a língua falada e a escrita, facilitando, assim, a aprendizagem da leitura. Nesse sentido Ramos (p. 50, 2011) diz o seguinte;

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.

É óbvio que o momento de contar uma história deve proporcionar às crianças momentos de prazer e de alegria, mas devem-se levar em consideração todos os aspectos positivos que se pode alcançar por meio dessa contação, tanto no social, quanto no emocional e no cognitivo. Pode-se dizer que a contação influencia em diferentes aspectos da educação, em especial na leitura, a qual instiga o imaginário da criança e proporciona o desejo de mais aproximação com os livros.

7 A EXPERIÊNCIA COM O PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Aqui se relata a experiência, enfocando desafios e conquistas, bem como a reflexão sobre a importância e influência da contação e história, nos anos iniciais do ensino fundamental, para a formação de leitores proficientes.

7.1 O PROJETO

O projeto Contação de História foi desenvolvido durante os meses de março e abril de 2013. Dedicar vinte minutos da aula à literatura infantil já fazia parte do plano diário das professoras da EEEF Santo Antônio, porém, essa prática ainda não tinha sido iniciada. Assim, surgiu a ideia de desenvolver o projeto que funcionava de duas formas: Contar a história ou ler a história.

Mas o que é melhor, ler ou contar?

Na verdade, um não é melhor que o outro. Ler não é melhor que contar história, contar história não é melhor que ler. São duas situações diferentes de trabalho com a linguagem. Então, a leitura do livro é interessante pra valorizar o suporte, pra

mostrar de onde veio aquela história, pra se mostrar como a linguagem está escrita. Porque, ao ler um livro, o professor se coloca na situação de ler conforme está escrito, com as palavras do autor. Então, é um jeito de valorizar a linguagem literária a partir da forma como o autor escreve o texto. Agora, quando a gente faz a opção em contar histórias, é um exercício do professor em improvisar. Dele usar mais elementos da linguagem oral, dele se colocar numa situação onde há maior contato visual com as crianças, e mais interação. E, através dela, também há possibilidade de agregar outros elementos à história pra torná-la mais rica. Lógico, sem alterar o enredo original. O que é interessante é que a escola alterne essas duas práticas. Que haja momentos em que o professor faça a leitura, que ele se prepare, que ele apresente o autor, que ele mostre de onde foi tirada a história, que ele comente porque a escolheu, que apresente o objeto livro, que é um jeito de valorizar o bem cultural que guarda a literatura. E há momentos em que o professor possa contar a história, que ele traga de volta essa tradição da cultura oral de se narrar as histórias que a gente ouviu, histórias que a gente gosta e que foram transmitidas de geração a geração. (GUILHERME, 2011- transcrição de discurso oral)

Nesse projeto era escolhido um livro de literatura infantil do acervo da escola e as bolsistas se preparavam para contar ou ler aquela história. Por vezes, também eram sorteadas as próprias crianças para levar o livro para casa e se preparar para que, em outro dia, elas pudessem ler ou contar a história.

Sabe-se que a contação de histórias não é uma tarefa fácil, principalmente no início da docência, por exigir do contador habilidades de: usar adequadamente a entonação de voz; utilizar objetos (às vezes); selecionar histórias adequadas não só à faixa etária, mas levando em conta as necessidades das crianças; envolver a criança. Importa salientar a necessidade de se inteirar bem sobre a história a ser contada e a importância de gostar dela.

A princípio, pode-se dizer que foi um desafio!

Desenvolver esse projeto foi uma experiência singular, pois era preciso contar considerando todos os aspectos citados acima, e passar toda a magia e encantamento da história. Nesse sentido, Kraemer (2008, p. 15) afirma “que os momentos em que a criança ouve uma história devem ser transformados em momentos de muito encanto, magia, fantasia e imaginação, elementos que tornam a história inesquecível”.

Ao detectar dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à contação de histórias, (de ouvir, de se concentrar, de prestar atenção) optou-se por histórias que fossem atrativas. Buscou-se, também, fazer com que as crianças desenvolvessem a autonomia de recontar uma história oralmente, com suas próprias palavras, e que fossem coerentes com o que havia sido trabalhado, ou seja, não só falar por falar, pois “não basta que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garante a aprendizagem necessária.” (BRASIL, p.50, 2001).

O reconto é uma técnica diferente da leitura. É estimulante e desafiante, ao mesmo tempo, porque os alunos têm que organizar a história do seu jeito, com base num enredo

conhecido. Eles precisam conservar alguns elementos do texto original e outros não, selecionar palavras ou expressões que julguem interessante aproveitar e dizer a seu modo outras partes da história. Sendo assim, eles aprendem a escolher os elementos linguísticos mais adequados ao recriarem a história. Para que tenham um bom desempenho nessa tarefa é preciso que vivenciem a leitura e a escuta de narrativas literárias. Desse modo, eles percebem que é muito importante a organização temporal dos acontecimentos da história, o uso de elementos descritivos, de um vocabulário mais amplo e de recursos enfáticos para envolver os ouvintes. Por isso, acredita-se que trabalhar com a contação de histórias é uma metodologia indispensável para auxiliar o processo de aprendizagem da criança.

Ao selecionar os livros de literatura infantil teve-se a preocupação de eleger aqueles que proporcionassem viés para desenvolver um trabalho interdisciplinar. Também se pretendia que a diversidade fosse explorada, com o intuito de promover o respeito, a autoestima, consideração ao outro, sabendo expor suas opiniões de forma adequada. Assim aconteceu quando foi lido para a turma o livro “O cabelo de Lelê”, de Valeria Belém, que ressalta a história de uma garota que estava intrigada por ter tantos cachos no seu cabelo. Por meio dessa história foi possível explorar o respeito à diversidade. Na sala havia uma aluna que se identificou tanto com a personagem do livro que a reação dela no término da história foi: “*Ah tia, já sei por que meus cabelos são assim! É porque meus ancestrais são da África!*”. Expressou dessa forma, porque tinha o cabelo parecido com o de Lelê.

A turma toda se envolveu tanto com a história que, ao longo do ano, pôde ser observado que o hábito de apelidar foi diminuindo consideravelmente.

Outro livro trabalhado, com enfoque na diversidade, foi “Ninguém é igual a Ninguém”, de Regina Renno e Regina Otero, que conta a história de um menino que é muito magro e que mora numa rua onde tem criança gorda, ruiva, morena. O livro apresenta o dia a dia das crianças e os apelidos que faziam parte desse cotidiano, porém, o personagem principal enfatiza as qualidades de cada criança, começando por ele e, assim, sucessivamente. A partir deste, as crianças construíram um livro com a mediação das bolsistas. Por meio desta produção foi trabalhada a autoestima, de modo que os alunos buscaram suas qualidades e passaram a respeitar mais os colegas de classe e todos os que faziam parte da escola.

Outras histórias contadas durante o projeto foram: *Os músicos de Bremen, Brinquedo, A banda, Quando eu era pequeno, Benjamim diz obrigado, O burro e o sal, Poluição da água, Festa no céu, E pele tem cor? O burro que caiu do céu.*

Em outro momento foi levada para sala de aula uma pequena mala bem decorada com personagens de literatura infantil. Dentro dela foram colocados objetos que lembravam

histórias que já tinham sido trabalhadas com as crianças, como por exemplo: vários brinquedos que poderiam ser associados ao texto de Rubem Alves intitulado *Brinquedos*; um pacote com sal para a história *O Burro e o sal*; um urso de pelúcia para representar o *Ursinho Benjamim diz obrigado*; uma peruca feita de lã, para o livro *Cabelo de Lelé*. Também continha materiais referentes a outras histórias, como uma trança feita de TNT para lembrar Rapunzel, a qual eles fizeram relação com o filme *Enrolados*, que retrata Rapunzel nos dias de hoje. Também foi incluído um chapéu de bruxa, a cesta de Chapeuzinho, entre outros.

Os objetivos dessa atividade eram ampliar o vocabulário e estimular a oralidade das crianças por meio do reconto oral, que aconteceu da seguinte forma: sorteava-se uma criança, esta vinha e, sem olhar, tirava um objeto da malinha; observava-o e recontava a história à qual aquele objeto se referia.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa é preciso que a exposição oral frequente os projetos dos anos iniciais. Contudo, ao planejar essa atividade, foi combinado o cuidado para não obrigar nenhuma criança a participar, caso houvesse recusa. Para satisfação do grupo, não houve rejeição por parte de nenhum aluno. Foi experiência com resultado gratificante! Observaram-se crianças tímidas recontando as histórias sem acanhamento, outras demonstrando fluência na oralidade e na imaginação. Houve algumas que recontaram com tanta riqueza de detalhes, que impressionava. A utilização dessa estratégia ensinou o quanto é importante ouvir as crianças e elogiá-las ao se saírem bem na realização de uma atividade. Percebeu-se o quanto elas se sentiram seguras e confiantes com isso.

O produto desse projeto foi um livro de reconto das histórias trabalhadas ao longo do bimestre. Para essa produção cada criança recontou a história de que mais gostou.

Para as bolsistas é muito importante registrar que se no início foi trabalhoso conquistar os alunos para ouvir e ler histórias, mais difícil ainda foi fazer a mediação para que escrevessem. Por mais simples que fosse a proposta de produção escrita, eles se negavam ou o faziam com muita dificuldade. Essa atitude foi mudando aos poucos e, ao finalizar o projeto, foi emocionante observar um livro escrito por aquelas crianças, fazendo uso adequado do que lhes foi ensinado durante o processo e, principalmente, sentindo prazer na realização da atividade.

7.2 A INFLUÊNCIA DO PROJETO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

No início do ano letivo foi feita uma investigação da situação das crianças em relação à leitura para, então, se elaborar o projeto de intervenção. Constatou-se que liam apenas as

atividades propostas nos livros didáticos, sem demonstrar interesse pela leitura. Pareciam desanimados.

Quando o projeto de contação de histórias foi iniciado a realidade da sala começou a mudar. A primeira atitude diferente que se observou foi a de chegar à sala e pedir um livro para ler. Com o decorrer do projeto pôde-se observar a influência dele na melhora de compreensão e interpretação de textos, além de uma evolução significativa nas produções textuais. Como afirma Kraemer (2008, p.15), “a leitura das histórias tornada um hábito permite a formação de um leitor atento, sensível e capaz de compreender e interpretar textos, além de enriquecer o vocabulário e auxiliar o desenvolvimento da correta ortografia.”

As mudanças não ocorreram com todos ao mesmo tempo. Foram acontecendo paulatinamente, sendo que uns com mais celeridade e envolvimento que outros. No aspecto cognitivo, o projeto teve uma influência considerável, pois, como já dito, havia naquela turma alunos que liam pouco, e muitos deles não conseguiam obedecer aos sinais de pontuação. A oralidade e a escrita foram trabalhadas em diferentes situações de escuta, de leitura e de produção de textos, favorecendo a reflexão sobre usos da linguagem. Essa reflexão trouxe como benefício melhoria de habilidades exigidas no emprego da língua em diversas situações de comunicação. Ao se familiarizarem com as histórias, tanto contadas quanto lidas, os alunos perceberam a importância da leitura e de como ela deve ser feita. Além de passarem a mostrar interesse pela leitura, apresentaram grandes avanços no que diz respeito à imaginação e criatividade, bem como na produção autônoma de textos orais e escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou sobre a influência da contação de história na formação de leitores no Ensino Fundamental, com base na experiência vivida em sala de aula, numa escola de rede pública, como bolsista do PIBID. Dentre os objetivos do projeto institucional PIBID/UEPB, essa experiência marcou fortemente no sentido de que realmente proporcionou aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscassem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Ao detectar dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à contação de histórias, (de ouvir, de se concentrar, de prestar atenção) buscou-se fazer com que as crianças desenvolvessem a autonomia de recontar uma história, primeiro oralmente, e depois por

escrito. Vendo a evolução dos alunos nessas atividades, foi possível constatar a importância de inserir nas aulas momentos para contar ou ler uma história.

A prática da narrativa oral vem atravessando séculos de história da humanidade e, mesmo com todo o aparato tecnológico da atualidade, permanece viva. Os contadores de história continuam a realizar a façanha de “prender” a atenção das pessoas que os ouvem, utilizando apenas sua capacidade de narrador.

Ao iniciar a elaboração do projeto de contação de histórias e ao se envolver nas atividades, o grupo de bolsistas foi percebendo que é possível aprender a contar histórias, que se pode desenvolver essa capacidade e até ampliá-la.

Os estudos sobre a temática e os resultados alcançados com a execução do projeto levam a considerar que a contação de história influencia na formação de leitores proficientes no ensino fundamental porque:

- proporciona ao ouvinte a aprendizagem da escuta atenta e, ao escutar com atenção há grande possibilidade de despertar a vontade de ler a história contada ou outra história;
- contribui de forma significativa no desenvolvimento tanto da oralidade, quanto da leitura e da escrita do aluno;
- favorece o envolvimento de toda a turma, de modo que os alunos compartilham histórias entre si;
- leva alunos a estabelecerem relação entre algumas histórias contadas e suas realidades, promovendo a leitura de mundo;
- desenvolve o gosto pela leitura e pela literatura.

A contação de história nos anos iniciais do ensino fundamental é uma prática necessária e de grande importância por ser uma atividade que contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno. Nesses processos, ela instiga a imaginação e a criatividade, promovendo uma aprendizagem dinâmica, significativa e prazerosa.

Entende-se, enfim, que essa experiência contribuiu para se compreender a importância de pôr em prática estratégias que influenciem a formação de leitores no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. (coord.). **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. 4 ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALBINO, L. C. D. **A literatura infantil no Brasil:** origem, tendências e ensino. Disponível em: <http://iesprn.com.br/ftpiesp/Disciplinas%20PROISEP/M%F3dulo%205/LITERATURA%20INFANTO-JUVENIL/Texto%202%20-%20literatura_infantil%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 14/fev/2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. – Brasília, 2001.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** Renov. São Paulo: Scipione, 2010.

COENGA, Rosemar Eurico. **Nos Labirintos da memória.** Cuiabá: Editora Atalaia, 2004.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GUILHERME, Denise. **Qual é a diferença entre ler e contar história?** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=e7A4Ec_ictk> Acesso em: 02 de março de 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3 ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças:** atividades lúdicas baseados em clássicos da literatura infantil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13ª reimpr. da 19ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMOS, Ana Claudia. **Contaçon de história: um caminho para a formação de leitores?** Londrina, PR. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2014.

RODRIGUES, Sandra T. **A literatura infantil na revista do Globo: a que leitor se destina?** Porto Alegre, PUCRS, 2007, Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1249 Acesso em: 03 de abril de 2014.

SARTORI, J. **Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica**. In ___Anais do II Encontro Institucional do PIBID UFRGS/Porto Alegre, 01 e 02 de março de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

UEPB. PIBID/CAPES/**Projeto Institucional Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem**, 2013.

UEPB. PIBID/CAPES/**Projeto Institucional Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem/Subprojeto Pedagogia-Campus I**, 2013.

UEPB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Campina Grande, PB, 2009.

ZILBERMANN, Regina & RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me conceder vida, saúde e disposição para estudar. A Ele sejam dados toda honra e todo louvor, pois minhas conquistas e vitórias são dedicadas ao meu Deus criador que tanto me ama, que tem sido meu refúgio, minha fortaleza, o meu amparo.

Ao meu amado esposo Evangelista Fidelis que ao longo desses quatro anos tem feito a diferença em minha vida, com seu amor, carinho, dedicação e compreensão. Tantos foram os dias em que precisei estar ausente do nosso lar, mas sempre pude contar com o seu apoio e com suas palavras de ânimo. Obrigada por acreditar em mim.

Aos meus pais, Jurandir e Valéria, que me ensinaram desde cedo a valorizar as pequenas coisas, mas também a lutar pelos sonhos maiores e ser perseverante. Vocês foram a base principal que contribuiu significativamente em minha formação de ser gente, de princípios e valores.

À minha querida irmã Valézia, pelo apoio e por me ajudar em tantas situações. Por ter me acolhido tantas vezes em sua residência com minha prima Polliana. Obrigada por tudo.

E também aos meus queridos avós, Josefa Ramos, Geni Maracajá e José Maracajá. Amo vocês.

A todos os meus professores que foram fundamentais na construção do conhecimento teórico e por me ajudar a ser uma profissional que valorize o ser professor.

A todos os meus amigos e colegas do curso, em especial a Francineide Martins, Nívia Kaliana, Rosa Sousa e Nicielma, minhas amigas que vou carregar comigo nas lembranças, por tudo o que vivemos juntas. A Ednalva Sousa, minha grande parceira e companheira, que muito me ajudou. E também às minhas amigas Priscila, Roberta e Patrícia Castro. Vocês são especiais em minha vida.

À minha querida orientadora Teresa Cristina, pela sua paciência e por dedicar seu tempo a me ajudar a construir este trabalho. Muito obrigada!