



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

## **O CONTADOR DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM ESTUDO DE CASO<sup>1</sup>**

Adriano Lopes Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Este trabalho é parte da tese que focalizou a atividade de contação de histórias enquanto recurso pedagógico no ensino de literatura e no processo de formação do leitor. As bases da investigação foram constituídas no experimento realizado em uma escola da rede pública do Rio Grande do Norte, com alunos da 5.<sup>a</sup> série (atual III Ciclo), que demonstravam pouca experiência de leitura. O trabalho revela nossa preocupação sobre as questões que envolvem o ensino de leitura literária em ambiente escolar, bem como os problemas que daí decorrem envolvendo alunos, livros e leitura.

A contação de histórias tem se mostrado nos últimos anos como uma atividade que ressurgiu da tradição oral para reinventar a arte e apontar nova ordem de considerações a respeito de uma prática social que remonta às comunidades arcaicas. Os contadores de histórias vêm ocupando cada vez mais os espaços na sociedade contemporânea, modificando o próprio ambiente formal de bibliotecas, teatros, livrarias, museus, escolas e salas de espetáculos. Qualquer que seja o espaço físico, as sessões de contos, via de regra, são concorridas, o que demonstra o gosto de crianças e adultos por ouvir histórias, ocasião em que os contadores promovem momentos de lazer, instauram cultura literária, formam opinião e desenvolvem em seus interlocutores a percepção estética por essa atividade. Se isso é verdade, a escola, como um dos espaços sociais por onde o indivíduo transita durante parte de sua vida, não pode ficar isolada desse contexto. Sendo assim, o professor reveste-se da responsabilidade de contar histórias, antes atribuída aos chefes de tribos, negros e negros velhos dos engenhos nordestinos, avós, pais e mães, no sentido de transmitir aos outros, pela oralidade, as histórias recolhidas do tempo.

O Nordeste do Brasil é, de modo específico, uma região geográfica onde ainda são fortes os elementos da oralidade nas manifestações populares, disseminadas pelos

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no NP04 – Núcleo de Pesquisa Produção Editorial, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



romanceiros, cantadores de viola, trovadores, poetas, contadores de histórias, carpideiras, e também presentes nas cantigas de roda e no folclore infantil. Tais manifestações, que emergem mais precisamente dos costumes rurais, hoje se vêm ameaçadas em face do declínio dos valores regionais por força da indústria cultural que tem controlado, através da mídia, o modo de pensar e agir das pessoas. O novo contexto de vida social, tanto nas zonas rurais quanto urbanas, vem estabelecendo a perda gradativa da identidade cultural em suas fontes, determinando a ressignificação dos conceitos, crenças e atitudes populares. Da tradicional atividade de contar histórias, vemos ressurgir um novo sujeito que traduz bem o pensamento social, nas formas do saber literário através da oralidade que descobre o mesmo desejo arquetípico nos sujeitos-ouvintes: é o contador de histórias contemporâneo.

**Podemos afirmar que a implantação gradativa das políticas de leitura no Brasil, desde os anos de 1980, foi o principal articulador de interesses para reapresentar o contador de histórias contemporâneo tomando-se como repertório não apenas o produto da cultura oral mas, também, o farto material literário impresso em circulação no país. Os incentivos pelo gosto à leitura e, por extensão, à formação do leitor apontaram situações que favoreceram a arte de contar histórias como atividade possível de recompor o cenário onde contador e ouvintes se encontram, tendo a literatura como suporte de transmissão do conteúdo das mensagens veiculadas. Com o passar do tempo, o apelo da oralidade tem sido tão consistente que não poderíamos deixar de considerar sua função no ambiente de sala de aula para se ensinar literatura. Se é visível o interesse por ouvir histórias, se a literatura é um instrumento que potencializa experiências e se o contador de histórias é um elemento catalisador de atenção, convém, portanto, refletir sobre questões correlatas ao presente trabalho: o que significa ser leitor de literatura? Por que delimitar a literatura como objeto constitutivo do conhecimento em situações de ensino-aprendizagem? Como ensinar literatura adotando práticas de contação de histórias? Enfim, é possível formar leitores contando histórias?**



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

**Para tentar responder a tais indagações, organizamos nossa pesquisa em duas etapas complementares: na primeira, de 1997 a 1999, foram feitas sessões de contação de histórias em uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, a partir dos quais fizemos uma análise do contador de histórias enquanto sujeito de mediação no processo de formação do leitor, cujo trabalho resultou na dissertação de mestrado *Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: o contador de histórias na perspectiva da formação***



**do leitor<sup>1</sup>. Na segunda etapa, de 1999 a 2001, finalizada com a elaboração da tese<sup>2</sup>, buscamos demonstrar com os dados descritivos e analíticos a atividade de contação de histórias como um recurso pedagógico no ensino de literatura e na formação do leitor, oportunidade em que fizemos um estudo de caso a partir do experimento realizado, estudando as estratégias cognitivas de acercamento e compreensão de textos narrativos oralizados. Portanto, o trabalho que ora apresentamos é fruto de um processo que tem origem nas informações obtidas durante a primeira etapa da pesquisa para daí expandirmos o conhecimento através de considerações mais focalizadas sobre a atividade de contação de histórias.**

Nossa pesquisa se insere nas questões atuais da educação decorrentes de múltiplas problemáticas em relação ao ensino que, de um modo geral, incidem nas práticas pedagógicas tanto quanto nos resultados de aprendizagem dos alunos. Reflete, pois, nosso anseio de buscar alternativas no sentido de melhorar a qualidade do ensino no país. Não é por outra razão que julgamos a necessidade premente de se estudar os fenômenos que acontecem no interior das escolas no sentido de repensarmos a prática pedagógica e envidar esforços com vistas a se encontrar soluções para os problemas com os quais nos deparamos: evasão, repetência, desinteresse pela leitura e escrita, etc.

O ensino de literatura é, ao nosso ver, uma dessas questões que ainda merece ser amplamente investigada em face da difícil realidade que se nos apresenta no âmbito da leitura: alunos com rejeição aos livros literários, professores que se mostram debilitados em suas práticas leitoras, auxiliares de biblioteca escolar ainda distanciados do papel relevante que desempenham na formação de leitores.

Acreditamos, pois, que um trabalho como este reúne possibilidades de refletirmos sobre a urgência de se implementar a literatura como uma das prioridades no ensino de Língua Portuguesa, encarando-a como a arte da expressão simbólica por apresentar elementos do lúdico, do maravilhoso, do fantástico, do sobrenatural, espaço

---

<sup>1</sup> Apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e defendida no dia 26 de fevereiro de 1999.

<sup>2</sup> Defendida na UFRN no dia 28 de dezembro de 2001, que tem como título, : *A atividade de contação de histórias no ensino de literatura e na formação do leitor: um estudo de caso.*

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no NPO4 – Núcleo de Pesquisa Produção Editorial, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

que se abre ao aluno para confrontar-se consigo mesmo, aproximando ficção e realidade no



mundo imaginário. O livro literário convida o leitor a pensar, a organizar seus conteúdos psíquicos e emocionais, passando a compreender-se na obra, razão pela qual os livros devem estar circulando no âmbito da escola, desde as séries iniciais. Por este motivo fica difícil entender a razão de se adiar para o ensino médio o estudo sistematizado da literatura, em contrapartida ao que julgamos ser mais coerente se fosse contemplado desde as séries iniciais do ensino fundamental. Quando falamos no ensino de literatura, não estamos nos referindo à leitura de narrativas fragmentadas, constituintes dos livros didáticos de língua portuguesa, adotados nas escolas de ensino fundamental, cuja situação, ao nosso ver, distancia os alunos do sentido lúdico, próprio da natureza literária, e do prazer que daí decorre. Os textos de ficção devem ser encarados na sua totalidade, como um sistema onde estão presentes elementos que se corporificam na vida imaginativa dos leitores, sem os quais fica difícil compreendê-los fracionados, pois perdem o sentido do todo em detrimento de partes que, ainda por cima, arregimentam a função didática para o ensino de gramática. É possível que essa visão reducionista do livro literário o torne desinteressante e pouco atrativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) reconhecem a importância do trabalho com o texto literário nas práticas cotidianas de sala de aula e recomendam a leitura de textos literários, objetivando a formação do leitor. Porém, isso eventualmente acontece, embora *os professores reconheçam que os alunos demonstram interesse pelas narrativas nas raras oportunidades em que eles entram em contato com a literatura* (Amarilha, 1997:17).

O livro de literatura, bem sabemos, possibilita a apreensão lingüística à medida que as palavras vão compondo um repertório de leituras e constituindo um vocabulário pessoal na memória do leitor. E isto não precisa estar submetido ao processo de atribuição de notas pela leitura de livros adotados na escola, à aprovação ou reprovação por tarefas não cumpridas no plano das atividades de leitura. Posturas como essas contribuem mais para o desinteresse pela leitura - porque não se encontrará nenhuma motivação pelo livro - e menos para a formação do leitor. É justamente aí que identificamos o entrave na crise da leitura. É necessário pensar no procedimento pedagógico dos agentes de leitura, por meio da conscientização, reintegrando as funções



estéticas do livro literário, para permitir a ampliação das experiências de mundo que ele instaura na vida do leitor.

O ensino de literatura precisaria, de igual forma, reduzir carências e dificuldades, superar o tecnicismo e atrelar-se de forma mais contundente ao seu principal objetivo: formar leitores que encontram na leitura o prazer por essa atividade. Assim, o exercício da leitura assume outra característica mais lúcida, abrangente e com responsabilidades pedagógicas, pois confere à literatura o seu caráter educativo.

É histórica a concepção da literatura como objeto secundário de apreciação estética, cujo valor fora subtraído pela igreja católica medieval que a reconhecia apenas como instrumento do conhecimento pagão (Zumthor, 1993:278). Convém ressaltar que por muito tempo, o termo «literatura» ficou segregado às produções de poesia e prosa, na expressão da palavra oralizada, conjugando-se os conceitos de retórica e poética para situar o saber literário na acepção restrita dos atos de fala.

Somente no século XVIII é que foi possível segmentar o conhecimento literário no contexto da diversidade cultural, incorporando a literatura no vocabulário das línguas ocidentais. Surgiram as diferenças entre a retórica, poética, história da literatura, crítica literária, ciência da literatura, teoria crítica e teoria da literatura, cujas concepções foram fundamentais ao conhecimento, posteriormente incorporadas ao estudo das letras, no campo acadêmico (Souza, 1992: 367).

Compreender a literatura a partir da etimologia – do latim *littera* –, isto é, *letra*, resulta na possibilidade de articular informações que interagem entre os vários objetos que referendam a produção literária, desde os aspectos gráficos, as ilustrações, o formato do texto, até os gêneros, como: poesia, romance, novela, conto, etc, sem desconsiderar o caráter da literariedade dos textos, admitido por Souza (2000:47) como *o modo especial de elaboração da linguagem inerente às composições literárias, caracterizado por um desvio em relação às ocorrências mais ordinárias da linguagem*. Ler e escrever literatura passaram a ser encarados como um processo que envolve sobretudo a criatividade individual, evocando experiências e vivências pessoais, fugindo do limitado mundo da estrutura para ganhar sentidos na percepção do leitor. Tal



concepção, no entanto, ainda precisa de respaldo nos círculos escolares. A literatura, muitas vezes, é atribuição da atividade do ensino de leitura, afastando a dimensão lúdica do ato de ler, porquanto o aluno fica submetido às determinações didáticas para satisfazer às exigências do programa curricular. Diante de tal pressuposto, levantamos a dúvida se, de fato, o ensino de leitura nas escolas vem promovendo a formação do leitor literário, visto que as pesquisas apontam situação diferente, ou seja, o professor não acredita na literatura como atividade significativa, resultando no contato assistemático entre os alunos das séries iniciais e os livros, o que denota atitude pouco prazerosa com relação ao ato de ler (Amarilha, 1997:17).

**A formação do leitor de literatura não dispensa a sistematização da atividade de leitura, que deve fazer parte da atmosfera do ensino fundamental, a começar das séries iniciais. E quando assim expressamos, não deixamos de levar em conta as informações de ordem teórica, sem os dissabores do didatismo. E o que significa a formação do leitor de literatura? Compreendemos como leitor de literatura todo aquele que faz uso dos textos literários, de forma autônoma, enquanto suporte de lazer, prazer, fruição e informação. Quando decidimos por essa categoria de leitor, tomamos por base os dados de pesquisas que apontam índices de fracasso em leitura de literatura nas etapas sucessivas de escolarização do aluno (Amarilha, 1991, 1993, 1994, 1997; Bamberger, 1991; Foucambert, 1994; Graves e Graves, 1995; Gomes, 1999). Se identificamos que essa situação está presente na conjuntura educacional, por que não desenvolver um trabalho de incentivo à leitura literária com os alunos? Pensando assim, optamos por experimentar a atividade de contação de histórias, supondo a possibilidade de engajamento daqueles alunos inabilitados à prática de leitura, de onde se desencadearia o processo de formação do leitor literário.**

**Deste modo, a literatura assume caráter especial na formação do leitor por apresentar uma das formas privilegiadas dentre as construções textuais, uma vez que aborda o discurso lúdico enquanto função poética no sistema das representações. A literatura intervém no imaginário do leitor, em oposição a outros textos de natureza diversa: os jornalísticos, científicos, didáticos e**



**utilitários, ficando estes desobrigados a mobilizarem recursos estéticos para comunicar, pois obedecem a funções imediatas no plano do conteúdo abordado. O texto literário apresenta traços de polissemia, isto é, favorece a atribuição de significados múltiplos, é conotativo, provoca desautomatização no leitor em razão do “desvio” usual da linguagem, além da relevância do plano de expressão que não foge do caráter artístico. Os textos não-literários são denotativos por excelência, tendo em vista que sua linguagem deve ser objetiva, clara e concisa.**

**Tais motivos nos levaram a eleger a literatura como fonte de conhecimento, por viabilizar a formação de leitores, dada a experiência que daí resulta pelo entretenimento e prazer inerentes aos textos de ficção. Com base nessas observações de caráter científico e de recorrência à vida cotidiana de crianças, jovens e adultos, é que atribuímos o aspecto da ludicidade ao ato de contar histórias. Os ouvintes, ao se candidatarem à audição da história, firmam um acordo com o ficcional, acatam as regras da atividade lúdica que será mediada pelo contador. Esse, por sua vez, também vai empreender com a platéia o desafio da interação e interlocução, transferindo os ouvintes para o mundo da ficção.**

**Destacamos, no *corpus* da pesquisa, o papel preponderante do professor na formação do leitor de literatura, aproveitando o próprio ambiente de sala de aula para assumir o papel de contador de histórias. Tal idéia partiu do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado na formação do leitor e por sabermos que o contador de histórias é um elemento aglutinador de interesses múltiplos que favorecem a atenção por parte dos ouvintes (Amarilha, 1997).**

Nosso estudo nos remete à descrição e análise longitudinal das sessões experimentais, focalizando um dos 42 sujeitos participantes da pesquisa e o animador que o apoiou durante o processo cognitivo de acercamento de textos de natureza literária narrados oralmente.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Tiradentes (Natal-RN), que funciona desde 1976, ano da sua inauguração. Em 1998, quando realizamos o experimento, a escola funcionou com 1.334 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, matriculados nos três turnos, distribuídos da seguinte forma: 451, no turno



matutino; 420, no turno vespertino; e 463, no turno noturno. Quanto ao ambiente físico, possui 12 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, sala da secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala da diretoria e um pátio. Podemos considerá-la uma escola pública relativamente grande em tamanho. Naquele período, a escola passava por reformas na estrutura física do prédio, dando-nos a aparência de conservação das salas e demais espaços de utilização nas atividades pedagógicas.

O experimento foi realizado no período de 31 de março a 02 de junho de 1998, do qual participaram 42 alunos, de ambos os sexos, da 5.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Foram planejadas seis sessões experimentais, sendo uma por semana, gravadas em áudio e vídeo para posterior análise. O número de sessões obedeceu ao critério da operacionalização, tendo em vista os prazos a serem cumpridos previamente no projeto, uma vez que, após o experimento, deveríamos submeter a coleta dos dados à descrição e análise, situação que demandaria tempo. Portanto, esse foi o fator determinante na delimitação do estudo em seis sessões, sem contar os dois encontros destinados para aplicação dos questionários bem como os momentos que antecederam e sucederam a pesquisa na escola. Em cada sessão, contávamos uma história de diferentes tipos: fábulas, contos de fadas, contos autorais e lendas, nas quais utilizávamos recursos visuais ou somente a narrativa oralizada, dependendo do planejamento. O estudo partiu do conhecimento de fontes bibliográficas de que não havia a prática de contar histórias nas escolas, enquanto recurso pedagógico para a formação de leitores de literatura, além da nossa experiência como contador.

Os 42 sujeitos pesquisados foram, assim, inseridos em uma proposta de ensino de leitura de literatura através de procedimentos pedagógicos de contação de histórias, cujos resultados alcançados em sua primeira etapa, ou seja, de 1997 a 1999, consideramos relevantes enquanto instrumento de reflexão sobre as práticas de ensino em sala de aula.

Na segunda etapa, procedemos à seleção de um dos 42 sujeitos pesquisados para daí fazermos um estudo de caso. Adalberto<sup>3</sup> foi o sujeito selecionado para estudarmos o seu comportamento de leitor-ouvinte durante as seis sessões do experimento através de

---

<sup>3</sup> Nome fictício

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no NP04 – Núcleo de Pesquisa Produção Editorial, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



ocorrências que assinalam atitudes cognitivas de acercamento dos textos narrativos. Para tanto, analisamos a conversação em etapas distintas que antecederam e sucederam à contação de histórias, tomando como suporte algumas unidades de interação que envolvem a relação dialógica entre Adalberto, os colegas de classe e o contador de histórias.

O foco de análise recaiu sobre os efeitos da recepção literária através das atitudes do contador, destacando-se determinadas categorias que surgiram no curso da investigação, tendo em vista os mecanismos adotados por ele para favorecer os interlocutores no processo de acercamento e compreensão das narrativas. Tais atitudes foram divididas em três: interacionais, paralingüísticas e cinésicas.

Ainda abordamos as estratégias cognitivas de acercamento e compreensão dos textos ficcionais, a partir dos procedimentos de Adalberto, durante a atividade de contação de histórias. Procuramos categorizar tais estratégias em quatro instâncias de análise: percepção, engajamento, experiência e compreensão.

Constatamos que a atividade de contação de histórias é de natureza cultural, artística e lúdica, mas também pedagógica, que pode estar ao alcance do professor de Língua Portuguesa para ensinar literatura. Por essa razão, o professor, que se utiliza de tal recurso em sala de aula, aguça a imaginação dos leitores-ouvintes, desenvolve a capacidade cognitiva de percepção do objeto literário como instrumento de informação e experiência estética, suscita interesse pela leitura e concorre para a formação do leitor a partir do instante em que os alunos são motivados a ouvir histórias para daí recorrerem ao suporte escrito dos textos literários, implementando-se a cultura livresca. Tal argumento nos autoriza a afirmar o quanto é necessário sistematizar a atividade de contação de histórias nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental, em situações de aquisição da linguagem e experiências com o texto literário. A essência da oralidade que se presentifica no ato de contar não anula, em absoluto, as práticas de leitura silenciosa que os alunos venham a empreender concomitante ou posteriormente.

Nas análises dos procedimentos interativos, comportamentais e lingüísticos do sujeito Adalberto, foi interessante perceber como se articulam as estratégias cognitivas de acercamento do texto literário. Tais análises revelaram sua condição de leitor



iniciante, porém com potencial de leitura, necessitando apenas do apoio do animador (*scaffolding*) para desencadear o processo.

Também ficou constatada a eficácia da mediação pedagógica na construção compartilhada de significados entre os membros inseridos em um contexto social de aprendizagem que dividem o mesmo espaço de aquisição de conhecimentos, atestando a aula como um evento coletivo. Quando pensamos dessa forma, a relação polarizada e assimétrica entre professores e alunos deixa de ser de dominação e passa a ser de co-criação do saber.

Estabelecer o diálogo, promover atitudes positivas, delegar a voz ao sujeitos, clarificar idéias e expandir informações, além de responder dúvidas e apoiar os aprendizes na compreensão dos textos, caracterizam-se como procedimentos de mediação que favorecem a atividade cognitiva dos sujeitos, de onde resulta a capacidade de previsão textual, inferência, levantamento de hipóteses, julgamento estético e, por fim, acercamento e compreensão das narrativas. De igual relevância foram as atitudes paralingüísticas e cinésicas, pois através delas o animador auxiliou os leitores-ouvintes a compreender os textos. Tais atitudes merecem ser observadas pelo professor/contador, uma vez que ficou constatado que elas concorrem para a atribuição de sentido às narrativas, suprimindo dificuldades de compreensão: ou por um gesto que acompanhava a frase, ou pela modulação da voz que clarificava as intenções discursivas dos personagens nos episódios narrados.

Pudemos concluir que o apoio de Adalberto no animador, nos sujeitos, no texto narrativo e nas ilustrações, em todas as etapas da atividade de contação de histórias, permitiu-lhe o envolvimento nas sessões, potencializando atenção e interesse. Diríamos que os códigos visuais adotados, enquanto linguagem de apelo sensório-cognitivo, seja no recurso de apoio ao texto utilizado nas sessões (*slides*, varal do conto e álbum seriado) ou especialmente nas ilustrações, foram os elementos que favoreceram maior participação de Adalberto. Em face desse resultado, reiteramos o valor da imagem nos processos de acercamento textual, sobretudo para leitores iniciantes. Adalberto nos forneceu indícios de que as estratégias cognitivas para compreender um texto narrativo oralizado envolvem os processos de percepção e experiências prévias de leitura, que se



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

articulam na memória para daí se fazer associações entre o sentido do texto e o sentido da vida, identificar significados lingüísticos de ordem lexical e semântica, correlacionar a teoria do mundo com os eventos narrados.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

## BIBLIOGRAFIA

AMARILHA, Marly. Aventuras e tribulações da literatura na escola. In.: **Leitura: teoria e prática**. Dez. 1991, nº 18.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O ensino de literatura infantil da 1.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau da rede pública do Rio Grande do Norte**. Relatório de pesquisa. CNPq. Natal – RN: Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1993.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **O ensino de literatura na escola: as respostas do aprendiz**. Relatório de pesquisa. CNPq. Natal-RN: Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, Natal: EDUFRRN; 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Tradução por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (Coleção ensino superior). p. 279-325.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Tradução por Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. Tradução por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1991.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9. ed. Tradução por Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

**BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.**

**CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. 6.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios)**

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama da literatura infantil e juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

1 Trabalho apresentado no NP04 – Núcleo de Pesquisa Produção Editorial, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução por Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas 1994.

GOMES, Adriano Lopes. Era uma vez... e ainda é. AMARILHA, Marly (Org.) **Seminário Educação e Leitura 1**, Anais. Natal: UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação, 1996. p. 147-152.

\_\_\_\_\_. O contador de histórias: da tradição oral para a sala de aula. AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e comunicação**, 15. Natal: EDUFRN, 1998. p. 7-13.

**GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. The Scaffolded Reading Experience: A flexible framework for helping students get the most out of text. In: Reading. UKRA, Apr., 1995.**

GREGÓRIO, Francisco Filho. **Guardados do coração**: memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

\_\_\_\_\_. Tudo era uma vez no tempo em que sempre será: **o contador de histórias na perspectiva da formação do leitor. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CCSA, Natal-RN, 1999.**

**GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. The Scaffolded Reading Experience: A flexible framework for helping students get the most out of text. In: Reading. UKRA, Apr., 1995.**

GREGÓRIO, Francisco Filho. **Guardados do coração**: memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Ática, 1991. (Série Fundamentos).

**ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução por Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34, v. 1. 1996.**

\_\_\_\_\_. O ato da leitura: **uma teoria do efeito estético. Tradução por Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34, v. 2. 1999.**

**JAUSS, Hans Robert. Pour une esthétique de la réception. Paris: éditions Gallimard, 1978.**



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação  
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

\_\_\_\_\_ et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução por Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (coleção Literatura e teoria literária; v. 36).

**LUZE, Hubert de.** L'ethnométhodologie. Paris: Economica, 1997. (Antropos).

**SMITH, Frank.** Compreendendo a leitura: **uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** 3. ed. Tradução por Daise Batista. PortoAlegre: Artes Médicas, 1989.

**STEINBERG, M.** Os elementos não-verbais da conversação. São Paulo: Atual, 1988.

**SOUZA, Roberto Acízelo de.** Teoria da literatura. In.: **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura.** Rio de Janeiro: Imago, 1992.

\_\_\_\_\_. Teoria da literatura. 8. ed. São Paulo: Ática, 2000.

**VYGOTSKY, Lev Semenovicht.** Pensamento e linguagem. Tradução por Jefferson Luiz Camargo. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. Formação social da mente. Tradução por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_ et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Coleção educação crítica).

**YUNES, Eliana, PONDÉ, Glória.** Leitura e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988.

**ZILBERMAN, Regina.** Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

**ZUMTHOR, Paul.** A letra e a voz: a literatura medieval. Tradução por Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.