

Contação de histórias, espaço e mediação: as experiências do CELLIJ

Storytelling, space and mediation: the experiences of CELLIJ

Renata Junqueira de Souza¹

Juliane Francischeti Martins Motoyama²

Resumo: O CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente há mais de 20 anos promove atividades para incentivar crianças e jovens ao prazer de ler e acesso a livros literários. Fazendo uma distinção entre ler, dizer e contar, recebemos ouvintes para sessões de contação de histórias e exploramos as possibilidades das estratégias metacognitivas de compreensão leitora, através de discussões sobre o texto antes, durante e após a leitura. Acreditamos que tanto o contador de histórias, quanto o espaço quando bem decorado e pensado para estimular a leitura e a interpretação do texto podem servir de agentes mediadores na formação leitora. Neste artigo, exploramos práticas de leitura já elaboradas e aplicadas no Centro com crianças e mostramos como nossos visitantes reagem às atividades e adentram não só no texto literário, mas também em um espaço encantador e crítico intencionalmente preparado para formar leitores.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Crianças; Formação de Leitores; Espaço; Mediação.

Abstract: CELLIJ - Center for Studies in Reading and Children's and Youth Literature “Maria Betty Coelho Silva” of the Faculty of Sciences and Technology of UNESP of Presidente Prudente for more than 20 years promotes activities to encourage children and young people year to read reading pleasure and access to literary books. By making a distinction between reading, saying and telling, we receive children for storytelling sessions and explore the possibilities of metacognitive strategies of reading comprehension through discussions of text before, during, and after reading. We believe that both the storyteller and the space when well decorated and thought to stimulate the reading and interpretation of the text can serve as mediating agents in the reading formation. In this article, we explore reading practices already developed and applied in the Center with children and show how our visitors react to activities and enter not only in the literary text but also in a charming and critical space intentionally prepared to train readers.

Keywords: Storytelling; Children; Training of Readers; Space; Mediation.

Ler, contar e dizer

O narrar histórias acompanha a cultura humana há milênios como podemos constatar através das figuras que os historiadores e arqueólogos encontraram nas cavernas pré-históricas. É esse passado de registro das vivências, lendas e fantasias que trazemos no DNA desde a nossa origem que evocamos quando contamos histórias para as crianças.

Desde o início da do desenvolvimento da linguagem, oralidade e alfabetização, a contação de

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós doutorado no Departamento de Literatura e Ensino da Ohio State University. Email: recellij@gmail.com

2 Doutoranda em Educação (UNESP). Email: julianefmotoyama1@gmail.com

histórias, através de seu ritmo, sonoridade e acessibilidade (não é preciso saber ler para conhecer as histórias que são contadas, assim, há uma democracia no texto narrado) que possibilitam o prazer pela leitura e escrita além de desenvolver o ato de buscar o objeto livro, seja em livrarias e bibliotecas públicas ou em suas escolas para que possam “ter mais” das narrativas que lhes dão prazer. Por todos esses benefícios que cada dia mais, a escola vem se apropriando das narrativas e levando-as para a sala de aula em momentos que denominam “Hora do Conto”.

Conforme vemos em nossas práticas em escolas e de acordo com os dados da pesquisa de Silva (2014), há muita confusão quando se pensa nas ações que se desenvolvem com as crianças na sala de aula abarcando o acesso e escuta de textos como, por exemplo, o docente diz um texto e pensa ter feito uma contação de histórias, pede para os discentes dizerem texto quando na verdade tenciona que eles o leiam e é sob esse “desarranjo conceitual” que pretendemos discutir as especificidades de cada uma dessas atitudes frente ao texto e a importância delas para a formação do leitor.

Essa identificação conceitual das práticas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula é importante para que se reflita sobre o que se espera desenvolver no educando e para que se possa, a partir do texto escrito, distinguir uma atividade individual e silenciosa, de uma situação de comunicação, atividade social.

Começaremos esta discussão pelo conceito de ler. Chartier e Hebrard (1998) mencionam que a leitura em voz alta começou a se disseminar e por volta do século XVIII se tornou o sinônimo de compreensão: o sujeito que lia com boa dicção, era aquele que havia apreendido o conteúdo. No senso comum, a leitura é relacionada à decodificação dos signos linguísticos impressos no papel, de preferência, oralizando com boa dicção. Assim, desde os séculos passados criou-se uma cultura de que quem lia bem era aquele que melhor decodificasse e, posteriormente, o que melhor decodificasse e oralizasse a escrita. Segundo Bajard (2001) o ler em voz alta era um meio de comunicar o texto a quem não o podia ler, ou seja, voltada ao outro e centrada no que escreveu o texto, pois, de acordo como autor, para uma boa leitura em voz alta, o “ledor³” tem que se conectar com o autor e buscar transmitir ao ouvinte as nuances do texto.

A alfabetização da população começou a mudar essa situação em que ler em voz alta era sinônimo exclusivo de leitura, pois com a evolução da escrita, a pontuação bem marcada, os espaços em branco separando as palavras, os sujeitos passaram a ser capazes de lerem para eles mesmos sem um mediador que oralizasse a escrita. Esse leitor silencioso faz inferências, relaciona o texto intimamente com suas vivências quase que criando um segredo. Para ampliar essa cumplicidade entre o que lê e o que é lido, a imprensa criou a memória gráfica que diminui a importância da memória oral como meio de transmissão dos saberes (BAJARD, 2001). Se antes era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som.

Zmodo de transmissão de conhecimento e cultura entre os pares de um grupo, neste século XXI tornou-se um espetáculo e o seu público é anônimo e passageiro como ele é para seus ouvintes (PATRINI, 2005).

Diante deste apanhado temos a diferenciação entre o ler, o dizer e o contar como atividades distintas nas quais uma não implica a outra. Um bom dizer pressupõe que a criança tenha, por exemplo, a habilidade de leitura e a dicção. O dizer é um dos efeitos da leitura que, por sua vez, é uma atividade silenciosa. Já a boa dicção pode revelar a compreensão por parte do que lê, mas não necessariamente a má dicção se relacione

3 Termo utilizado por Eli Bajard (2001) para leitor no contexto em que alguém lê em voz alta para outro.

a má compreensão, pois é possível ser um bom leitor e mau emissor da mensagem via oralidade.

Assim, temos o dizer como o primeiro modo da criança ter contato com a escrita, ou seja, ouvindo os textos que são lidos para ela no princípio de sua vida, quando ainda não consegue decodificar e compreender sozinha. Diferente do passado que o dizer se pautava em leituras em voz alta, hoje ele também engloba o recitar. Este é um ato importante segundo Bajard (2001) porque auxilia a compreensão das práticas vocais do texto, a apreensão da estrutura da escrita, e amplia o vocabulário dos ouvintes que passam a entender de organização textual antes mesmo de ter acesso ao material escrito. Dessa maneira, o dizer é essencial na construção da personalidade infantil, sendo a via de acesso dos pequenos ao patrimônio literário nacional e mundial da humanidade.

Outra via de acesso da criança ainda não alfabetizada ao texto é a contação de histórias ou o (re) contar. Diferente do dizer que se prende ao texto, esse modo de narrar está a margem da espontaneidade permitindo a voz, mas também mãos, olhar, gestos e uma maior expressividade oral, gestual e corporal. Além disso, as duas práticas não se sobrepõem uma a outra, por que enquanto o dizer auxilia na construção da gramática interna da criança e opera no universo da escrita com enfoques no letramento, o reconto enriquece a língua do ouvinte e sua oralidade (BAJARD, 2007).

Os três atos são distintos e se complementam na formação da criança como se pode observar na figura :

Figura 1: O ler, o dizer e o (re)contar com base nas ideias de Bajard (2007; 2001)



Fonte: As Autoras, 2018

Portanto, ler é uma atividade autônoma e silenciosa do leitor com o texto que pode ou não envolver a dicção. O dizer, é a oralização do texto fiel a sua estrutura sintática e semântica e, enriquecido pela voz do leitor, que pode recitar o que decorou ou fazer uma leitura dramática. O (re)contar é retomar as origens do registro da história humana e transmitir um conhecimento pela via oral, ou seja, contar histórias para as crianças sem o apoio do livro e usando o próprio corpo como fonte de expressão. Como já explicitado, uma técnica não se sobrepõe a outra, pois cada uma desenvolve um campo na vida da criança. A leitura trabalha a atenção e a compreensão interna, o dizer a dicção e a assimilação via audição da gramática e do comportamento da língua, enquanto o (re)contar oferece à criança a oportunidade de entender e praticar a oralidade, expandir a imaginação e ter novos modelos para interpretar a realidade.

A contação de histórias e a leitura: procedimentos

Como dito anteriormente, há, pelo menos, três modos de apresentar o texto para a criança: o ler, o dizer e o (re)contar. O (re)contar, que também chamamos de contação de histórias nos meios pedagógicos, encanta as crianças, pois faz parte da oralidade que é algo nato ao desenvolvimento humano. A escrita é

uma ferramenta e a leitura do que foi escrito demanda um tempo para ser adquirida ao longo dos anos necessitando de maior esforço para aprendizagem.

As primeiras experiências da vida humana seguem o seu percurso e se pautam na oralidade, sendo o sujeito constituído inicialmente pela linguagem que o auxilia na abstração e compreensão, assim como na formação do pensamento concreto. Um exemplo são os *Contos de Fadas* que estão ligados à tradição oral da humanidade, por este motivo é são aceitos pelos pequenos e fruem tão bem na oralidade.

Neste tópico, enfocaremos em procedimentos de contação de histórias para crianças e nos modos de acesso a leitura. Para isso, usamos as dicas de Silva (1998) que enfatiza que, sempre, a escolha da história deve ser adequada ao seu público e tendo esta necessidade como um guia, a autora baiana didatiza alguns pontos para auxiliar o contador. Ela diz que antes de definir a história, é necessário pesquisar sobre: os interesses predominantes em cada faixa etária; a qualidade literária do texto que será usado; o assunto em que se pauta a história que será contada; consultar uma história original, com riqueza de imaginação; usar uma linguagem correta, de bom gosto, simples, sem ser vulgar ou rebuscada e, por fim, deve-se respeitar o estágio emocional da criança.

Cabe enfatizar que a escolha da história, segundo Bussato (2003), deve ser realizada de forma a atender os interesses gerais das crianças. Neste instante, o professor precisa “perceber o que mobiliza o grupo, e trazer um conto que possa atuar no conjunto, deixando que cada uma delas retire do conto o que mais necessita naquele momento” (BUSSATO, 2003, p. 42).

Matos e Sorsy (2007) sugerem em seu livro *O ofício do contador de histórias*, três momentos imprescindíveis para a contação ser adequada para o desenvolvimento da imaginação infantil: *aquecimento, introdução e finalização*. O primeiro momento apontado pelas autoras constitui-se de um *aquecimento*. Nesta etapa inicial, o contador se vale de alguns recursos e estratégias de forma lúdica, ou seja, utiliza cantigas, brincadeiras, quadras populares, parlendas, adivinhas, versos, no intuito de motivar a curiosidade pela história a ser contada. Este é o momento de unir o grupo para a contação e manter a atenção e o foco na história que será narrada. É a forma de avisar aos ouvintes que a história vai começar. Faz-se necessário ressaltar que a escolha de qual recurso utilizar para o aquecimento varia de acordo com a trama a ser contada, ou seja, tanto pode ser específico para determinada história, quanto neutro, que sirva a várias histórias.

Esse procedimento de (re)contar não é muito diferente do que sugere Cosson (2011, p. 54) em sua proposta de letramento literário para se trabalhar com a leitura do texto escrito. O autor nomeia os momentos iniciais de contato do leitor com a obra de *motivação*, pois de acordo com ele, “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais”. Esta motivação proposta por Cosson (2011), assim como o aquecimento proposto por Matos e Sorsy (2007), denotam a necessidade da interação lúdica entre a criança e as palavras, para que os indivíduos possam adentrar no “mundo do faz-de-conta” e interagir “diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2011, p. 54).

Após motivar as crianças para leitura, o passo seguinte proposto por Cosson (2011), é a *introdução*. Esta etapa se caracteriza pela breve apresentação do autor e do texto para o aluno. O educador irá apresentar o livro e explicar que a obra ou qualquer outro material que lerá, será retirado daquele portador. Além disso, realizará um breve comentário biográfico sobre o autor e a apresentação da obra. Neste momento, a

criança começa a ter acesso ao livro e levantar conhecimentos prévios do que o texto lhe reserva. É o rito de passagem para que ela adentre no universo silencioso da leitura e da compreensão do texto que lhe será apresentado pelo dizer de outrem ou por sua leitura silenciosa. Já no (re)conto, o ideal é que sempre se apresente para a criança o livro de onde o contador retirou a história ou, se for uma história da tradição oral, explique suas origens. Isso pode ser feito antes ou depois da narração, depende do clima e do percurso que o contador pretende construir com seus ouvintes. Matos e Sorsy (2007) também sugerem uma *introdução* no momento do (re)conto, instante em que se caracteriza como uma fórmula inicial da narrativa, ou seja, as histórias precisam ser iniciadas, ser pontuadas pelo contador como o famoso “Era uma vez...”. O contador deve criar suas próprias introduções de acordo com a obra a ser contada ou seu estilo como, por exemplo, em se tratando de contos da tradição oral ou folclórica, pode se iniciar com frases que evidenciam a forma como as sociedades repassaram suas histórias de geração a geração: “Essa história quem me contou foi minha mãe, quem contou pra minha mãe foi minha avó, quem contou pra minha avó foi a mãe da minha avó...” ou “Muito antes da época em que os bichos falavam...” ou “Essa história correu de vale em vale e vou deixá-la aqui pra vocês...”.

Tanto na leitura como no(re) conto é importante que o ouvinte perceba o momento do início da narrativa para que aprenda a concentrar sua atenção nos fatos e detalhes iniciais que podem interferir em sua compreensão.

Silva (1998) apresenta diversas sugestões de apresentação do texto para os alunos na ocasião do (re)conto, como *a simples narrativa* na qual o contador se vale da memória como fazia seus antepassados e narra o enredo. *Com o livro* para dar suporte ao desenvolvimento das ações, uma técnica geralmente se utiliza quando a materialidade do livro é especial e necessita ser apresentada aos ouvintes. *Com gravuras* em momentos em que se tem a contação de uma história que foi tirada de um livro com ricas ilustrações ou que as imagens sejam parte fundamental para a compreensão do texto; *Com flanelógrafo* que é um aparato que tem o benefício de construir a narrativa com personagens e cenários móveis diante do ouvinte; *Com desenhos* que servem de estímulo ou mesmo que tragam implícito em seu interior algo secreto sobre a história; *Com interferência do narrador e dos ouvintes*, ou seja, o contar uma história não é necessariamente um narrar e ouvir, pois as crianças podem interagir e mudar os rumos dos textos. O que Silva (1998) afirma em seu texto é que para cada situação o contador/professor deverá selecionar o recurso mais adequado.

Por fim, para Cosson (2011) há o momento da leitura que seria o equivalente ao momento do narrar do contador de histórias, mas com procedimentos e objetivos distintos. Essa leitura, conforme nos apresenta Bajard (2001) pode ser solitária e silenciosa no caso de alunos que já dominam a decodificação do signo ou pode ser um “dizer” ou declamação do texto pelo docente para crianças ainda não alfabetizadas. A diferença neste caso entre a metodologia de Matos e Sorsy (2005) e Cosson (2011) é que a primeira desenvolve técnicas orais que são utilizadas durante as atividades de (re)conto e o último desenvolve oralidade, mas a partir do suporte escrito para serem utilizados na leitura e no dizer.

O passo seguinte do ato de contar a história para criança proposto por Matos e Sorsy (2007) é a *finalização*, no qual o contador, assim como na introdução mencionada anteriormente, diz uma frase que pontue o fim da narrativa e possibilite ao ouvinte identificar que a trama chegou ao fim. O popular “E foram felizes para sempre...”, constitui-se de uma finalização como salienta as duas autoras, mas também podemos utilizar outras como “Não sei, só sei que foi assim” ou “Foi assim que me contaram, foi assim que te contei, quem quiser que conte ao rei...”.

No ler e no dizer, após a *motivação, introdução e leitura*, Cosson (2011) sugere a *interpretação*, sendo que, esta deve ser realizada em dois momentos: interno e externo. A interpretação interna é aquela individual (sem deixar de ser um ato social), que o ouvinte/leitor faz mentalmente logo após o contato com o texto. Esta primeira interpretação leva em consideração o conhecimento de mundo do indivíduo, realizada de forma emocional (MARTINS, 1982). A interpretação externa se dá a partir da relação do texto com o mundo, ou com a realidade social do leitor. Essa parte, também pode ser utilizada para o (re)conto, pois é preciso que auxiliemos as crianças a elaborarem o material que ouviram.

Na Educação Infantil, por exemplo, para ocorrer à interpretação externa, o professor é uma peça fundamental, pois ele precisa reunir os alunos e mediar para que possam externar e refletir sobre suas opiniões a respeito do texto. Este é um momento totalmente oral, mas que ao final deve ser feito um registro, tendo o educador como escriba, sobre os principais pontos do texto encontrados pela turma. Segundo orientações do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança deve ser submetida desde a Educação Infantil às práticas de escrita para testemunhar a sua utilização, pois desta maneira pode criar hipóteses sobre o processo de construção da escrita.

Na figura a seguir, sintetizamos as singularidades entre o ler e o (re) contar, discutidos e definidos anteriormente, com intuito de resumir o que abordamos e aprendemos.

Figura 2: Singularidades dos procedimentos de ler e (re)contar

| | |
|-------------|-------------------|
| Ler/Dizer | (Re) contar |
| Motivação | Aquecimento |
| Introdução | Introdução |
| Leitura | Ouvir a narrativa |
| Interpretar | Compreender |

Fonte: As Autoras, 2018

O que se pretende com estas práticas de leitura (ler/dizer) e (re)conto que trazemos na figura 2 é evidenciar o uso social da oralidade, leitura e escrita, para que o indivíduo perceba o significado delas em seu cotidiano e seja submetido a uma situação de letramento. O ato de contar histórias para os pequenos possibilita o despertar da imaginação e criatividade, o que proporciona o envolvimento das crianças com a trama proposta, além de oportunizar a vivência da personagem ao sentirem-se participantes ativos de todas as situações que o texto apresenta. Assim, torna-se possível a elaboração de conflitos internos característicos dessa faixa etária e faz com que o leitor se situe no mundo, sentindo-se parte integrante dele. Além disso, as histórias trabalham com aspectos globais dos sujeitos: informam, acalmam, promovem respostas pessoais, auxiliam na formação da linguagem culta, tanto oral como escrita, e ampliam o vocabulário.

Dessa maneira esses atos – ler e (re)contar dependem dos professores para mediar a aprendizagem, seja na orientação do texto que será lido, na escolha da técnica para contar uma história e ainda nas discussões que surgirão depois desses atos. Portanto, a mediação é papel importante nos ambientes de leitura e contações de histórias.

Sendo assim, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ) espaço da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Presidente Prudente oferece desde 1995 atividades para crianças e jovens com contação de histórias com objetivo de estimular a formação do leitor.

Durante vinte anos o CELLIJ planejou suas ações prevendo nas contações as etapas evidenciadas no Figura 2, ou seja: aquecimento, introdução, contação e a discussão que pretende levar a compreensão do texto contado. No entanto, desde 2015 apostamos ainda na preparação do ambiente do CELLIJ acreditando que ele também possa ser um mediador de leitura. A seguir, discutiremos esses aspectos.

O espaço como mediador de leitura

Desde sua origem, a biblioteca tem um papel social compreendido de diversas maneiras, uma delas é de um local para guarda, arquivamento e visitação de conhecimentos construídos pela humanidade. Em tempos remotos, lugar de extremo silêncio, com espaços individualizados e nenhum acesso ao acervo. Muitas vezes, um local pesado, sem vida e sem cor, com livros trancafiados ou distantes dos usuários.

No entanto, na sociedade atual, não é mais um espaço de silêncios ou de consulta a um material sagrado como o livro. A partir do século XX, a informação está disponível a todos via internet e mesmo em livros online, portanto é preciso que os responsáveis pelas bibliotecas públicas e/ou escolares tomem consciência do novo papel desse espaço. Percebam que para além de um local de pesquisa e leitura, as bibliotecas aglutinam as funções informativa, educativa, cultural e recreativa. Para tanto, é necessário fornecer ao usuário informações críveis e acesso rápido, bem como integrar redes com documentos nacionais, internacionais e regionais. Para assegurar o papel educativo, as bibliotecas devem favorecer um ambiente favorável à aprendizagem, com orientações, seleções e escolhas de materiais educativos, que possam integrar o conhecimento aprendido em sala de aula com aqueles que podem ser consolidados e ampliados. Importante também evidenciar a função cultural, pois será ela a responsável em oferecer experiências estéticas aos usuários, através da apreciação das artes, do encorajamento da criatividade e do desenvolvimento de relações humanas. Por fim, se as bibliotecas agregarem ainda o papel recreativo. Este é defendido por Moraes (1986) como aquele capaz de oferecer às populações locais um espaço de liberdade e expressão criativa, encorajando a ocupação dinâmica do tempo livre e orientando atividades de lazer. Se elas assim o fizerem, muito estarão contribuindo para formação de seus usuários.

Através desses conhecimentos, o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ) da UNESP de Presidente Prudente, conta atualmente com um prédio composto por cinco ambientes, sendo dois destinados as ações de secretaria, ou seja, uma sala da pedagoga responsável pelos agendamentos das visitas, compras de materiais, entre outras funções e um almoxarifado para os equipamentos multimídia e os materiais elaborados para as contações de histórias (cenários, bonecos, fantoches, etc). Os outros locais são: um corredor que dá acesso à sala onde as narrativas são contadas e a Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), onde se agrega o acervo infantil e teórico do CELLIJ e a única biblioteca infantil da Unesp.

A nossa intenção nesse momento do artigo é mostrar como esses três espaços podem contribuir para o estímulo da leitura e conseqüentemente assumir o papel de mediador na formação do leitor. Nesse sentido, para além dos mediadores “de carne e osso” já conhecidos como incentivadores de leitores, a saber,

a família, os professores, os contadores de histórias e o bibliotecário, defendemos que o ambiente também pode desempenhar a função da mediação.

Para Pereira (2006) quando a biblioteca é bem organizada e planejada para acolher seus usuários esse é o primeiro estímulo na formação de leitores. A esse respeito Souza e Motoyama (2014) afirmam que:

Para ser mediadora na formação do leitor, a biblioteca deve ser um local funcional, onde ocorrem momentos de leitura, pesquisas, contações de histórias, com espaços destinados a essas atividades lúdicas e um ambiente reservado ao empréstimo das obras. No espaço lúdico, os livros podem ser expostos de diversas formas como em cestas, baús, em cantos decorados de acordo com o gênero textual ou a temática da obra, podem estar dispostos com fantoches e em locais inusitados como tapetes com almofadas e outras formas de organização que sejam acolhedoras e que possibilitem mobilidade, escolha e conforto aos que buscam a leitura (p. 163).

Além de tudo isso, o CELLIJ desde 2015 apostou em escolher para as visitas das crianças histórias que pertencessem a um determinado tema. Dessa maneira, ao longo destes anos, já homenageamos autores como Monteiro Lobato e Andersen, escolhendo narrar suas obras. Em outros momentos, elegemos a poesia para um bimestre de contação de histórias e, ainda temas como mães, contos de fadas, amizade, questões de gênero, contos africanos e muitas outras temáticas. Para tanto, ao escolher um tema pensamos também de como os espaços do Centro podem instigar os ouvintes a quererem ler, a entrarem nas histórias e até mesmo a ampliarem seu repertório de mundo.

Dessa maneira, quando escolhemos uma temática, abraçamos o planejamento de uma contação de histórias que explore o tema. Em seguida é realizado o estudo da história para escolha da melhor técnica, a organização de todos os espaços do CELLIJ (corredor, sala de contação e BIP) com decorações e atividades que ajudem as crianças a estabelecerem relações com o gênero da obra, com o autor, bem como, com seus conhecimentos anteriores, as situações de leitura expostas nas atividades durante as duas horas em que elas ficam no Centro, além de um trabalho intencional com as estratégias de compreensão leitora. Ou seja, procedimentos metodológicos embasados na metacognição para que nossos visitantes possam compreender os textos narrados, mas também aprender com o espaço, elaborado para suscitar inferências, conexões, visualizações e muitas vezes também as sumarizações e sínteses de passagens da história contada.

A seguir exemplificaremos todos esses passos entre a contação de histórias e as estratégias de leitura relatando a experiência desenvolvida a partir de um tema de um bimestre no CELLIJ. Bimestralmente, ocorre a troca que se inicia com a temática, as obras narradas e as decorações dos espaços, as intencionalidades das estratégias de leitura para tornar a visita prazerosa e instigar os alunos a lerem tanto durante sua estadia no Centro, como depois, seja em casa, na escola ou até mesmo na volta à BIP.

Convite – uma visita ao CELLIJ

Escolhemos as mães como temática de um bimestre (maio e junho) e, quando as crianças chegavam ao CELLIJ eram esperadas no jardim que fica em frente ao nosso prédio. Alguns dos contadores de histórias se vestiam de modo diferente e outros se fantasiavam para que nossos visitantes pudessem já imaginar o que eles são. Para esse bimestre, em especial, se vestiram de mães – uma contadora de vestido e outra de jeans e camiseta representaram a entidades maternas possíveis e reais. Os contadores são geralmente bolsistas do curso de Pedagogia, na maioria alunas.

Para o desenvolvimento do trabalho com as crianças durante a contação de histórias, fizemos uso dos passos descritos por Matos e Sorsy (2007): Aquecimento, introdução e finalização já explicados acima. E, no momento de recepção delas na biblioteca infantil, usamos procedimentos de leitura, principalmente, a individual e silenciosa. Ainda no jardim, nos apresentávamos às crianças, explicávamos como funcionaria a visita, estabelecíamos algumas regras para o bom desempenho do trabalho e fazíamos o *aquecimento*. Nesse caso, uma canção sobre contação de histórias e finalizamos convidando-os para entrarem no corredor que na ocasião nomeamos de corredor das inferências.

Nesse bimestre, o corredor foi decorado com quatro grandes caixas, com recortes de revistas e jornais com imagens femininas, mas com dois orifícios disfarçados com EVA, para que as crianças pudessem colocar as mãozinhas e sentir o que havia dentro de cada caixa. Em cada uma delas, objetos diferentes, sapatos de saltos, bijuterias, buchas de lavar louça e na última uma vasilha com “geleca” – um brinquedo infantil com consistência mole, chamado por alguns de meleca. Após tocar todos os objetos as contadoras estimularam as crianças para descobrir o tema das histórias lhes questionando o que havia em comum entre aqueles objetos. Aos alunos foi possível estabelecer relações e chegarem a conclusão de que eram objetos utilizados por mulheres, muitas vezes mães, com exceção da “geleca”, colocada em uma das caixas intencionalmente para confundi-los e levá-los ao estranhamento.

Ao saber que o tema era mãe, convidávamos as crianças para entrarem no ambiente de contação de histórias onde duas histórias seriam contadas com a técnica do teatro de sombras. A primeira obra, “A vaca que botou um ovo” (CUTBILL, 2010) discorre sobre Mimosa que não sabia fazer nada de especial, não andava de bicicleta, não plantava bananeiras e estava muito triste. Até que uma noite as galinhas resolveram colocar um ovo perto de Mimosa para que ela ficasse feliz. Quando a vaca acordou acreditou ter botado aquele ovo malhado, igualzinho a ela. A vaca cuidou do ovo até que nasceu um pintinho. As outras vacas disseram que as galinhas haviam tramado para Mimosa, mas o pintinho olhou para todos e disse: - Muuuuuuuu!

A outra narrativa, “Suriléa – mãe - monstrelha” (ZATZ, 1984), fala de uma mãe como outra qualquer, Suriléa que se esforça para dar a atenção requerida pelas filhas. Até que, após um sonho, ela vira uma monstrelha de duas cabeças, duas pernas, dois tudo, o que deixa suas filhas felizes. Depois de um tempo, as meninas voltaram a querer a mãe como ela era. Suriléa, então, desiste e volta a ser normal, as filhas resolvem se virar sozinhas e começam, ao invés de brigar, negociar.

Após a performance das contações dessas histórias, que abordavam mães diferentes, as contadoras levaram as crianças a perceberem essas diferenças e também a estabelecerem relações com mães do contexto dos alunos. Ou seja, os ouvintes foram instigados a uma estratégia de leitura conhecida como conexão e nesse caso, fizeram conexões com os textos que haviam acabado de conhecer e ouvir, com suas próprias mães, ou outras mães que adotaram filhos ou ainda que trabalhavam e chegavam em casa cansadas e ainda tinham que lidar com as exigências e birras dos filhos, portanto também realizaram conexões texto – leitor.

As discussões apontaram para outras diferenças conhecidas pelas crianças, mães avós, mães sociais, já que duas crianças viviam em lares esperando adoção, mães desempregadas, dentre outras. Mas o importante durante as conversas sobre os livros contados foi o fato de muitos alunos retomarem os objetos das caixas surpresas e perceberem que eles também pertenciam às mães. Mães vaidosas, mães que odeiam saltos altos, mas por conta do trabalho ou de um casamento tem que utilizá-los, mães que lavam louça com bucha e detergente e até aquelas que pedem para os filhos ajudarem com as tarefas domésticas. Recordar os

conteúdos das caixas, também facilitou a compreensão das obras de Cutbill (2010) e Zatz (1984).

Depois disso as crianças foram convidadas a mudarem de sala e entrarem na BIP, nesse momento a decoração chamou atenção dos visitantes devido a quantidade de porta-retratos com gravuras de vários artistas plásticos, nacionais e estrangeiros e de séculos passados. Nos porta-retratos, diversas mães, pintadas, ilustradas e desenhadas com materiais e estilos próprios de seus autores. Como por exemplo:



Wlastimil Hofman
Pintor polonês
(1881-1970)



Alexander Lyubimov
Pintor russo (1879-1955)



Gustav Klimt
Pintor Austríaco
(1876-1918)

Olhar essas pinturas e novamente conversar sobre elas e o porquê de elas comporem o ambiente do CELLIJ só reforçou a compreensão das diferenças da função social de ser mãe. Esse exercício mostrou aos alunos que há mães magras, gordas, negras, brancas, com tipos de cabelos e roupas diferentes, mas todas mães retratadas em épocas distantes e atuais, por artistas plásticos conhecidos e renomados.

Acreditamos que ao mesmo tempo que os porta-retratos levaram nossos visitantes a conhecerem vários estilos artísticos, os colocaram próximos de figuras maternas parecidas com suas mães, tamanha a quantidade de obras artísticas que compuseram o espaço da BIP e os auxiliaram a romper com o senso comum que determina modelos pré-estabelecidos de mães e maternagem.

Depois disso, as crianças conheceram as regras de funcionamento da Biblioteca Infantil de Prudente (BIP), receberam uma carteirinha provisória e tiveram contato com os livros das histórias contadas, bem como com uma estante preparada com títulos com a mesma temática – mães. Para além de ler essas obras, as crianças podiam retirar qualquer livro das estantes coloridas e baixas, para folheá-los, lê-los e emprestá-los.

Quem souber que conte outra... (Considerações Finais)

Foram várias as nossas intenções na escritura desse artigo, uma delas foi mostrar as diferenças entre leitura em voz alta e a contação de histórias, ressaltando que o ato de contar uma obra não é simplesmente lê-la com entonação. O contador tem que “perguntar ao texto como ele quer ser contado”, pois a história muito nos diz e nos sinaliza com particularidades do texto qual a melhor técnica para ser contada. No caso das duas narrativas sobre mãe, as possibilidades das crianças através do teatro de sombras enxergarem uma vaca muito grande, quase redonda, com um pintinho muito pequeno, mas que permanece ao seu lado depois de seu nascimento, assim como o ovo antes de “virar” pintinho. Ou uma mãe, cuja silhueta é comum, mas de repente, ao ser disputada por suas filhas, tem dois pés, duas cabeças – ficando mesmo assustadora para ser vista pelas sombras projetadas na parede. Todavia, ao trabalhar com a contação de histórias no espaço da biblioteca, não menosprezamos uma prática a outra, é possível que a criança ouça

um texto que lhe é dito ou contado e, posteriormente, possa selecionar outros para sua leitura e assim desenvolver-se em diferentes aspectos linguísticos.

Outra intencionalidade nossa é mostrar que as discussões antes e depois das histórias não podem se resumir a linearidade do texto: quantas filhas tinha Suriléa, ou quem botou um ovo? A mediação da leitura através das reflexões e conversas sobre aquilo que os alunos ouviram é muito importante para que eles compreendam o texto e se coloquem além da história estabelecendo relações consigo mesmos e com o mundo. Todas essas formas de ampliação e construção dos conhecimentos prévios das crianças frequentadoras do CELLIJ e em fase de formação de leitor são importantes de serem revisitadas e analisadas, pois nos dá melhor compreensão de como podemos mediar a leitura através de espaços bem organizados e que atraem as crianças para a leitura e, principalmente, através da oferta de textos literários em diferentes sentidos: ouvir, ver, tocar, sentir e saborear cada página, cada aventura e cada objeto do espaço.

Por fim, se além de oferecer oportunidades de leitura e escuta para nossos pequenos, pudermos ainda decorar espaços para que esses construam conhecimentos artísticos ou façam com que as crianças se lembrem de fatos de suas vidas ou até mesmo percebam as diferenças nos retratos femininos, procurando aqueles que mais se assemelham com a “mãe” que elas tem em casa, o espaço terá cumprido seu papel de mediar a leitura, enriquecer o conhecimento prévio da criança e tornar-se uma memória agradável. E assim, na união de diferentes fazeres e saberes, em que o mediador humano prepara o espaço para ser mais uma ferramenta mediadora, poderemos atingir maior número de leitores.

Referências

- BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. Questões da nossa época. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEE, 1998. 3v.: il.
- BUSSATO, C. **Contar e encantar**: Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.
- CHARTIER, A-M.; HÉRBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Proj. História**, São Paulo, n.17, p. 29-44, nov. 1998.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- CUTBILL, A. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Salamanca, 2010.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MORAES, M. S.. Objetivos e funções da biblioteca pública. In: **Boletim ABDF**: nova série. Brasília. V. 9, n. 3 (jul/set) 1986.

PATRINI, M. L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, R. J.; MOTOYAMA, J. F. M. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014, p. 155 – 169.

ZATZ, L. **Suriléa-mãe-monstrinha**. São Paulo: Callis, 1984.