

## DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À FORMAÇÃO DO LEITOR: POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Isabelly Cristiany Chaves Lima<sup>1</sup>  
Marjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz<sup>2</sup>

**RESUMO:** O aprendizado de diferentes estratégias leitoras é essencial para engajar o aluno nas diversas formas de ler e, conseqüentemente, perceber e conhecer o mundo letrado que o cerca. Sejam usadas intencionalmente ou de forma espontânea, elas ó as estratégias ó ajudam-nos na compreensão de significados ditos e não-ditos que refletem sobre a sociedade, sobre o outrem e/ou sobre a nossa complexa condição humana. Partindo dessas afirmações e de uma ponderação teórico-metodológica a esse respeito, objetivamos refletir sobre a prática docente no tocante à utilização e ensino de estratégias leitoras, na contação de histórias, em uma turma multisseriada ó da Educação Infantil ao 5º ano ó, na zona rural do distrito de São José da Mata, Campina Grande, Paraíba. No intuito de dar propriedade ao texto, faremos uso de uma fundamentação teórica de estudo bibliográfico. Assim, esse percurso nos dará abertura, a partir do auxílio da pesquisa etnográfica realizada, para nos posicionar em relação ao objeto proposto, pois tivemos oportunidade de vivenciar a aula em movimento, com seus acertos e dificuldades, que não apontam apenas para o docente em pauta, mas para a realidade heterogênea vivenciada em sala de aula, que ainda tem muito a nos ensinar, na busca por um caminho mais seguro.

**Palavras-chave:** prática docente; contação de histórias; estratégias de leitura.

### From storytelling to the reader's formation: for a pedagogy of literary literacy

**ABSTRACT:** The learning different reading strategies is essential to engage the student in various ways to read and, therefore, understand and know the literate world that surrounds him. Intentionally or spontaneously used, strategies help us in understanding meanings and said non-sayings that reflect on society, on others and / or complex about the human condition. Based on these arguments and a balancing theoretical and methodological in that regard, we aim to reflect on teaching practice in the

<sup>1</sup> Mestre em Literatura e Interculturalidade, pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. Participa do grupo de pesquisa "Litterasofia. Hermenêutica Literária em diálogo com a Filosofia e a Teologia", desde 2009, como aluna pesquisadora. e-mail: [belly\\_bb@hotmail.com](mailto:belly_bb@hotmail.com). Trabalho realizado sob a orientação da professora Dr. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

<sup>2</sup> Docente da educação básica em turmas multicicladas do quadro efetivo do município de Campina Grande-PB. Mestranda Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Brasil, e-mail: [marjorie.lg@hotmail.com](mailto:marjorie.lg@hotmail.com)

use and teaching strategies readers, the storytelling in a class multisseriate - from kindergarten to 5th grade - in the area rural district of São José da Mata, in Campina Grande, Paraíba. In order to set the text property, we will make use of a theoretical study of literature. Thus, this course will give opening, through the aid of ethnographic research, to position ourselves in relation to the proposed object, because we had the opportunity to experience a lesson in movement, with its successes and difficulties, not only to show the teacher in question but for the heterogeneous classroom experience, he still has much to teach us in the search for a safer way.

**Keywords:** teaching practice; storytelling; reading strategies.

Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2008, p. 15)

## CONTANDO HISTÓRIAS

[...] ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

O anseio por uma confluência entre os processos de alfabetização e letramento já foi, e ainda é, motivo de calorosos debates acadêmicos. Há, de um lado, os defensores ferrenhos da alfabetização; do outro, os protetores incansáveis do letramento, ou ainda aqueles que acreditam na fusão das duas práticas. Tudo isso faz-nos afirmar que as reflexões teóricas sobre as temáticas não foram, de um todo, resolvidas (nem serão, acreditamos), colaborando, com isso, para um retorno que sempre traz um acréscimo aos estudos das práticas docentes.

Assim, com o intuito de contribuir com esse debate e, principalmente, com a inserção ativa do aluno no mundo das práticas sociais letradas, pretendemos fazer uma reflexão sobre a prática docente, no que se refere à utilização e ao ensino de estratégias leitoras na contação de histórias, em uma turma multisseriada<sup>3</sup> ó a saber: da Educação Infantil ao 5º ano ó, na zona rural do distrito de São José da Mata, em Campina Grande, Paraíba.

Nesse contexto multisseriado, as estratégias leitoras, especificamente a Pré-leitura, pode se tornar como uma das fases essenciais para formação de um leitor proficiente. Assim, um tratamento deficitário ou uma abordagem falha poderão prejudicar a compreensão crítica e aprofundada dos alunos.

Magda Soares, Maria Lúcia Castanheira, Francisca Izabel Maciel, entre outros estudiosos, destacam que, nos últimos anos, algumas questões têm rondado os educadores,

---

<sup>3</sup> Turmas compostas por crianças de faixas etárias e níveis de cognição diversificados.

sobretudo, os dos anos iniciais, com conjecturas tais como: Por que e como alfabetizar na perspectiva do letramento? Como contribuir com a formação de alunos competentes no que diz respeito à capacidade de intervir em diferentes situações de uso da tecnologia da escrita? Como e quando o professor deve trabalhar as estratégias de leitura necessárias à formação do leitor proficiente?

Nesse contexto de indagações, esses estudiosos e pesquisadores têm dado a sua contribuição, com o intuito de subsidiar o docente e a finalidade de modificar a situação de fracasso que permeia os ambientes escolares, principalmente, nos anos iniciais. Mas esses estudos têm sido suficientes? Eles condizem, realmente, com a prática do dia a dia?

Muitas perguntas ainda não foram respondidas e uma solução padrão parece intangível, haja vista que a realidade é dinâmica, assim como os alunos são múltiplos e as práticas docentes diversas. Tentando minimizar essa dificuldade, principalmente quando ela se centra em turmas multisseriadas, convidaremos Tfouni (2010), Mortatti (2004), Kleiman (2012), Monteiro (2009), Antunes (2009), Kato (1987), Koch (2012), Castanheira (2009), Soares (2003), Solé (1998), entre outros, para dialogar com a realidade da sala de aula, através de uma prática docente observada.

Antunes (2009), uma das estudiosas que defende a fusão entre alfabetização e letramento, afirma ser necessário, além de alfabetizar, estimular o processo de construção e desenvolvimento do letramento dos alunos e, com isso, ampliar o rol das competências mais significativas para a inserção nas diversas atividades sociais e interativas, concernentes aos usos da língua, sejam eles literários, sejam não literários.

Sendo assim, concordamos ser indispensável abordar, nas salas de aula, os diferentes textos e seus usos e funções no processo de leitura (leitura em uma concepção sociocognitiva-interacional<sup>4</sup>, vale salientar) e de escrita, para que, assim, o indivíduo seja inserido efetivamente no mundo da cultura letrada. Implica dizer, com isso, que textos com diferentes funções e estruturas devem ser levados para sala de aula sem que os diferentes níveis de desenvolvimento e a bagagem sociocognitiva dos alunos sejam desrespeitados. A este propósito é que neste artigo iremos acrescentar alguns esclarecimentos acerca da importância

---

<sup>4</sup> Segundo Koch (2012, p. 12), a concepção sociocognitiva-interacional “[...] privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação.” Assim, observa-se o leitor enquanto construtor de sentidos e que, para tanto, utiliza-se de estratégias leitoras tais como a seleção, antecipação, verificação, inferência, etc.

do uso e ensino de estratégias<sup>5</sup> leitoras, que desenvolvam o grau de alfabetização e consolide o letramento dos alunos, a fim de contribuir com o amadurecimento de leituras diversas, que ofereça ao aluno uma autonomia que o permita sair, quando assim desejar, da esfera meramente escolarizada para a social, para a leitura do mundo e para a leitura de si.

Vale frisar que essa tarefa não é tão fácil de se executar. Ora porque o professor ó sobretudo, o da educação no campo ó sofre com situações que englobam desde o descaso de órgãos competentes às questões pedagógicas, ora há um desinteresse dos alunos, que, seduzidos pela indústria cultural de massa (TV, cinema, videogames, etc.), muitas vezes superficial e alienante, não conseguem se desvencilhar do conhecimento pronto e a-reflexível para uma prática questionadora, criativa e pensante. Há ainda, não podemos fugir da realidade, a massa de professores que não são leitores (e outros que até afirmam não gostar de ler!).

Todo esse cenário torna-se pano de fundo para uma urgente reflexão sobre a leitura e, em sintonia a isso, a prática do docente. Nesse ínterim, os professores das turmas multisseriadas, diante das diversidades cognitivas<sup>6</sup> expostas perante si, encontram objeções para mediar de modo que contribua com a formação de leitores e cidadãos conscientes, capazes de interagir ativa e satisfatoriamente nas diferentes situações comunicativas, respeitando a cultura local e as experiências individuais. Esse obstáculo acentua-se, principalmente, quando envolve o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas, em que há a necessidade de uma intervenção constante, deixando que os demais (ou seja, os alunos já alfabetizados) fiquem aquém de uma atenção mais cuidadosa. Além disso, há a necessidade de o professor compreender bem o que é o letramento, o que é a alfabetização para não correr o risco de entrar em quimeras, certamente, insolucionáveis. A respeito das turmas multisseriadas:

É preciso [...] reconhecemos que a escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural brasileiro tendo em vista a sua dispersa população. Para além disso, é sobretudo um fenômeno concreto que existe e faz parte de um contexto campesino rico e permanente, o qual merece a construção de uma escola capaz de promover um ensino competente, desenvolvendo-se na contracorrente da visão que reforça a implantação de políticas aparentemente voltadas para a educação rural, mas que, na verdade, tendem a favorecer os pressupostos de uma educação urbana

<sup>5</sup> “Estratégia: uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.” (KOCH, 2012, p. 39).

<sup>6</sup> É sabido por nós que as turmas regulares também apresentam uma diversidade, que abarca questões que vão da ideologia à cognição, mas essas diferenças, na maioria das vezes, envolvem uma mesma faixa etária.

numa visão de homogeneização acerca do espaço rural-urbano. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004, p. 10, *apud* ARAÚJO).

Assim, para que o professor atenda adequadamente as necessidades básicas de formação dos educandos, preparando-os para satisfazer aos requisitos do desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural e político, é imprescindível que planeje suas atividades diárias, tendo em vista as diversidades existentes na turma, aproveitando as diferentes experiências e conhecimentos adquiridos.

No plano da alfabetização e do letramento, a leitura e a diversidade de gêneros textuais são ferramentas indispensáveis. Nesse contexto, a contação de histórias abre possibilidades também para o trabalho com alunos de diferentes faixas etárias e de desenvolvimento cognitivo, que se sentem atraídos pelo mundo da escrita literária ó envolvente e atrativa.

A partir dessa constatação, observaremos uma sequência didática, aplicada em uma turma multisseriada e que teve como base o conto clássico *ãA bela e a fera*, que, além de despertar o imaginário do leitor/ouvinte, pode ser inserido no eixo temático *õIdentidade pessoal, social e familiar*, exigido pelo município e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ó PCN. (BRASIL, 1997).

A seguir, refletiremos sobre a prática docente, no que se refere ao ensino de estratégias leitoras, para, no final, contribuirmos com uma ponderação sobre estratégias metacognitivas<sup>7</sup>, que ajudarão o professor a questionar seus conhecimentos, seus objetivos e suas aulas, em busca de um caminho mais seguro de leituras que dão sentido ao mundo, ao cotidiano e aos nossos encantamentos.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ó ASPECTOS INDISSOCIÁVEIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. (LAJOLO, 2008, p. 07)

---

<sup>7</sup> “As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2007, p. 50). Isto é: partindo dessa conscientização, o docente realiza uma formulação prévia dos objetivos da leitura e elabora predições sobre o texto. Afinal de contas tudo (ou todo texto) tem uma intencionalidade, já dizia a Análise do discurso.

Como já pontuamos, brevemente, a alfabetização não se concebe sem o letramento e o letramento, por sua vez, torna-se vulnerável sem a sistematização da alfabetização. Uma mão dupla, onde os termos interagem e se completam simultaneamente.

Vale salientar que os termos ainda são alvos de vários desentendimentos. Afinal, o que é a alfabetização? E o letramento? A resposta, às vezes, não nos chega de forma clara e precisa. Por isso, indicamos aos leitores, que desejam aprofundar-se nos temas, um passeio pelas obras de Moll (2009), Mortatti (2004) Tfouni (2010), Soares (2003), Castanheira (2009), Rojo (2009), que os ajudarão a atender melhor os fenômenos citados.

Para tanto, com o intuito de que haja uma compreensão mais abrangente das estratégias leitoras aqui abordadas, de forma breve e concisa, podemos dizer que durante muito tempo a alfabetização ó processo de aquisição do símbolo linguístico a partir da relação grafema-fonema e da consciência fonológica ó foi o centro das atenções dos professores das séries iniciais, desencadeando debates como os que tratavam dos métodos utilizados para alcançar a alfabetização.

Como a sociedade era composta por um grande número de analfabetos, os processos de codificação e decodificação do signo linguístico passaram a ser considerados suficientes para a saída do analfabetismo. Vimos que essa hipótese não se consolidou e, diante das transformações culturais, sociais, políticas e tecnológicas da sociedade, surgiu a necessidade de trabalhar as várias facetas que a língua utiliza para realizar o processo sócio-comunicativo.

Desse modo, frisamos, percebeu-se que o aluno possuía experiências visíveis, vivências individuais e eventos espacial e temporal situados, que lhe proporcionavam um conhecimento enciclopédico, advindo das relações intersociais. Nesse sentido, constatou-se que apenas a capacidade de decifrar códigos linguísticos tornava-se (e é) insuficiente para a participação ativa do sujeito na sociedade. Foi desta forma que, no final do século XX, nasceu o conceito de letramento, ampliando o de alfabetização e tornando-se quase uma exigência para sobrevivência e conquista da cidadania (MONTEIRO *et al.* 2009). A partir daí, incontáveis foram os pesquisadores que articularam sua atenção para uma melhor compreensão da alfabetização e do letramento (como os por nós indicados), atrelados aos condicionantes sociais, políticos e econômicos, que envolvem ambos os processos.

## O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: A BUSCA POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Como bem sabemos, a leitura é uma atividade predominantemente interativa, até quando realizada de forma individual e/ou solitária. Assim, mesmo no silêncio de um quarto, de uma biblioteca ou da sala de aula, a leitura é compartilhada ó com os nossos conhecimentos enciclopédicos, com a nossa cultura. Isto é: com ela, os alunos podem dividir os sentidos depositados no texto, partilhar seus conhecimentos de mundo ó conhecimentos vindos de nossa situação de ouvintes e leitores ó até se tornarem leitores proficientes. E o leitor, ao chegar ao nível proficiente, consegue dialogar efetivamente com o texto, interrogá-lo e acrescentar ao texto seus conhecimentos prévios.

Em meio a essa busca por leitores proficientes (leitores reais, vale frisar, não virtuais, que estão apenas no campo das ideias), tivemos a necessidade de refletir sobre as estratégias leitoras, em busca de uma pedagogia do letramento literário ó salientando que os caminhos podem ser (e os são) múltiplos.

A respeito das estratégias leitoras, Solé (1998) explicita:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma *intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição*. O aprendiz leitor ó e poderíamos chamá-lo de apenas aprendiz ó precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista da matéria em questão. Dessa forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele. (SOLÉ, 1998, p.18, *grifo nosso*).

Vimos, na citação acima, uma boa oportunidade para abrirmos um diálogo a respeito da magnitude em que se encontram envolvidos professores e alunos, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de estratégias leitoras. Há realmente a necessidade do professor, no processo de ensino-aprendizagem da leitura? É preciso mesmo o ensino de estratégias leitoras para a compreensão do texto?

Acreditamos, nesse sentido, que a leitura é ò[...] 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 organizaçãoö (KOCH, 2012, p. 11). Pedindo, com isso, a mediação do professor e, conseqüentemente, a sua experiência de leitor que se utiliza de estratégias leitoras. Haja vista que o texto traz à tona a metáfora do

*iceberg*, em que os elementos não estão apenas na superfície rasa do texto, mas nas camadas profundas de interpretação, nas linhas ocultas e na compreensão metaplícita, que o professor (como bom conhecedor das artimanhas do texto, subentende-se) apresentará aos seus alunos.

A roda de leitura ou, mais especificamente, a contação de histórias, por ser uma metodologia que oportuniza a troca e o compartilhamento de experiências entre alunos e professor, aparece como uma boa ocasião para que sejam ensinadas estratégias de leitura e compreensão, tais como prever, verificar e construir uma interpretação. Nesse sentido, é importante perceber que o texto, ao ser utilizado para a leitura compartilhada, precisa estar de acordo com o interesse de todos os participantes, respeitando os diferentes níveis cognitivos. Para tanto, o texto literário, em especial o conto, aparece como mola mestra capaz de despertar o interesse de todos os educandos, inseridos no contexto do ensino fundamental menor. Paiva (2006), afirma:

Quanto mais evidente ficar para ele [o professor] a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, [...], mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. (PAIVA, 2006, p. 128)

O docente pode e deve tirar proveito dos momentos envolvidos na contação de histórias, tais como, a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura, para ampliar a visão de mundo dos alunos, bem como ensiná-los a desenvolver estratégias de leitura que os ajudem a compreender diferentes textos. Acrescentamos que, embora nada impeça que após a leitura sejam realizadas atividades relacionadas, é preciso buscar através da leitura, e da interação pós-leitura, o uso de estratégias que despertem no aluno o interesse pela formação leitora competente. Leitura que não se aprisione apenas dentro dos muros da escola, mas uma leitura que atravesse as salas de aulas e ganhem as ruas, as praças e os quartos dos alunos.

Chegando até aqui, já podemos confirmar a importância do ensino de estratégias leitoras, considerando-as necessárias ó mas não cruciais ó para compreender as milhares de faces secretas do texto, que se escondem sob a face neutra das palavras, diria poeticamente Drummond.



## UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE Ó RELATO DA LEITURA EM SALA DE AULA

[...] reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitem o comportamento do leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor. (KLEIMAN, 2012, p. 67).

A falta de articulação entre a sala de aula e a vida cotidiana é questionamento recorrente tanto de alunos como de alguns professores, já sabemos. O que fazer diante dos componentes curriculares? Como articulá-los? Para que estudar esse conteúdo? Em que ele me servirá? São indagações feitas por alunos e professores. Inquietações que não poderão ser todas respondidas nesse pequeno artigo, mas que podemos insinuar algumas respostas, caminhos a serem desvendados.

Dentre as respostas, a tais questionamentos, a constatação de Angela Kleiman tem muito a contribuir para a discussão da temática. Segundo ela, podemos (e devemos) reproduzir nas nossas salas de aulas comportamentos que apontem para um leitor proficiente e, em consequência, podemos dizer, realizar práticas imitando os estratos sociais, imitando a vida, imitando a realidade.

Partindo dessas premissas, relataremos uma aula que aconteceu em uma escola municipal multisseriada, no campo, da cidade de Campina Grande, Paraíba. Antes de tudo, é importante frisarmos que as turmas multisseriadas são realidades bastante presentes tanto no Brasil como fora dele, trazendo com isso um desafio que não se aloja apenas na dificuldade de mediar para uma turma regular com propósitos e pensamentos diversos, mas para uma turma com vários níveis etários, de cognição e desenvolvimento.

A sala de aula, por nós analisada, é formada por alunos do pré I ao quinto ano, com idades que variam de quatro a onze anos e quantidade de um a seis alunos por turma, como nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 1: relação e quantidade de alunos presentes na aula

Turma	Quantidade de alunos
Pré I	3
Pré II	4
1º ano	1
2º ano	6
3º ano	4

4º ano	3
5º ano	3
Total de alunos	24

Fonte: Organizado pelos autores

A professora deu início à aula, pedindo que os alunos fizessem uma roda para o que ela chama de acolhida<sup>8</sup>. Nesse momento a turma fez uma oração e cantou algumas músicas relacionadas ao tema Identidade Pessoal, Social e Familiar. Como a turma ainda não estava completa, alguns alunos foram chegando após e entrando na roda. A aluna A, que chegou após o início da acolhida, foi recepcionada e convidada, pela professora, para juntar-se ao grupo, mas ela preferiu não participar da atividade. Ao observar a resistência de A, a professora continuou a atividade com os demais. Todos os outros alunos participaram desse primeiro momento cantando e gesticulando, de acordo com as letras das músicas, juntamente com a professora. Nessa fase, ela deu oportunidade para que eles escolhessem qual música gostariam de cantar e acatou algumas sugestões que, segundo ela, eram viáveis para o momento.

Terminado esse momento, a professora M solicitou que os alunos sentassem em círculo para dar início à leitura do livro *ÕA bela e a fera*. Nesse instante ela insistiu para que a aluna A participasse, levando-a a sentar-se perto dela. Logo em seguida, a professora deu início à leitura do não verbal (presente na capa) e pediu a participação de todos a respeito do livro que iria ler. Alguns alunos participaram desse momento.

A professora deu uma pequena explicação sobre o motivo da leitura do livro, já que alguns já conheciam a história. Ela disse que naquele dia eles iriam falar um pouco sobre o respeito às diferenças e aquele livro seria interessante, além do mais era uma história que ela acreditava que eles iriam gostar de ouvir novamente.

Depois das considerações, ela deu início à leitura da história verbal em voz alta, página por página, dando oportunidade para que os alunos pudessem ver as imagens. Eles se mostravam bastante interessados em ver as ilustrações, inclusive a aluna A, que, anteriormente, negara-se a participar da atividade. A leitura em voz alta e com entonação e

---

<sup>8</sup> A acolhida é uma recepção dos alunos, em que, em círculo, é feita uma oração e cantam-se músicas.

performance, realizada pela professora, despertou o interesse dos alunos pela história, que prestavam muita atenção a cada ritmo e a cada fluência na leitura<sup>9</sup>.

Dando sequência ao processo de leitura, a professora conversou sobre a história levantando questões explícitas e, a princípio, presentes na superfície linguística, ou seja, com perguntas do tipo objetivas, em que eles precisavam voltar apenas para o que fora lido do livro. Como, por exemplo, quem eram os personagens da história? Qual era a profissão do pai de Bela? Em seguida, ela deu andamento com questões em que os alunos fizeram uso de sua cognição e conhecimento de mundo, tais como: foi certo o pai de Bela pegar a flor? Por quê? Nesse instante ficou evidente a vontade, que muitos alunos demonstravam, em participar da discussão. Assim, a professora pediu que erguessem suas mãos e respeitassem o turno de fala do colega. Esse processo de interação, vale destacar, auxilia o leitor menos experiente a compreender o texto (KLEIMAN, 2012). Naquele instante, os alunos estabeleceram relações entre o texto e seu conhecimento de mundo.

Enquanto a professora discutia sobre a leitura, o livro passava de mão em mão, satisfazendo a curiosidade das crianças de observar as imagens mais de perto, acarretando em uma ambiguidade, pois ao tempo em que eles faziam relação do que ouviram com o que era visto, ficavam desatentos aos comentários da interação entre os colegas (que não estão com o livro) e o professor.

Foi interessante observar como um dos alunos, que, aparentemente, apresenta alguma deficiência cognitiva, ao receber o livro folheava as páginas com bastante cuidado e demonstrava achar interessante o que via. Embora alguns alunos já conhecessem a história o que é normal, visto que se trata de um conto clássico muito narrado o todos demonstraram interesse tanto durante a leitura compartilhada quanto no momento de folhear o livro.

Após a discussão, a professora pediu que os alunos sentassem em seus lugares. A sala estava dividida em seis grupos, de acordo com a série dos alunos (como ilustra o quadro 2), mas organizada de uma forma que impedia alguns alunos a interagir com professor, já que o acento ficava em direção oposta ao que estava o docente.

Quadro 2: Disposição dos alunos na sala

Agrupamentos
Pré I

<sup>9</sup> A leitura performática faz com que os alunos vejam no professor um gosto pela leitura, assim como o promove como modelo de leitor a ser seguido. (Castanheira *et al.*, 2009). Por isso, destacamos a importância de o professor leitor, que deve escolher conscientemente as leituras que serão realizadas.

Pré II
1º e 2º ano
2º ano
3º ano
4º e 5º ano

Fonte: organizado pelos autores

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA ESTRATÉGIA LEITORA

Com o relato de aula exposto, percebemos caminhos de análise que se insinuam. Podemos discutir sobre a prática docente em turmas multisseriada, questionando-nos sobre qual estratégia de leitura e produção de texto, por exemplo, pode ser utilizada na elaboração do plano de aula para esses discentes tão diversos. As questões e os pontos a serem analisados são múltiplos, mas, para esse momento, faremos um recorte, a fim de não nos perdermos em nossa análise tornando-a evasiva e superficial.

Sendo assim, tentaremos relatar um dos momentos da aula ó a Pré-leitura ó da forma mais minuciosa possível, ao passo que buscaremos analisá-lo tendo como foco a utilização e ensino das estratégias leitoras pelo docente. Todavia, antes de nos aprofundarmos no recorte da aula, gostaríamos de frisar o que Lajolo (2008) fala sobre as estratégias leitoras.

Ainda conforme a pesquisadora, õ[...] técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato ó quando já instalado ó o desencanto entre leitor e textoõ (LAJOLO, 2008, p. 14). Com isso, pretendemos destacar que não existem fórmulas perfeitas, nem muito menos modelos intocáveis. Porém, não podemos deixar de acentuar que há metodologias ó que são flexíveis e adaptáveis ó a serem seguidas e, por isso, refletiremos sobre a utilizada pelo docente, com o intuito de ampliar e refletir as nossas práticas.

Após esta breve reflexão, apresentamos um recorte das atividades de contação propostas na aula. Encerrado o primeiro momento da acolhida teve início a roda de leitura. A professora M pediu que os alunos sentassem no chão, ainda em círculo, para ouvir a história. A aluna A recusou-se a participar, mas a professora insistiu e a trouxe para o círculo, sentando-a próximo a ela. Após pedir para que alguns alunos afastassem um pouco, com o intuito de não ficarem de costas uns para os outros, M deu início a uma conversa ó o que

podemos chamar de pré-leitura ó sobre o tema da aula (Respeito às diferenças), relacionando-a ao livro.

A pré-leitura, ocorrida antes da leitura propriamente dita, é um dos momentos em que o professor, dependendo de como irá conduzir a situação, poderá ter noção do nível de conhecimento enciclopédico dos alunos, em relação ao tema, averiguando o horizonte de expectativas dos alunos e, possivelmente, ampliando as competências deles.

Para Leffa (1999), na concepção descendente, a leitura desperta um sentido já construído dando mais consistência. Ou seja, a compreensão do texto está diretamente relacionada ao seu conhecimento prévio ou de mundo. O leitor que tem um vocabulário de mundo mais amplo compreende melhor o texto do que aquele que tem um vocabulário simples.

Embora a professora tenha dito que sempre oferece oportunidades para que os alunos se posicionem, na transcrição abaixo, percebemos que essa tarefa não se realizou. Os alunos foram meros espectadores, acarretando, com isso, a impossibilidade de saber os interesses dos alunos e de verificar o conhecimento prévio que eles possuem. Vamos à transcrição<sup>10</sup>.

(M): Todo mundo é igual fisicamente? (pergunta a professora, chamando atenção para o corpo, com as mãos).

(Alunos): Não.

(M): Tem uns que têm cabelo liso... Quem aqui tem o cabelo liso?

(Alguns alunos): Eu... Vinícius.

(M): Cadê Larissa? É... Larissa e outros.

(M): Outros têm o cabelo cacheado.

(C): Amanda

(M): É... o cabelo dela é cacheado.

(M): Kaiane... Alane tem o cabelo cacheadinho...

(M): Outros têm o cabelo comprido não é? Outros têm o cabelo curto. Uns têm a pele mais clara... Olha a cor de Marina!

(D): Tudo eu, tudo eu. (A professora sorriu)

(M): Marina que é bem branquinha.

(B): Samara... (a professora não deu ouvidos)

(M): Outros têm a pele mais escura como Pedro.

(M): Bem... agora, vamos a leitura.

Analisando este primeiro momento da leitura, percebemos que a professora, embora tenha trazido o contexto de sala de aula para a leitura, como referência para os alunos, não

<sup>10</sup> Para preservar a identidade dos colaboradores e facilitar a metodologia por nós utilizada, vamos nomear a professora com a letra “M” e os alunos com as letras “B”, “C”, “D”. Destacamos também que os nomes próprios, por nós citados, não remetem aos nomes verdadeiros dos alunos.

deixou claro o objetivo das perguntas. Não houve uma interação eficaz e as perguntas ficaram apenas na esfera da objetividade, fazendo com que os alunos não dispusessem de nenhuma reflexão mais elaborada para responder aos tais questionamentos.

É notório também que houve pouca participação. Apesar da professora M ter acertado na escolha do texto (o conto *ãA bela e a fera*), usando como estratégia um assunto que envolvesse todos os níveis, faltou utilizar a leitura (seja ela Pré, Durante ou Pós-leitura) como atividade que mobiliza saberes e conhecimentos.

Destacamos que há a necessidade de os alunos saberem utilizar o conhecimento prévio. E essa aprendizagem só se efetiva, quando o mediador oferece oportunidades para tais posicionamentos e, com isso, faz dessa atividade de posicionamento uma atitude eficaz, que possibilita a verificação do horizonte de expectativa do aluno, do grau de interesse, recepção e compreensão do texto.

Para tanto, acentuamos mais uma vez, o professor precisa dar oportunidade aos alunos para exercitarem suas experiências de mundo, a fim de que eles se despertem para a importância desta estratégia de compreensão leitora. Para isso, podemos dizer que a estratégia de Pré-leitura utilizada é um bom caminho, mas que necessita ter um cuidado para que não caia na inconsistência de objetivos. Nesse sentido, Solé (1998) diz que é importante que o docente dê uma explicação geral sobre o que será lido, indicando a temática para que os alunos possam relacioná-la a sua experiência prévia. Como fora mencionado anteriormente, a professora M cumpriu com este papel. No entanto, a autora segue dizendo que o professor deve *incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor [...] pela dos alunos* (SOLÉ, 1998, p. 106), que, infelizmente, a professora não realizou. Ela acrescenta ainda que esta atitude de questionar o texto, de relacioná-lo com o cotidiano e de dialogar com ele, irá servir de modelo para os alunos em leituras posteriores.

Assim, como reflexão em busca de um caminho mais seguro para a efetivação da leitura e uma alfabetização do letramento literário, recomendamos que sejam preestabelecidos os objetivos a serem alcançados com a leitura, que o docente permita ao aluno fazer inferência e que possibilite uma Pré-leitura a fim de que os alunos compreendam o texto como uma gama de sentidos, a qual será abordada segundo as nossas bagagens de conhecimento e compreensão do mundo.

Acrescentamos ainda que M não fez nenhuma menção a respeito do gênero textual. E identificar o gênero textual pode ser uma estratégia que contribua com a compreensão social e comunicativa do texto e, conseqüentemente, auxilie no processo de desenvolvimento de autonomia dos alunos leitores. Marcuschi (2008, p. 151), a esse respeito, diz que “Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. [...] Somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*”. Dessa forma, os gêneros textuais certamente trarão desdobramentos entre as disciplinas, entre as culturas e sociedade, ampliando com isso a compreensão do mundo e alargando a aprendizagem dos vários aspectos a vida.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (MAS NÃO FINAIS)

[...] *nem tudo está dito no dito ou, ainda, que nem tudo o que está dito é o que está dito.* (KOCH, 2012).

Fizemos muitas indagações, questionamos as práticas docentes, as estratégias leitoras, os processos de letramento e de alfabetização, mas não trouxemos todas as respostas, apenas interrogamos com objetivo de que os leitores desse artigo façam suas conjecturas, concorde ou discorde com as nossas palavras, a fim de que as práticas sejam revisitadas e a leitura seja efetivada na escola e na vida. Até aqui percebemos que a prática docente de leitura, tanto nas salas multisseriadas como regulares, é permeada por obstáculos. Todo aluno precisa de uma orientação eficiente e dirigida para alcançar, efetivamente, os diversos letramentos que compõem a sociedade. Nesse sentido, cabe, principalmente, ao professor mediar sua aula de um modo que favoreça o uso de estratégias metacognitivas<sup>11</sup> de leitura, estratégias essas que contribuam para a formação do aluno como cidadão. Aluno ativo e reflexivo. Aluno que não se conforma com as práticas vazias de sala de aula, mas que procura dar sentido às suas indagações de sujeito pensante e reflexivo.

Para isso, em consonância com os estudos de Kato (1987, p. 108), propomos aos leitores estratégias metacognitivas básicas de leitura, em suas aulas. Entre elas: ãaø

---

<sup>11</sup> Em Kato (1987, p. 102), “[...] *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

No que concerne ao letramento literário, neste caso, o conto, surge como um subsídio metodológico, à disposição do professor, às estratégias leitoras que engajam o aluno no processo de alfabetização, bem como, de expansão das capacidades letradas e compreensão leitora. Deste modo, este artigo traz uma reflexão a respeito de como a contação de história foi utilizada pela professora para mediar os níveis diferenciados de aprendizagem, desenvolvimento e experiências de mundo em uma mesma turma. E ela possibilitou o despertar dos alunos para o mundo da leitura, para o encantamento que as palavras podem desvendar. Esse já é um passo. E para o passo mais efetivo de leitores proficientes, é necessário seguir as diretrizes propostas por Kato.

Outra *conclusão* a que chegamos é que as práticas de leitura na sala de aula precisam ser muito bem planejadas. A elaboração e organização de atividades com a leitura são decisivas para minimizar a situação de fracasso que assola os anos iniciais. Entretanto, se mal planejadas, as aulas de leitura podem assustar o aluno e afastar dele o interesse pela leitura e pelo mundo da cultura letrada, bem como, contribuir para a perpetuação do fracasso escolar.

Por fim, apesar de nem tudo aqui estar dito (e muito ainda se ter para dizer), percebemos, desde já, que a pesquisa etnográfica, do tipo estudo de caso, foi de bastante utilidade para trazer à tona a prática docente e, com isso, os elementos que possam estar servindo de obstáculo no processo ensino-aprendizagem. Não apontando para o erro da professora A, B ou M, mas apontando para as nossas dificuldades que, certamente, assemelham-se.

Portanto, a análise do recorte da aula não teve o objetivo de taxar a aula como certa ou errada, mas de trazer à tona o uso de estratégia leitora ó a Pré-leitura ó para a formação do leitor proficiente, para que possamos observar o horizonte de expectativa dos alunos e sabermos onde podemos avançar e quando devemos recuar, seja na Pré-leitura, na leitura propriamente dita ou na Pós-leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fani. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura - teoria e prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. SÃO PAULO: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MONTEIRO *et al.* *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: CEALE, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, Aparecida Paiva. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião anual da ANPEd. GT. Alfabetização, Leitura e Escrita. Minas Gerais, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em 03 de abril de 2013.

Aceito em 29 de junho de 2013.