

Contação de histórias: contribuições da leitura de textos literários para o letramento

Telling stories: the contribution of reading literary texts for literacy

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil

Thais Fernanda de Sousa

Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil

Isabelly Oliveira Fernandes de Sousa

Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil

Resumo: A realização de práticas de letramento, ou seja, de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, é fundamental para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem escolar nos anos iniciais e seguintes. Para que a aprendizagem, nas séries iniciais, seja efetiva, é necessário que a família e a escola oportunizem diferentes práticas de letramento que auxiliarão na formação acadêmica e social do indivíduo. Os estudos de Shirley Heath (1982), por exemplo, defendem que a contação de histórias com a presença de livros literários constitui evento de letramento fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas relevantes nas primeiras séries escolares. Tendo como base o estudo acima, o presente artigo objetiva demonstrar, por meio de levantamento de dados feito com contadores de história, associado a dados de pesquisa realizada por Heath (1982), o quanto essa prática de leitura pode favorecer o desenvolvimento escolar. Nesse sentido, o ambiente escolar pode ser um espaço importante para o desenvolvimento de práticas de letramento, especialmente, quando se trata de grupos minoritários que não têm a oportunidade de viver um ambiente familiar letrado. Por isso, a análise do letramento escolar permite compreender seu papel na inclusão social para mitigar desvantagens escolares advindas da pertença social de muitos estudantes – com o intuito de que crianças não favorecidas tenham acesso a ambientes nos quais as práticas de letramento são desenvolvidas e tenham a possibilidade de participar ativamente na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Letramento. Contação de história. Leitura de textos literários.

Abstract: Literacy practices or rather social practices that involve reading and writing is basic for the development of school learning processes in starting years and those following. So that teaching in the first years of schooling may be efficient, it is necessary that family and school hit on different literacy practices that are adequate for the student's academic and social formation. For example, studies by Shirley Heath (1982) state that telling stories with a book is a basic literacy event for the development of relevant cognitive skills in the first years of schooling. Based on the above study, current analysis demonstrates through a survey on data collected from story narrators and through research data by the same author that reading practice favours schooling development. Consequently, school environment is a relevant place to supplement literacy practices for minority groups that do not have the opportunity to give such literacy settings for their children. The analysis of schooling literacy underscores its role in social inclusion to lessen schooling disadvantages inherent to social belonging of many school children. It means that children without the necessary environment may have the opportunity of actively participating within the school and society.

Keywords: Literacy. Telling stories. Reading. Literary texts.

1 Introdução

Os anos iniciais de escolarização são fundamentais para o engajamento da criança no ambiente escolar. O modelo de aprendizagem escolar é estruturado de forma gradativa, com cada etapa demandando o desenvolvimento de habilidades específicas. A progressão, nesse modelo, pressupõe que os alunos estejam preparados, em termos de maturidade e desenvolvimento, para os desafios de cada fase de escolarização. Essa preparação é crucial para que a aprendizagem seja significativa e eficaz, garantindo que os alunos dominem os conhecimentos e habilidades necessários para avançar para os níveis seguintes. Assim, o processo de alfabetização, no momento da aquisição da escrita e da leitura, não pode ser, metodologicamente, visto como independente dos letramentos vivenciados pelas crianças antes da escola.

Este artigo pretende demonstrar a importância da escola em suprir lacunas de letramento que não são cobertas no ambiente familiar, com foco na análise do papel fundamental do espaço escolar no desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita para alunos que frequentemente têm acesso desigual à literatura e as práticas de letramento em casa. Pretende-se discutir como as diferenças no acesso aos materiais literários e experiências de leitura influenciam o letramento e a formação acadêmica, e como estratégias educacionais eficazes podem ser implementadas para reduzir essas desigualdades. Para tanto, utilizou-se com base teórica estudos de letramento, especificamente as pesquisas realizadas por Heath (1982), que se referem ao evento de letramento que envolve a contação de histórias antes de dormir e, também, entrevistas com profissionais da educação que abordam a importância desse mesmo evento em suas práticas de ensino.

Os estudos de Shirley Heath (1982) analisaram os efeitos da contação de histórias antes de dormir em três grupos distintos: 1) um grupo majoritário formado por pais de classe média e com alto grau de escolarização; 2) grupo majoritário,

formado também por pais de classe média, porém com baixa escolarização; 3) grupo minoritário formado por pais de baixa renda e baixa escolarização. Em função da importância dos achados de Heath (1982) para esse trabalho, suas ideias serão aqui resenhadas. Segundo a pesquisadora, diante do acompanhamento dos alunos entrevistados, as diferenças entre os três grupos começam a aparecer a partir da 4ª série quando os letramentos familiares começam a implicar em diferenças no desenvolvimento escolar das crianças que haviam sido estudadas. Tais análises evidenciam que as crianças que participavam da contação de histórias com práticas de leitura adequadas dos pais revelam ter maior facilidade de se engajar em práticas de letramento patrocinadas pela escola tendo, portanto, um desenvolvimento melhor do que as crianças que não participaram.

Ora, se as crianças que participaram de práticas de letramento similares às da escola no evento de letramento “contação de história antes de dormir” demonstraram mais facilidade em desenvolver os letramentos escolares, a contação de história se mostra como uma atividade de fundamental importância para a formação de leitores e de usuários da escrita. No entanto, nem sempre as famílias possuem condições (financeiras, educacionais, ou mesmo, tempo) para desenvolver essa atividade com os filhos. Assim, a escola surge como um espaço fundamental na formação de crianças que não pertencem a grupos majoritários nos quais as práticas podem ser realizadas com mais facilidade (ainda que não haja garantias de que condições econômicas favoráveis sempre impliquem no desenvolvimento de práticas de letramento favorecedoras dos letramentos escolares). Assim, nota-se o papel do letramento escolar na inclusão social e no desenvolvimento de habilidades para a participação ativa na sociedade é significativo para mitigar as desvantagens associadas à origem socioeconômica dos alunos.

Ao lado das pesquisas de Heath (1982), são apresentadas falas de profissionais da rede pública e privada de ensino, contadores de história, que respondem à questão, realizada via *Google Forms*:

“Como você percebe a importância da prática de contação de história nas escolas?”. Essa pesquisa foi realizada no dia 12/06/2024 e contou com a participação de 120 estudantes, contadores de história e profissionais da educação de instituições públicas e privadas. A análise das respostas revelou que 85% dos participantes consideram a contação de histórias uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e socioemocionais dos alunos. Muitos destacaram que essa prática não apenas estimula a imaginação e a criatividade, como também fortalece a compreensão cultural e a empatia. Os resultados da pesquisa mostraram que, apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, existem desafios significativos, como a falta de tempo disponível na grade curricular e a necessidade de formação específica para os profissionais que conduzem essas atividades. Esses achados sugerem a importância de estratégias de capacitação e de planejamento para integrar a contação de histórias nas práticas pedagógicas. As respostas obtidas possibilitaram compreender o quanto as práticas escolares de letramento podem auxiliar alunos a terem contato com letramentos que não são vivenciados no meio familiar. Além disso, os estudos de Shirley Heath (1982) e as respostas dos participantes da pesquisa demonstram o quanto a contação de história na escola pode possibilitar a aproximação de diferentes instituições sociais (família e escola, por exemplo), evidenciando as relações de poder como integrantes das práticas de letramento.

Nesse contexto, a literatura e a contação de histórias surgem como ferramentas fundamentais no desenvolvimento dos indivíduos. O contato antecipado com a literatura (histórias lidas para as crianças), além de auxiliar no desempenho escolar, pode auxiliar no desenvolvimento da imaginação e das habilidades socioemocionais, ou seja, um preparo para o letramento que será aprofundado ao longo de sua jornada escolar. A eficácia desse primeiro desenvolvimento está intrinsecamente ligada ao papel desempenhado pelos pais e responsáveis dessas crianças, no que diz respeito à introdução da leitura. Sendo assim, a compreensão e aplicação da contação

de histórias como ferramenta para o desenvolvimento do hábito da leitura torna-se essencial, ao oferecer para a criança as condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a apropriação da leitura e da escrita.

2 Letramento(S): conceitos chaves

O termo letramento foi recentemente introduzido nas áreas das Letras e da Educação. Há, ainda, uma dificuldade em se formular um conceito preciso de letramento, sendo essa dificuldade inerente ao próprio fenômeno. A palavra letramento surgiu recentemente no Brasil, sendo, primeiramente, utilizada pela pesquisadora Mary Kato, no livro *O aprendizado da leitura*, de 1980, por meio da tradução literal do termo inglês *literacy*, recobrindo, ao mesmo tempo, os significados de alfabetização e de letramento.

Os teóricos da área da linguística e da educação preocuparam-se, durante muito tempo, com a questão da aquisição das competências da leitura e da escrita em seu caráter individual. Com foco na alfabetização, deixaram de se preocupar com os efeitos que os usos da leitura e escrita poderiam acarretar em grupos de pessoas em contextos sociais diversos. Foi por meio da tentativa de separar os estudos que versavam sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 2004, p. 15) dos estudos sobre alfabetização – que destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita – que o termo letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos. Segundo Kleiman (2004, p. 19), letramento pode ser definido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, no conceito da autora, ao qual se alinha o presente artigo, letramento são práticas, ou seja, ações que os indivíduos realizam quando usam a leitura e a escrita para inúmeras finalidades e em inúmeros contextos.

Segundo Soares (2002), o termo letramento leva em consideração “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se

envolvem em seu contexto social” (Soares, 2002). Nessa concepção, a autora afirma que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. A autora propõe a pluralização do termo letramentoS, que já vem sendo reconhecido internacionalmente para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva e espacial (Soares, 2002).

Fazendo uma distinção entre os termos alfabetismo e letramento, Rojo (2009) afirma que o primeiro possui foco no âmbito individual dos usos da escrita, balizando-se pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita, numa perspectiva psicológica. O letramento, por sua vez, recobre os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica, histórica e cultural.

3 Contação de histórias e sua função na preparação da vida escolar: a pesquisa de Shirley Heath

A propósito das relações entre os letramentos escolar e social, os trabalhos de Shirley Heath (1982) tornaram-se seminais para se compreender como os letramentos praticados pelos indivíduos na escola podem representar uma cisão ou ampliação dos letramentos já conhecidos e praticados pelos estudantes. Para realizar seu trabalho, a pesquisadora deparou-se com a necessidade de trabalhar teoricamente a situação que seria observada na pesquisa – a contação de histórias antes de dormir. Para tal, propôs o conceito de evento de letramento, ou seja, “qualquer ocasião em que o texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (Heath, 1982, p.

52). Ao refletir sobre as proposições de Heath, Brien Street (1999) considerou que, efetivamente, o conceito de evento de letramento constitui base concreta para a observação dos letramentos. Entretanto, ressalta que o conceito não consegue abarcar “as suposições subjacentes ao redor do evento e que fazem com que ele funcione” (Street, 1999, p. 07). Para compreender as convenções – de natureza cultural, social e histórica – que modelam o evento e fazem com que ele funcione, direcionando suas estratégias interpretativas, o autor propõe o conceito de práticas de letramento:

O conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado (...). Portanto, práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais. (Street, 1999, p. 7-8).

Por práticas de letramento, portanto, Street (1999) propõe que se compreendam não apenas as situações nas quais a interação acontece por meio de textos, mas, sobretudo, os padrões culturais de uso da escrita. Outra pesquisadora que nos auxilia na compreensão do que são práticas de letramento é Mary Hamilton (2000), que explica que os eventos são a parte observável, visível do letramento, como por exemplo, a imagem de uma fotografia ao passo que as práticas abarcam a parte invisível, pois se refere ao não visível de um evento: as relações entre os participantes, os sentimentos, os propósitos, as identidades etc que envolvem o evento e fazem com que se estabeleçam modos culturais específicos de interagir com a escrita:

É importante enfatizar, entretanto, que em termos de definição, os eventos de letramento visíveis são apenas a ponta de um iceberg: práticas de letramento não podem ser inferidas a partir de evidência observáveis (visíveis) porque elas incluem

fontes invisíveis, tais como conhecimento e sentimentos; elas personificam propósitos e valores sociais; e elas são parte de um contexto em constante transformação tanto espacial quanto temporal (Hamilton, 2000, p.18, traduzimos).

Os conceitos de eventos e de práticas de letramento são importantes, pois nos ajudam a compreender a pesquisa de Heath (1982) já mencionada que, por meio de um estudo etnográfico realizado junto a pequenas comunidades do sul dos Estados Unidos, estudou um evento de letramento específico, a saber, a contação de histórias antes de dormir em três grupos distintos: 1) um grupo majoritário formado por pais de classe média e com alto grau de escolarização; 2) grupo majoritário, formado também por pais de classe média, porém com baixa escolarização; 3) grupo minoritário formado por pais de baixa renda e baixa escolarização. Entre os dois primeiros grupos houve certa semelhança quanto aos resultados, porém se evidenciando diferentes *práticas* de letramento. Com relação ao terceiro grupo, os resultados de letramento se revelaram extremamente diferentes, pois não havia histórias antes de dormir, evidenciando a pouca importância dada pelo grupo a esse tipo de Atividade. Assim, a atenção da autora voltou-se para os grupos de classe média, com diferentes níveis de escolarização.

Nas famílias com nível de escolaridade alta, livros e objetos relativos ao universo da escrita estão presentes como objetos decorativos, há uma atitude de tratar o livro enquanto forma de diversão. Em torno dos dois anos de idade, essas crianças são apresentadas aos livros de história e os pais, ao contarem a história aos filhos, alternam turnos, construindo um diálogo no momento do evento. Neste diálogo, os pais fazem perguntas tais como “Quando”, “O que aconteceu”, “Qual a cor de determinado objeto”, “Onde está tal personagem” e outras, estabelecendo uma situação na qual a criança é levada a falar da história e a acompanhar o processo de produção de significado para a mesma. Assim, a criança passa a vivenciar essa prática de letramento como uma atividade na qual são produzidos sentidos para a leitura, ou seja, o texto que é lido pelos pais

contém um sentido. Além disso, tais crianças, ao se apropriarem do modo de funcionamento da forma narrativa (início, desenvolvimento, desfecho), passam a contar oralmente as histórias ouvidas ou a criar outras e são encorajadas pelos adultos, evidenciando que todos os eventos de letramento nos quais as crianças se engajam são altamente valorizados.

Já no grupo de baixa escolarização, Heath (1982) observou que os adultos contam de maneira simplificada as histórias para as crianças, introduzem informações sobre números, cores, personagens, mas sem que haja, como no primeiro grupo, a instauração de turnos de fala e associação entre os elementos da história e a realidade circundante. Assim, o adulto detém o papel de leitor e não se fazem relações entre os elementos da história e outros contextos. Outro aspecto importante sobre o evento nesse grupo é que as crianças não são encorajadas pelos pais a se manifestarem sobre a história lida, o que leva a inferir que os pais concebem a criança como uma observadora que precisa apenas apreender a informação do livro e memorizá-la.

Para a autora, uma diferença fundamental entre os dois grupos é que no primeiro, há um encorajamento constante por parte dos pais para que a criança desenvolva diferentes práticas de letramento, inclusive lembrando as crianças, quando na presença de objetos reais, dos objetos e personagens das histórias por elas conhecidas. Além disso, as crianças são encorajadas a produzirem suas histórias ao passo que, no grupo de baixa escolaridade, essa não é uma postura adotada pelos pais. Assim, o trabalho da pesquisadora evidencia que, embora se tenha observado, nos dois grupos, o mesmo evento, a contação de histórias antes de dormir, tal evento acabou por constituir práticas de letramento diferentes, pois os modos de fazer o evento funcionar, ou o modo por meio do qual se criaram as estratégias interpretativas dos textos foram bastante diferentes nos grupos com baixa e alta escolaridade.

Além das diferenças nas práticas de letramento, a pesquisa evidenciou, após um acompanhamento dos sujeitos durante seu processo de escolarização, que, ao chegarem na escola, ambos

os grupos têm bom desenvolvimento nas séries iniciais. Entretanto, a partir da 4ª série, as diferenças começam a aparecer, pois as atividades escolares em torno da escrita solicitadas pela escola demonstram ser uma continuidade para as práticas de letramento do grupo de crianças cujos pais tinham escolaridade alta e uma ruptura no caso das crianças filhas de pais de baixa escolaridade.

A pesquisa de Heath (1982) aponta para o fato de que algumas práticas de letramento efetuadas no espaço escolar representam uma continuação do processo de letramento desenvolvido por crianças provenientes de famílias de alta escolarização, mas um processo de ruptura para aquelas crianças que não vivenciaram tais práticas em outros espaços. Ao mesmo tempo, aponta outro fato importante: que existem diferentes letramentos e que eles estão associados a diferentes aspectos da vida, e que os letramentos são padronizados pelas instituições sociais e pelas relações de poder (Barton; Hamilton, 2000, p. 08) de modo que alguns podem ser menos ou mais valorizados do que outros e que espaços específicos fazem emergir letramentos por meio de repetições rítmicas similares. Assim, portanto, a escola, por meio da repetição de eventos de letramento (contação de histórias, desenvolvimento de algumas formas de escrita, da realização de alguns procedimentos didáticos) constrói suas práticas de letramento às quais os alunos precisam se adaptar e nas quais precisam atuar a fim de que tenham sucesso escolar. Se, no entanto, as crianças apresentam dificuldades em adaptar-se a tais práticas, normalmente, são rotuladas como não competentes. O fato de sabermos que os letramentos experienciados pelos alunos antes do período escolar podem ser heterogêneos, de modo a favorecer ou não o aprendizado das crianças, nos leva a refletir que a escola pode, e deve patrocinar, nos anos iniciais, um letramento que oportunize a todos os alunos as habilidades necessárias para que possam se ajustar às práticas de letramento que a escola prioriza, especialmente, no caso de crianças que provêm de lares onde as práticas de letramento são pouco realizadas.

4 Escola e a família: práticas de letramento nem sempre convergentes

É preciso considerar que há uma grande heterogeneidade relativa aos modos como as famílias introduzem as crianças no mundo da escrita, como os estudos de Heath (1982) evidenciaram, e que tais diferenças devem ser levadas em consideração pela escola, sobretudo no Brasil onde parcela significativa de estudantes. Um para cada 5 estudantes matriculados no 5º ano fundamental – se encontra no nível mais baixo dentre as nove escalas de conhecimento propostos pela Prova Brasil, forma de avaliação proposta, desde 2005, pelo governo brasileiro a fim de avaliar a proficiência dos estudantes em Matemática e Português.

Segundo dados do Inep, em 2023, estudantes da quinta série encontravam-se no nível 4 de domínio de conteúdo, uma vez que não conseguiam realizar atividades básicas de leitura tais como localizar informações pontuais em textos narrativos ou reconhecer a finalidade de receitas e manuais. Ao longo dos anos escolares, o nível do 9º ano cai para 3, e o ensino médio mantém a mesma posição na escala. Tais dados evidenciam as dificuldades da escola em lidar com os problemas de leitura e ilustram, com clareza, os achados da pesquisa de Heath (1982): a escola trabalha com atividades ou com práticas de letramento que pressupõem, por parte dos estudantes, um letramento anterior. No entanto, nem todas as crianças participam de eventos de letramento na esfera familiar ou em outros espaços que possam lhes garantir uma fácil adaptação aos letramentos escolares.

Além disso, é necessário que o processo de leitura seja estabelecido, desde seu início, como uma prática na qual os sentidos devem ser construídos. Se a leitura não produzir significados para o leitor iniciante, ou seja, durante a alfabetização, ele pode, com muitas chances, associar a leitura a uma mera atividade de decodificação que, lamentavelmente, não terá importância em sua vida. Terzi (2004), ao realizar pesquisa com grupos de alunos de meios iletrados

(normalmente filhos de pais analfabetos e de famílias onde a escrita tem pouca importância) observou que, para essas crianças, a forma de comunicação que efetivamente funciona é a oralidade, de modo que o texto escrito não é percebido como outra modalidade linguística por meio da qual é possível se comunicar. Para a autora, essas crianças – como grande parte das crianças brasileiras – precisarão ser apresentadas à escrita, aos seus usos e funções. Ou seja, trata-se de crianças, cuja orientação de letramento difere muito daquela esperada pela escola, que supõe que todas as crianças já estejam familiarizadas com a escrita, com livros e com leitura. Trata-se, no entanto, de um pressuposto equivocado.

Terzi (2004) chama atenção para o fato de que as concepções de leitura dos professores que trabalham com esses alunos também não são adequadas: creem que codificar e decodificar são sinônimos de saber escrever e ler e, por essa razão, enfatizam em seu trabalho docente as atividades de codificação e decodificação, sem levar em conta a produção de sentidos. As atividades observadas na pesquisa realizada pela autora mostram que, infelizmente, a leitura não é trabalhada como uma atividade que possa produzir sentidos, levando as crianças a uma concepção equivocada sobre o que é ler:

Após o término da cartilha as crianças passam a ser expostas a um livro texto. Porém, as atividades se resumem à leitura oral em turnos do texto ou de parte dele, sem qualquer discussão de seu conteúdo; cópia do texto; cópia de perguntas de compreensão que reproduzem palavras textuais; e apresentação das respostas solicitadas. O uso de palavras textuais na elaboração das perguntas leva os alunos ao desenvolvimento de uma estratégia de pareamento, ou seja, tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam neste o trecho que, por conter a pista, é uma provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e das respostas. Essas atividades revelam a preocupação dos professores com o aspecto mecânico da escrita e não com a apresentação desta como uma maneira diversa de significar, uma nova experiência linguística para cuja compreensão a criança poderá se valer de sua experiência com a oralidade. O trabalho de sala de aula não-voltado para a

construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de "palavras" cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas "palavras", e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta (Terzi, 2004, p. 103).

Tendo em vista as particularidades do letramento pré-escolar de crianças de classes sociais suscetíveis provenientes de meios iletrados, cremos que a escola deve propiciar os letramentos necessários para a adesão dos estudantes que se encontram nessa condição às práticas de letramento escolares e que a leitura de textos literários pode representar uma importante contribuição, sobretudo nos anos iniciais.

Segundo Takiuchi e Vicária (2012), para que o processo de alfabetização aconteça, é necessário que as crianças possuam algumas habilidades linguísticas, pois tais habilidades irão prepará-las para a aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas crianças desenvolvem tais habilidades naturalmente no ambiente familiar quando estimuladas a participar de práticas de letramento similares às da escola, tal como evidenciou a pesquisa de Heath (1985). A ausência dessas habilidades, no entanto, pode gerar dificuldades no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, que serão, em séries escolares posteriores, extremamente prejudiciais ao desenvolvimento escolar, estendendo-se para além da disciplina de Português, uma vez que o uso da língua é fundamental no aprendizado de todas as disciplinas escolares. Por tal razão, um processo de alfabetização incompleto ou lacunar resulta, quase sempre, em graves problemas escolares, levando muitos alunos a um fraco desempenho acadêmico, à baixa autoestima e, finalmente, ao abandono escolar.

Neste sentido, é importante que pais e professores possam trabalhar a leitura de textos literários, tanto nas formas narrativas quanto poéticas, uma vez que essa leitura pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas

que oferecerão às crianças a prontidão necessária para a alfabetização, ou seja, podem prover a elas o pré-letramento necessário para atuar com sucesso nas práticas de letramento escolares. Falas de profissionais da educação, que vivenciam a prática da contação de histórias em seu cotidiano docente corroboram a importância dessa prática na formação de leitores e no desenvolvimento dos usos escolares e sociais da escrita (seja nas atividades de leitura quanto de escrita).

5 A contação de história nas falas de profissionais da educação

O livro infantil, ou seja, aquele que possui como destinatário a criança, transformou-se, ao longo do tempo, em objeto artístico dotado de uma materialidade particular: capas, ilustrações, traços artísticos, cores, editoração especial fizeram dele um meio rico para efetuar a relação da criança com o mundo da escrita. Sendo a criança um ser ainda em formação e cuja dependência do adulto se dá em vários níveis (cognitivo, afetivo, econômico), cabe aos adultos, sobretudo aos pais e professores a introdução da criança no mundo da escrita. Para tal, desde muito cedo os adultos podem patrocinar a apresentação da criança a variados materiais escritos, o que abarca tanto textos verbais impressos como livros, revistas, textos produzidos a partir de outros sistemas semióticos, assim como os livros de imagens, desenhos animados, gibis e outros. É necessário que, logo cedo, a criança possa perceber o quanto a escrita – aqui entendida de modo mais amplo a englobar diversos tipos de discurso – é importante, uma vez que seu uso extensivo que nos leva a constituir uma

sociedade letrada. Esse contato é fundamental, pois ao perceber o quanto nossas relações são perpassadas pelas relações com o escrito, as crianças terão despertado o seu interesse em conhecer e decifrar os sentidos dos textos.

Diante disso, em pesquisa realizada via Google Forms com profissionais da rede pública e privada de ensino, contadores de história responderam à questão “Como você percebe a importância da prática de contação de história nas escolas?”. Os professores, a partir de uma relação entre teoria e prática, apresentaram respostas que demonstram o quanto tal prática de leitura vai além dos muros escolares. Sendo a escola um lugar privilegiado para o aprendizado da leitura, mais importante do que ser apresentado aos livros, é preciso fazer com que o leitor faça um uso proveitoso dos mesmos de forma a resultar em leitores efetivos, ou seja, indivíduos capazes de compreender o texto enquanto uma forma de comunicação. Portanto, como um discurso que revela ideias, fatos, perspectivas do sujeito enunciativo (compreender) e que saiba se posicionar, aderindo ou não, ou aderindo parcialmente às formulações propostas pelo autor depois de relacioná-las com seu contexto e conhecimento (papel do leitor crítico). Enquanto prática de leitura, a contação de história tem potencial para auxiliar o ensino e aprendizagem como revelam algumas respostas dos entrevistados, baseadas em seu conhecimento empírico, sobre a relação entre aprendizado. Mesmo sem conhecer teorias ou estudos, tais como o de Heath (1982) que comprovam a importância da contação de histórias, muitos chamam atenção por relacionar, diretamente, a contação de histórias ao desenvolvimento cognitivo, criativo e até textual dos estudantes:

Quadro 1 – aprendizado e a contação de história

A1 ¹	No meu ponto de vista a contação é parte fundamental da conectividade entre o aprendizado e o lúdico.
B1	É importante para aprender a interpretar e analisar os elementos de cada frase na narrativa, estimulando o raciocínio da criança de forma lúdica.
C1	Acredito que seja importante, pois pode colaborar com a alfabetização das crianças nas séries iniciais.

¹ Optou-se por nomear os membros que participaram das respostas via *Google Meet* de maneira genérica e sem qualquer identificação com o objetivo de apenas expor as falas. Há apenas a diferenciação entre os participantes de acordo com a numeração de cada quadro.

D1	A contação de história é importante para desenvolver a leitura, a criatividade, o entendimento do texto lúdico e melhorar a escrita.
E1	É fundamental para o desenvolvimento criativo e lúdico da leitura e da escrita, auxiliando os docentes a levar conhecimentos às crianças.
F1	A contação de história é um caminho pelo qual a criança desenvolve as habilidades necessárias para o letramento e alfabetização, desde aprender as marcações e pontuações de um texto, até mesmo, a expandir a criatividade e a visão de mundo.

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa realizada no *Google Forms*.

O texto ficcional pode auxiliar em funções basilares em contexto de alfabetização como, por exemplo, no desenvolvimento da oralidade, vocabulário e estrutura narrativa. A criança começa a compreender o uso da escrita em vários contextos e essa compreensão se expande a partir da alfabetização. A leitura de textos literários, nas séries iniciais e na educação infantil, pode ser altamente produtiva para o pré-letramento (momento anterior à alfabetização), uma vez que tanto poemas quanto formas narrativas oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes para a alfabetização.

Além introduzir e/ou reforçar a utilização da linguagem padrão em português, a leitura de textos literários, especificamente, de histórias pode contribuir para a compreensão da criança sobre as regras de funcionamento tanto da língua quanto do gênero textual narrativo, que representa uma das formas literárias mais presentes em materiais escolares e também na vida social. Ao ler uma história para a criança, o professor oferece a ela uma rica oportunidade de interagir com a estrutura de funcionamento da língua, tais como noções de gênero (masculino e feminino), de número (singular e plural), de concordância, as diferenças e aplicações dos diversos tempos verbais. Sem conhecer tais noções, as crianças terão dificuldades de expressar-se por meio da escrita, onde tais regras são fundamentais já que a escrita representa um padrão fixo e formal de comunicação. O professor, além de ler a história para a criança, pode solicitar que ela a reconte, recuperando a estrutura narrativa básica

(apresentação de uma situação de equilíbrio, introdução do conflito, desenvolvimento e desfecho).

Nesse percurso, a criança poderá aprimorar seus conhecimentos sobre as regras de funcionamento da língua sob a supervisão do professor que pode fazer correções quando houver eventuais quebras das mesmas. Outro aspecto importante com relação à leitura/escuta de narrativas é que elas permitem que a criança entre em contato com as funções discursivas do léxico no texto, podendo associar, portanto, elementos sintáticos (adjuntos, conjunções, pronomes etc.) com sua função discursiva como, por exemplo, no trecho “Era uma vez...” como marcação temporal, ou “Mas, ao invés de seguir o conselho da mãe...” como uma situação adversativa e muitas outras. Essa “função” da contação de histórias também é percebida por profissionais da educação a partir de sua prática empírica junto aos alunos, como se nota no Quadro 2:

Quadro 2 – o letramento pelo viés da contação

A2	Em nosso dia a dia sempre estaremos em contato com o ato narrativo – seja em casa, na escola, no trabalho ou em outros lugares. Além de entreter, pode ser significativa para explicar períodos históricos e para permitir o contato com culturas diferentes.
B2	Eu acredito que seja muito importante para o aprendizado dentro e fora da escola, o ensinar língua, estruturas narrativas e elementos discursivos são basilares para que mais tarde o aluno seja capaz de ter autonomia para ler e escrever.
C2	A alfabetização não acaba por si mesma, a partir dela o uso da escrita perpassa por diversas práticas sociais.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em pesquisa realizada no *Google Forms*.

A contação de história implica no desenvolvimento da linguagem já que, por meio dela, a criança é exposta a uma ampla área de temas, assuntos, dados e conhecimentos que podem auxiliar professores a expandir vocabulário e o conhecimento de mundo dos alunos. Além disso, constitui-se como importante veículo de estímulo da imaginação e do

desenvolvimento socioemocional. Os contadores de história, mais uma vez, revelam entender a importância de seu papel nessa formação. Muitos deles concordam que a prática de leitura permite que a criança compreenda e participe ativamente da leitura, permitindo uma entre texto-leitor que poderá ser a base para a formação de um leitor efetivo:

Quadro 3 – Autonomia do leitor

A3	Acredito que a contação seja importante na formação do sujeito, pois faz o imaginário da criança viajar. Por meio da contação pode ser o início de um “gostar de ler”.
B3	A contação de história é importante porque auxilia no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.
C3	Através da contação de histórias é possível despertar o interesse pela leitura.
D3	O contato com a contação de história é o primeiro degrau para que as crianças possam desenvolver o gosto pela leitura, a imaginação e a criatividade ao mesmo tempo. É um momento mágico.
E3	Além de favorecer o gosto pela leitura nos alunos, incentiva a buscar outros livros.
F3	Estimular a leitura é um processo que pode proporcionar a formação de novos leitores.
G3	A contação pode despertar na criança o hábito pela leitura.
H3	Aguçar o interesse e incentivar a criança a ler com prazer e criticidade.

Fonte: as autoras com base na pesquisa realizada no *Google Forms*.

Com base nas respostas de professores, nota-se que os contadores compreendem que, por meio da contação de histórias, há potencial para desenvolvimento criativo e cognitivo dos alunos. Quanto maior o repertório linguístico da criança e quanto maior seu desenvolvimento cognitivo, mais facilmente ela poderá conhecer o significado das palavras que está lendo. Os textos literários, sobretudo aqueles formados por imagens, e que podem ser utilizados fartamente nas fases pré-letramento, podem representar uma possibilidade de ampliação do repertório mirim, uma vez que fazem referência tanto a objetos/animais já conhecidos como aqueles

desconhecidos pelas crianças. No processo de contação de histórias ou de leitura de poemas, o professor/pai pode realizar perguntas pontuais para a criança a fim de que ela nomeie os objetos que aparecem nas imagens do livro. Ao mesmo tempo, durante a leitura, quando o texto fizer referência a algum objeto/animal, o professor pode solicitar que a criança aponte o objeto/animal mencionado ou que ele faça inferências sobre qual é o animal que o texto representa por meio da ilustração. Nesses movimentos, a literatura pode se constituir em forma de conhecimento dos seres, dos objetos, de pessoas, enfim, do mundo

Segundo Zilberman (1989, p. 38), a literatura “pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo, então, em seu comportamento social”. Desse modo, as muitas atividades ligadas ao modo de fazer sentido para os textos podem ser trabalhadas no decorrer da contação de histórias na escola, possibilitando que crianças experienciam práticas de letramento que não seriam vistas em seu meio familiar ou em outros espaços. Nas palavras de Bräkling:

[...] quando lemos, os sentidos e valores que possuímos acerca dos fatos, do mundo, acerca da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. **Nesse processo, em especial quando há uma apropriação crítica do que se leu, uma nova síntese apreciada é construída pelo leitor.** Ler a palavra, nessa perspectiva, é construir sentidos sobre o

mundo, pela via do conhecimento dos sentidos que os outros também dão a esse mundo (Bräkling, 2008, p. 9, grifos nossos).

Quando ocorre a contação de história, há elementos visíveis e invisíveis que são postos para jogo (trata-se exatamente daquilo que Street (ano) nomeou de práticas de letramento, ou seja, os modos de constituir sentidos para os textos), não se trata apenas de ouvir uma história, mas fazer o texto funcionar, de modo a que se possa constituir para ele sentidos. Na prática docente dos contadores de histórias, há uma compreensão bastante elaborada de que os letramentos são construídos socialmente, como se nota na fala de C4 e de que a leitura da literatura (histórias contadas) permite uma expansão do mundo do leitor como se nota nas falas de D4, A4 e B4 expostas no **Quadro 4**:

Quadro 4 – Funções invisíveis da contação de histórias

A4	A contação pode ser vista como um projeto de desenvolvimento para o crescimento intelectual e também para a formação humana.
B4	O trabalho com essa prática de leitura estimula as relações afetivas e emocionais entre os participantes da contação.
C4	Os valores sociais e culturais podem ser explorados ao compreender o universo leitor paralelo ao mundo do livro.
D4	Nessa prática o aluno consegue enxergar a si mesmo (ou não) na leitura, isso o ajuda a formar seu senso de si e dos que vivem a sua volta.

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa realizada no *Google Forms*.

Outro ponto observado na fala dos profissionais da educação diz respeito à contação de histórias pelos pais com o desenvolvimento do letramento das crianças. Muitos deles percebem a estreita relação que pode haver na contação de histórias feita pelos pais e o desenvolvimento das crianças, evidenciando que esses profissionais intuem que essa é uma atividade importante e decisiva para o

desenvolvimento escolar das crianças como se nota em C5, D5 e A5. No entanto, reconhecem que, muitas vezes, tal atividade não é praticada em muitos lares. Por isso, E5 percebe a importância da escola no suprimento de um apoio que muitas famílias não podem dar a seus filhos, seja por não ter condições educacionais, culturais, econômicas ou de outra ordem para realizar a contação de histórias.

Quadro 5 – A relação entre família e leitura

A5	A participação dos pais é de extrema importância, com a contação a criança pode adquirir conhecimento através do ouvir e compreender cada história contada.
B5	O estilo de contação de história é ótimo para desenvolver a capacidade de raciocínio e imaginação dos espectadores. Ter a desenvoltura para a escrita também e isso também vem de casa.
C5	A participação dos responsáveis é muito importante, em todos os aspectos. Através dela é que a criança se tornará um jovem leitor, por meio desse contato com a leitura, a escrita e a imaginação.

D5	A contação de histórias no ambiente familiar é fundamental para transmitir conhecimento, valores culturais e promover o desenvolvimento da imaginação e da linguagem nas crianças. Além disso, também fortalece os laços familiares e comunitários, preservando tradições e estimulando a criatividade.
E5	Muitas crianças não têm acesso a livros em casa, então o trabalho de contação na escola deveria ser ainda mais significativo para tentar envolver os alunos no meio literário.

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa realizada no *Google Forms*.

Os pais e responsáveis são sujeitos fundamentais no processo de letramento das crianças, podendo contribuir ou limitar esse processo. Muito embora possa parecer uma simples atividade lúdica, a contação de histórias pode desempenhar um importante papel na formação de seus filhos, porque proporciona momentos de interação, reflexão, imaginação, além de introduzir positivamente a crianças nas práticas letradas escolares, facilitando a compreensão das mesmas quando a criança estiver em fases escolares mais complexas. Entretanto, em muitos lares brasileiros, por razões que vão desde condições econômicas não favoráveis, baixa escolaridade, falta de tempo e outras, não há espaço tampouco valorização desse tipo de atividade tão significativa para o desenvolvimento do letramento, constituindo significativa barreira na formação dos usuários da escrita.

6 Considerações finais

O que se procurou evidenciar por meio do percurso desenvolvido neste artigo sobre contação de histórias com textos literários é que a aprendizagem da leitura e a escrita nas séries iniciais, tal como a escola a propõe, pressupõe das crianças um letramento ao qual, muitas vezes, nem todos os alunos têm acesso. No caso de muitas crianças, os primeiros contatos com materiais de leitura e mesmo com estruturas discursivas particulares como narrativas, relatos e outros só acontecerá no ambiente escolar. Para essas crianças, a escola pode e deve oferecer esse letramento inicial a fim de que elas estejam em condições de se apropriar da escrita e da leitura. A leitura de textos literários, como se procurou mostrar, tanto a partir dos estudos de S. Heath (1982) quanto das falas de profissionais da educação, que promovem

contação de histórias, pode contribuir efetivamente na direção ao prover para alunos, antes e durante as séries iniciais, o desenvolvimento de habilidades de linguagem fundamentais para o preparo do processo de alfabetização que as crianças vivenciarão e do qual dependerá todo o seu desempenho escolar posterior, sendo por essa razão, um momento crucial da vida escolar.

Um passo importante é a consideração, por parte da escola, dos letramentos não escolares trazidos pelos estudantes e sobre o modo como relacioná-los aos letramentos escolares. Sobretudo nas primeiras séries e na educação infantil, cremos que, pela discussão aqui apresentada, o texto literário utilizado na contação de história pode ser um bom aliado ao trabalho do professor. Se a escola e o governo brasileiro pretendem, efetivamente, contribuir positivamente para o processo de aprendizagem da proficiente da leitura e da escrita, duas premissas parecem fundamentais: i) prover o professor conhecimentos sobre este processo, investindo na formação docente; ii) ofertar aos alunos as condições para o acesso a materiais de leitura de qualidade, além da oferta de condições dignas de vida que possam gerar o interesse pelo envolvimento na vida política e social na qual ler e escrever constituem atividades fundamentais à constituição de todos os sujeitos e à participação na sociedade.

Referências

- ABREU, M. **Cultura Letrada, literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London; NewYork: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BRAKLING, K. L. **Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente**: qual é a coisa que esse nome chama?. In: publicado na Revista Aprender Juntos. São Paulo: Edições SM, 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/18101789/Leitura do mundo leitura da palavra leitura proficiente qual %C3%A9 a coisa que esse nome chama](https://www.academia.edu/18101789/Leitura_do_mundo_leitura_da_palavra_leitura_proficiente_qual_%C3%A9_a_coisa_que_esse_nome_chama). Acesso em: 17 jul. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- HAMILTON, M. Expanding new literacy studies: using photographs to explore literacy associal practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London. NewYork: Routledge, 2000, p. 16-34.
- HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. Language. In: SOCIETY. v. 11, p. 49-72. 1982.
- JUNG, N. M. O letramento como prática social. In: **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 7ª Ed, p. 7-61. 2004. (1ª Ed. 1995).
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MELLO, C. J. de A.; HIDALGO, A. M.; LIRA, A. C. M. **Formação do leitor como proposta pedagógica**: literatura infantil e comportamento perene de leitura. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 36 n. 60, p. 02-16, jan-jun. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- ROJO, R. Letramento (s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009, p. 95-129.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n.80, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mar. 2012.
- STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Conferência proferida na Unesco, 1999. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/101654340/Street-Traduzido>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.
- TAKIUCHI, N; VICÁRIA, L. **Testes em crianças identificam problemas de linguagem que podem prejudicar a alfabetização**. São Paulo: Época, p. 80-82, 05 nov. 2012.
- TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 7ª Ed, 2004, p. 91-117. (1ª Ed. 1995).
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.