



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**FRANCIELE LUCIA LIBARDI**

**PRÁTICAS DOCENTES PARA SUJEITOS DE AÇÃO: A CONTAÇÃO DE  
HISTÓRIAS PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**CASCAVEL – PR  
2023**

FRANCIELE LUCIA LIBARDI

**PRÁTICAS DOCENTES PARA SUJEITOS DE AÇÃO: A CONTAÇÃO DE  
HISTÓRIAS PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Literatura, memória, cultura e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.

Coorientador: Paulo Cezar Fachin.

CASCADEL – PR  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Libardi, Franciele Lucia

Práticas docentes para sujeitos de ação: A contação de histórias pela estética da recepção no Ensino Fundamental I / Franciele Lucia Libardi; orientadora Valdeci Batista de Melo Oliveira; coorientador Paulo Cezar Fachin. -- Cascavel, 2023.

156 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Formação leitora. 2. Contação de histórias. 3. Estética da recepção. I. Oliveira, Valdeci Batista de Melo, orient. II. Fachin, Paulo Cezar, coorient. III. Título.

**UNIOESTE - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES-CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL, COM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE,  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO**

## **DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que **FRANCIELE LUCIA LIBARDI**, portadora do R.G. nº 12.859.387-0 SESP/PR, aluna regular do Programa de Pós Graduação em Letras, nível Mestrado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa “Literatura, memória, cultura e ensino”, defendeu, em 24 de fevereiro de 2023, às 14h00, por videoconferência, a dissertação de mestrado intitulada : **“PRÁTICAS DOCENTES PARA SUJEITOS DE AÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I”**, tendo sido, pela banca de arguição presidida pelo Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, **APROVADA**.

Cascavel, 24 de fevereiro de 2023.



**Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da  
Unioeste Portaria nº 1607/2020-GRE

A todos os educadores que persistem e acreditam no potencial formador da educação brasileira e buscam práticas educativas democráticas, em especial à minha orientadora Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, por todos os ensinamentos e paciência no aprimoramento da minha carreira docente e discente.

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas contribuíram para que este caminho de pesquisa fosse mais ameno e que fosse cumprido, a elas deixo o meu agradecimento:

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, pela oportunidade de fazer pesquisa, pelos momentos de motivação e suporte acadêmico, por contagiar-me com a sua imensa garra e força e principalmente por ser um espelho docente. Minha eterna gratidão por acreditar em meu potencial e em minha pesquisa e me receber sempre com carinho e paciência. Agradeço o meu coorientador, Prof. Dr. Paulo Fachin, por toda a atenção empregada na leitura de minha pesquisa e orientações.

À escola em que desempenhei a pesquisa, por dar espaço para a pesquisa acontecer na sala de aula e demonstrar ser possível a realização de um trabalho de qualidade nas instituições públicas de ensino. Ao corpo docente e diretivo pelo acolhimento e contribuições para que este trabalho fosse executado, deixo minha gratidão e imensa admiração pela luta na educação.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por me mostrarem um pedaço da imensidão do seu voo, da ingenuidade e simplicidade que são exclusivas destes pequenos seres em formação, por me cativarem e proporcionarem um vislumbre da esperança de um futuro melhor pelas janelas dos seus olhares, por recompensar todo o esforço e empenho com seus gestos de carinho e por me fazerem enxergar as possibilidades do imaginário infantil pelas suas histórias. A vocês, minha imensa gratidão e desejo de que sempre possam sonhar e ter força para fazer do sonho as suas realidades, assim como contribuíram para que um dos meus sonhos fosse alcançado.

Agradeço imensamente a minha família, por todo o suporte e incentivo para que eu fosse a primeira mestranda da família; por todos os conselhos, base amorosa e força para nunca desistir; sem o seu suporte este momento não seria possível. Todo o meu amor a minha mãe Ilci e ao meu pai Valdemar, a minha irmã Mônica e aos meus sobrinhos Lucas e Matheus – vocês são um suspiro nos meus dias difíceis.

Ao meu companheiro Gefferson, por dividir comigo as responsabilidades, sempre ser o meu combustível nos momentos difíceis e acreditar mais em mim do que a mim mesma. Aos meus amigos e colegas de trabalho pela compreensão e força nas lutas da vivência.

Vamos conjugar  
O verbo fundamental essencial,  
o verbo transcender, acima das gramáticas  
e do medo e da moeda e da política,  
o verbo sempreamar,  
o verbo pluriamar  
razão de ser e de viver.

Carlos Drummond de Andrade

LIBARDI, Franciele Lucia. **Práticas docentes para sujeitos de ação: a contação de histórias pela estética da recepção no ensino fundamental**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023. Orientadora: Prof. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.  
Defesa:

## RESUMO

Na presente pesquisa apresentamos atividades desenvolvidas em práticas educativas sobre a contação de histórias no Ensino Fundamental, assim como as reflexões e as análises que as envolvem. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontamos alguns questionamentos como norteadores para a investigação: buscamos conhecer as formas como a contação de histórias, por meio de uma estratégia lúdica de aplicação de atividades, reverbera na recepção dos alunos pesquisados e se este fazer pedagógico pode se multiplicar e influenciar na formação de outros sujeitos leitores. Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, pesquisar sobre a oralização de histórias por meio do fazer pedagógico com estratégias lúdicas de contação de histórias, utilizando temas que proporcionem análises acerca da materialidade sócio-histórica dos educandos e possibilidades de reflexão de seus enfrentamentos afetivos que possam contribuir para a fortalecimento do seu *self* e da formação da literacia. Sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos de Freire (2019, 2020), com a concepção de educação democrática; e de Iser (1996 e 1999) e Jauss (1979 e 1994), com a perspectiva da teoria do efeito e da estética da recepção. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada no método receptivo, que considera os saberes freirianos de diagnóstico do conhecimento prévio, acréscimo de saberes e sua ressignificação. Desse modo, o levantamento de dados foi possível através de uma pesquisa-ação, utilizando a contação de histórias em um quinto ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal localizada em Planalto, Paraná. Para tal, aplicamos uma série de atividades de ação aos 16 alunos matriculados, utilizando as obras *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha (1976) e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1845), visando um alargar das suas percepções e leituras de si mesmos, das suas realidades e mundo ao seu entorno, meio das reflexões e produções desempenhadas nas atividades. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que a literacia é um processo inacabado que perdurará por toda a vida dos educandos; contudo, por meio de atividades que promovam o seu desempenho maturacional e ampliação do conhecimento sobre a sua materialidade sócio-histórica, podemos incentivar a formação leitora e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação leitora; Contação de histórias; Estética da recepção;

## ABSTRACT

In this research we introduce activities developed in educational practices regarding storytelling in action in Elementary School, as well as reflections and analyzes that involve them. Based on studies and our empirical knowledge on the theme, some questions emerge as guidelines for the investigation: We seek to cognize the ways in which storytelling, through the medium of a playful strategy of applying activities, reverberates in the reception of the researched students and if this pedagogical practice can be multiplied and influence the formation of other readers. With the purpose of finding answers to such problematization, we trace, as a general objective, to research about the oralization of stories through pedagogical practices with playful strategies of storytelling utilizing themes that provide analyzes about the socio-historical materiality of the students and possibilities of reflection on their affective confrontations that contribute to the strengthening of their *self* and literacy development. We support this study on the theoretical assumptions engendered by Freire (2019, 2020) regarding the concepts of democratic education; Iser (1996, 1999) and Jauss (1979, 1994) in relation to the perspective of the reception theory and the aesthetic effect. This is, therefore, a research based on the receptive method that considers Freirean arguments when it comes to the diagnosis of prior knowledge, the addition of knowledge and its resignification. Thus, data collection was possible by means of action research, with the operation of storytelling in a fifth year of Elementary School I, in a municipal public school located in Planalto, Paraná, Brazil. To this end, we applied a series of action activities to the sixteen enrolled students, utilizing the texts *Marcelo, marmelo, martelo* by Ruth Rocha (1976) and *A pequena vendedora de fósforos* by Hans Christian Andersen (1845), aiming at broadening their perceptions and readings of themselves, their realities and the world around them, through the reflections and productions carried out during the activities. As a result of such investigation process, we understand that literacy is an unfinished process that will last throughout the lives of students; however, at the hand of activities that promote their maturational performance and knowledge expansion about their socio-historical materiality, we can encourage reading development and contribute to personal and social development.

**KEYWORDS:** Reading development; Storytelling; Reception theory;

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Esquema linear das atividades de ação executadas. ....	75
<b>Figura 2:</b> Mala de contação de histórias utilizada. ....	83
<b>Figura 3:</b> Contação de histórias utilizando a narrativa Marcelo, marmelo, martelo (1976) ...	85
<b>Figura 4:</b> Perguntas elaboradas pelo aluno “D”. ....	90
<b>Figura 5:</b> Recursos utilizados para a contação da segunda história. ....	95
<b>Figura 6:</b> Contação da história A pequena vendedora de fósforos (1845). ....	96
<b>Figura 7:</b> Representação da história pela aluna “J”:.....	101
<b>Figura 8:</b> Representação da história pela aluna “L”:.....	101
<b>Figura 9:</b> Representação da história pela aluna “A”. ....	103
<b>Figura 10:</b> Representação da história pela aluna “H”. ....	105
<b>Figura 11:</b> Desenho elaborado pelo aluno “K” representando a história oralizada. ....	106
<b>Figura 12:</b> 1ª e 2ª versões escritas pela aluna “J”. ....	118
<b>Figura 13:</b> Representações gráficas dos contos escritos.....	126

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Predominância de elementos coloridos.....	103
---	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Categoria de publicações Stricto Sensu sobre a temática Contação de histórias no Ensino Fundamental .....	26
<b>Quadro 2</b> – Categoria de publicações Stricto Sensu sobre a temática Contação de histórias e Estética da Recepção. ....	30
<b>Quadro 3:</b> Perguntas realizadas oralmente sobre as percepções da história oralizada.....	97
<b>Quadro 4:</b> Encaminhamento metodológico para a produção escrita.....	113
<b>Quadro 5:</b> Atividade de ação de produção escrita.....	115
<b>Quadro 6:</b> Conto “A menina e seus gatos” escrito pela aluna “L”. ....	119

## SUMÁRIO

<b>ENTRELAÇAMENTOS MEMORIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 ESTADO DA ARTE: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA .....</b>	<b>25</b>
<b>2 O IMPULSO DA LEITURA FORMATIVA: PÊNDULO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA.....</b>	<b>33</b>
2.1 ENSINAR LITERATURA OU FORMAR COM A LITERATURA? .....	33
2.2 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA .....	41
2.3 O LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....	50
<b>3 PELO VIÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....</b>	<b>60</b>
3.1 A CONCRETIZAÇÃO DO ATO DA LEITURA.....	60
3.2 O IMAGINÁRIO FIGURADO PELA FICÇÃO .....	66
<b>4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>72</b>
4.1 CONCEITOS DO FAZER PESQUISA .....	72
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	75
4.3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE AÇÃO .....	76
4.3.1 Atividade de ação 1 .....	77
4.3.2 Atividade de ação 2 .....	80
4.3.3 Atividade de ação 3 .....	91
4.3.4 Atividade de ação 4 .....	108
4.3.5 Atividade de ação 5 .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>136</b>
ANEXO 1 – Desenhos elaborados pelos alunos representando a recepção da história <i>A pequena vendedora de fósforos</i> (2017). .....	136
ANEXO II – Contos escritos pelos alunos na atividade de ação 4.....	143

## ENTRELAÇAMENTOS MEMORIAIS

Uma ideia que se instala em uma cabeça em breve se torna uma resolução. E uma resolução só nos deixa em paz quando a pomos em prática. Maurice Druon.

Desde muito pequena sempre via a docência como a principal opção de profissão a ser seguida, quase uma vocação a ser atendida. Muito jovem iniciei no Ensino Médio profissionalizante voltado para a docência na educação infantil e fundamental, conhecido como Formação de Docentes. A questão que permeava as dúvidas adolescentes era: Ser professora do quê? O que me encanta a ensinar? E a resposta foi se atrelando aos pensamentos com calma. Os afetos pelos livros, pela literatura, pelo encanto do mundo ficcional foram se delineando, e percebi que eles sempre estiveram presentes em minha vida.

As histórias fizeram parte da minha vida desde a mais tenra infância, no “faz de conta” da fantasia, na escuta, no encanto de leitura. Elas ajudaram na construção da minha identidade, contribuíram para a minha formação humana e para os enfrentamentos das tensões, entraves e frustrações pessoais. Por meio das narrativas, eu me entregava, vicariamente imaginava ser eu a protagonista de diversas aventuras, e o desejo de querer ser sempre mais, de querer ser alguém diferente, embalava os meus pensamentos antes de dormir. Criava narrativas diversas, e toda noite voltava do ponto que parei na noite anterior e criava um outro episódio da narrativa imaginada.

As memórias de minha meninice atreladas à contação de histórias estão relacionadas ao afeto familiar. Via nos olhos dos meus pais o cansaço de um dia longo de trabalho, mas um enorme prazer em deitar ao meu lado antes de dormir e contar histórias da sua infância. Viajava em um mundo que só conheci através das suas vozes. A imaginação era tanta, que me recordo, ainda hoje, das imagens criadas sobre as histórias narradas, e, se me descanso um pouco da realidade, a percepção turva me faz acreditar que as vivenciei.

Os acontecimentos de outras épocas emocionavam e aclaravam tempos e pessoas que não voltam mais. Muitas das histórias a mim contadas eram inventadas, mas contadas com uma verdade inquestionável. O cheiro do aconchego que as contações de histórias traziam marcaram a minha infância e embalavam meus sonhos; aos poucos pestanejava e viajava para a dimensão dos sonhos escutando vozes amadas.

Na maioria das vezes, as histórias contadas relatavam episódios marcantes da infância dos meus pais no sítio, suas peripécias infantis e dificuldades de uma geração de baixa renda. Por meio delas, conheci meu avô falecido e um outro lado dos meus pais. Era reconfortante

saber que eles também já haviam sido crianças e compartilhavam das mesmas angústias que meu eu criança. As suas infâncias pareciam ser tão distantes e ao mesmo tempo tão próximas de mim...

Sem ter livro algum ou preparação sobre o que iriam me contar, eles aclamavam todas as noites o pedido que eu lhes fazia: “Me conta um *cauzinho*?”. Foi assim que conheci as histórias e o imaginário proporcionado por elas. Lembro-me ainda da imagem mental que criei da casa onde meu pai contava que morava em sua infância e de como ele e seus irmãos iam para a escola. Imagens estas que carrego e carregarei por toda a minha vida e que me influenciaram a pesquisar sobre a contação de histórias.

Foi assim, ouvindo histórias e sem contato com nenhum livro além de uma lista telefônica e uma bíblia, que cresci incluindo as narrativas em minha vida e nas brincadeiras. Os livros de histórias apareceram na minha vida somente na escola, onde aprendi a lê-los e a incluí-los em uma parte importante da minha vida. Fazia leitura de livros semanalmente, ia à biblioteca cidadã fielmente e, quando percebi, estava lendo ao invés de assistir as aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sempre foi muito mais interessante mergulhar nas narrativas do que prestar atenção nas aulas, o que desencadeou alguns problemas estudantis.

Tenho ainda guardada a única coleção de livros que puderam comprar para mim na infância: uma coletânea simples e resumida dos mais conhecidos clássicos contos de fadas e fábulas. Era um imenso prazer lê-los e ouvir o CD da narração das histórias nas manhãs de folga. A caligrafia torta que registrei meu nome como dona daqueles livros e as folhas gastas demonstram a importância que tiveram na minha infância, hoje recordações que deixam saudades e compõem a estante agora ampliada. A cada situação difícil, atrelada às relações interpessoais, espalhava um pouco do pozinho mágico imaginário e conseguia acalantar a mente e a alma.

Brincava de faz de conta em meu quintal e todos os dias era uma heroína diferente enfrentando todos os perigos imagináveis em meio ao barro e à grama. Magicamente, transformava-me em uma bruxa, e o pé de ameixa era minha caverna secreta. No outro dia, era uma espiã poderosa, e a mangueira, meu esconderijo. Nunca me sentia só: estava sempre imaginando e conversando com os personagens que lia; todas as histórias eram adaptadas aos contextos da minha imaginação.

É interessante como as memórias da infância nos vêm fragmentadas e vívidas e aparentam estar longe e perto, mas, em suma, a maioria delas era atrelada à contação de histórias, à imaginação e à leitura. Coisa de criança que virou coisa de adulto e, quando me tornei professora da educação infantil, podendo formar as memórias de contação de histórias

dos meus alunos, atrelada ao ingresso no curso de Letras, sabia que o caminho que deveria seguir era ser pesquisadora da contação de histórias.

## INTRODUÇÃO

Os entrelaçamentos memoriais contêm as lembranças intersubjetivas que dão sentido e direcionamento à pesquisa que aqui se apresenta, destacando a importância da contação de histórias na trajetória da pesquisadora e a sua influência para a constituição leitora e docente. A presente pesquisa estuda a contação de histórias no Ensino Fundamental, apresentando uma proposta de trabalho sob a ótica da estética da recepção, teoria do efeito estético sob as perspectivas freirianas de atividades de ação.

A respeito da contação de histórias, esta pesquisa considera as narrativas de cunho oral ou escrito pelo fato de elas serem o repositório de experiências, sonhos, esperanças e medos que erigem e sustentam as subjetividades e as coletividades humanas; assim, efabular e imaginar, criar histórias e recriar situações tornam-se movimentos conscientes e inconscientes diante da busca de realização pessoal e coletiva. Todas estas ações são estimuladas pela leitura e escuta de obras literárias, e é perante esta afirmação, de que o humano é nutrido também pelas narrativas que permeiam as zonas intrapessoais e interpessoais, que percebemos que os números de pesquisas recentes sobre a leitura e a formação leitora trazem resultados contraditórios sobre esta necessidade, e suscitam uma inquietude quanto aos baixos índices de leitura dos alunos no Brasil.

A formação leitora é uma temática muito discutida no âmbito educacional brasileiro e uma das maiores preocupações de todo professor que trabalha com a língua portuguesa e literatura. Seja na educação infantil ou nas demais fases escolares, todos se perguntam como estimular a leitura no sentido de formação (*bildung*), mas também fruição espontânea e autônoma em uma sociedade cujo hábito de ler fica aquém do necessário para o desenvolvimento sociocultural e econômico do país. Esta informação é comprovada por pesquisas como a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, que é responsável pela avaliação dos domínios de leitura, matemática e ciências dos estudantes de rede pública e privada do Brasil, em relação a outros países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os dados colhidos em escolas públicas e privadas do país no ano de 2018 deixam uma sensação de fracasso no ensino escolar em relação às práticas de leitura. Apenas cerca de 50% dos estudantes alcançaram o nível mínimo de proficiência esperado no Ensino Médio, o que os faz ter dificuldades em interpretar criticamente textos que exigem um nível de dificuldade maior, ou até mesmo textos com linguagem e de áreas desconhecidas ao estudante.

Os resultados do PISA colocam o Brasil entre a posição 55-59 no índice de leitura dos 79 países pesquisados (INEP/MEC, 2019), uma posição muito abaixo do esperado para um país com grande potencial de desenvolvimento em pesquisa educacional, mas que pouco investe na ciência e que prioriza informações sem comprovação científica, como vemos circulando nas redes sociais.

Vale ressaltar que os dados apresentados na pesquisa mencionada são de 2018, quatro anos e uma pandemia mundial à distância da materialidade sócio-histórica educacional brasileira. Nestes últimos anos, o ensino remoto foi predominante e a solução diante da necessidade de reclusão desencadeada pelo vírus SARSCOVID-19, o que resultou em inúmeros desafios aos educandos e aos educadores, levando-os a se desdobrarem para fazer a ensino acontecer, ainda que com poucos recursos e sem a formação técnica necessária. O ensino remoto pode ter desencadeado um déficit maior ainda em relação aos níveis de letramento em leitura no Brasil, pois a maioria dos estudantes não tem uma biblioteca disponível para a leitura e acompanharam as aulas da maneira com que conseguiam em meio aos grandes fracassos da má gestão governamental durante a pandemia do Covid.

Outra pesquisa relevante para a análise dos índices de leitura no Brasil é a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo *Instituto Pró-Livro e Itaú Cultural*, de outubro de 2019 a janeiro de 2020. A pesquisa colheu 8.076 amostras, a partir da faixa etária dos 5 anos, sendo alfabetizados ou não, nas capitais do país. O objetivo foi identificar o perfil do leitor de literatura, os livros lidos, as condições de leitura e as plataformas escolhidas. Um dos índices relevantes coletados pela pesquisa foi a média de livros lidos por ano dentre todos os participantes: a média resultante foi de 2,55 livros inteiros lidos anualmente. Juntamente com a média de livros lidos em parte (2,41), soma-se um total de 4,95 livros lidos por ano, sendo que a maior proporção de leitores está no público do gênero masculino.

Quanto à *motivação aos hábitos de leitura entre os leitores de literatura*, constata-se que apenas 38% dos leitores leram o último livro de literatura por gosto próprio; os demais leram por motivos variados relacionados ao trabalho, estudo ou crescimento pessoal. Dentre os leitores pela fruição, o maior índice etário se enquadra entre os 5 a 10 anos, totalizando 48% da amostra leitora. Percebemos como a leitura literária está mais presente na infância, motivada principalmente pela vontade de mergulho no mundo ficcional, pelos momentos de contação de histórias e pela prática da leitura de textos escritos vinculada aos primeiros anos da alfabetização.

Outro dado relevante e que concerne com um dos objetivos específicos desta pesquisa, incentivar a leitura de literatura no âmbito escolar, verificamos os dados sobre como os alunos

começaram a ler: a grande maioria, 52%, apontar ter começado a ler por influência da escola e de professores, e cerca de 50% afirmam que leram influenciados por filmes baseados em livros ou histórias de autores. A grande maioria das outras categorias mencionadas se enquadra na influência de uma pessoa querida com a qual o participante teria uma relação afetiva.

Em suma, a pesquisa constata que existem no Brasil 100 milhões de leitores, dos quais a maior parte possui o Ensino Superior completo (68%), e grande parte se enquadra dentro das classes sociais A e B, 67% e 63%, respectivamente. Outro dado importante é o de que 70% dos leitores entrevistados possuem mais de 10 salários mínimos, totalizando 70% dos participantes. Estas informações nos fazem refletir acerca do acesso ao livro pelas classes menos favorecidas, bem como sobre o tempo disponível para a leitura, uma vez que, com a sobrecarga de trabalho, é quase incompatível a vontade de realizar atividades que não sejam de entretenimento massivo.

Os suportes disponíveis para as atividades de leitura são diversos, a depender da matriz de linguagem. Se a matriz vale for verbal, visual ou sonora separadamente ou se usadas em suportes concomitantes como as *atividades exercidas na internet*, as trocas de mensagens em chats de WhatsApp e Facebook, talvez por abarcarem as três matrizes da linguagem (sonora, visual e verbal) por Santaella (2005), fiquem no topo da lista, enquanto a leitura de livros fica nas últimas posições. Observamos a necessidade de leituras rápidas que condizem com o anseio de informações imediatistas, pois não demandam um grande tempo de concentração e concordam com o grande número de informações recebidas constantemente.<sup>1</sup>

Diante dos dados destacados, evidenciamos a importância da prática de leitura de textos literários de matriz verbal para o desenvolvimento das demais habilidades e competências necessárias para a formação integral do cidadão, uma vez que a base para a aprendizagem das demais áreas é a compreensão crítica textual. Sem ela, atividades básicas como a interpretação de problemas matemáticos, físicos, receitas culinárias e as mais diversas áreas ficam comprometidas. A leitura formativa é necessária para que o sujeito tenha a possibilidade de refletir sobre as suas angústias psicológicas, sobre a sua materialidade sócio-histórica e os seus desejos de ser bem sucedido nos encontros entre a esfera interna e externa dos embates da vida factual, considerando o pressuposto de que todos os seres vivos no planeta Terra precisam ser protagonistas, cujo sentido etimológico quer dizer “aquele que carrega o seu *ágon*”, em termos de obstáculos a serem enfrentados para que a vida se faça e continue a se fazer, já que há muitos antagonistas.

---

<sup>1</sup> Valeria pensar aqui se o texto escrito (literário ou não) e disposto no formato livro/folha não exigiria maior necessidade de abstração e esforço cognitivo que os textos que usam das três matrizes conjuntamente. Essa é uma hipótese a ser pensada, em outra pesquisa.

Os questionamentos de como modificar o baixo estímulo leitor pesam sobretudo aos professores; e ousar dizer: é um dos maiores desafios dos profissionais da área. Contudo, é importante afirmar que, apesar dos evidentes problemas e da atualidade das discussões, não existe fórmula mágica para o incentivo à leitura formativa. O que existem são estratégias e metodologias que podem contribuir para o estímulo literário, assim como a adequação de repertório, recursos propícios aos diferentes níveis de leitura e sobretudo de professores leitores.

A contação de histórias no contexto escolar funciona como uma estratégia lúdica de incentivo ao mergulho no mundo da leitura, uma das possibilidades para o contato com as narrativas poéticas que aguçam o imaginário. Atua como um caminho entre o escritor, a obra e o leitor, em que o professor é o mediador afetivo na construção do sentido do texto, o que pode potencializar a fruição e estimular o aumento da leitura de literatura. O primeiro contato com o livro é feito na primeira infância de maneira oral, e, como afirma Cecília Meireles, “[...] não há quem não possua, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram o conteúdo desses livros.” (2016, p. 30). O ser humano tem a necessidade de contar histórias, e esta tradição tão antiga, que precede o alfabeto, perpetua na memória e na identidade formadora do indivíduo.

As situações de oralização de histórias realizadas em casa ou na escola são regadas da afetividade presente nos momentos de contato físico e emocional com aqueles com quem temos laços afetivos, possibilitando o desenvolvimento da curiosidade e da percepção estética. Assim, percebemos que a afetividade está altamente ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança, e, através da contação de histórias, o vínculo com a mãe, o pai, o tio, a professora, entre outros, pode aumentar e complementar o seu desenvolvimento, bem como perdurar nas tramas da sua memória. É no desejo de descobrir o novo e o inexplorado que

A criança descobre o universo da leitura pela voz, cheia de entonação e de significado, daqueles em que ela tem mais confiança e com quem se identifica. [...] A escuta da leitura dá-lhe o sabor das palavras e o desejo de ler por si mesma, desejo tão irresistível quanto o de começar a andar sozinha (MORAIS, 1999, p. 78).

As manifestações orais, como a escuta de histórias e de cantigas, são o primeiro contato da criança com a literatura. Para o autor, o desejo de descobrir o novo presente no imaginário é o mesmo característico de um marco tão grande de exploração quanto o de começar a andar, já que pode ser comparado a uma passagem secreta para um novo nível de percepções que só a

leitura de uma boa obra literária nos proporciona, assim como andar proporciona o desbloqueio de novas possibilidades de investigação.

Dessarte, partimos do pressuposto de que a literatura é uma nutrição e de que é também o fantasiar que pode suprir os desejos e as necessidades inconscientes. Como pautado por Meireles (2016, p. 20), “[...] só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem do mundo abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito.”. A literatura tem o potencial de acalantar amargos, influenciar transformações e marcar a memória de um ser em construção que observa e imita comportamentos e ações ao seu redor. Neste segmento, entendemos que a literatura e em específico a literatura infantil funcionam como agentes emancipadoras, com potencial de libertar questionamentos, ao mesmo tempo, de criá-los e sobretudo de formar a consciência de mundo de um ser em construção.

Adquirir livros impressos não é a prioridade para grande parte da população brasileira, porém grande parte dela ouviu uma lenda, uma história do passado familiar, uma cantiga de roda, uma fábula ou um conto de fadas que parecem ressonar sozinhos de boca em boca. Deste modo, é importante esclarecer que partimos do princípio de que a oralidade não despreza a palavra escrita e o livro em si; muito pelo contrário: partimos da necessidade de oralizar como um recurso lúdico para complementar a atuação com o livro e a palavra escrita e assim contribuir para a construção leitora crítica. A história oralizada pode ser apresentada ao ouvinte de distintas maneiras dentre as possibilidades de performance do contador. Assim, o que é lido pode ser entregue pluralizado, e um maior nível de interpretação crítica e de imaginação podem ser instigados.

Em nossa prática educativa devemos o respeito à identidade cultural do nosso educando e ao mundo concreto no qual eles vivem. Freire (2019, p. 99) exemplifica avidamente esta necessidade de compreender o educando como sujeito de *ação*, de sua linguagem, sintaxe, semântica, prosódia, em formação da sua personalidade e atitudes que podem não conformar com as do educador, mas que exigem o devido respeito. Aos educadores, cabe conhecer o que se passa no mundo dos seus alunos, na diversidade dos olhares que o admiram como espelho do saber, no seu conhecimento prévio e como agem diante de tais saberes independentes da escola.

Considerar os seus conhecimentos prévios é compreender que nossos educandos são sujeitos de ação, e que ensinar, aprender, explorar e conhecer são muito diferentes da prática mecânica de transmitir conteúdo. Neste mesmo caminho, o ensinar deve ser pautado na ação

pedagógica e constituído de atividades de ação para que o aluno seja ativo no seu processo de formação pessoal e científica.

Tendo em mente estas proposições, aplicamos uma série de atividades pedagógicas envolvendo duas situações de oralização de histórias, leitura, estudo de gênero, produção textual e oralização das produções. As atividades foram aplicadas em 7 seções, totalizando cerca de 10 horas em um 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada na cidade de Planalto, Paraná, mediante aceite do comitê de ética institucionalizado<sup>2</sup>, bem como assinatura dos termos de compromisso pelos responsáveis legais, direção escolar, professora regente e os 16 alunos matriculados.

A escolha da faixa etária e série se deu em concomitância com as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, no Campo de experiências Língua Portuguesa. De acordo com o documento que rege a educação brasileira, nesta etapa final do Ensino Fundamental I os educandos devem ser capazes de olhar para o texto literário com uma maturação maior do que as etapas anteriores, percebendo as nuances que o compõem e o interpretando criticamente. Neste sentido, a experiência da recepção da contação de histórias pode contribuir significativamente para compor a análise dos dados desta pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021 em um ambiente de adequação escolar quanto à pandemia da Covid-19. Os alunos haviam voltado às aulas presenciais dois meses antes, e todos os protocolos de cuidados e prevenção à doença foram tomados conforme orientação da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná. As atividades de ação com a contação de histórias foram mediadas no período matutino para os 16 alunos matriculados no 5º ano “B”, sendo acordadas com as responsáveis escolares e em adequação às demandas dos educandos e em adaptações de cuidado com a Covid. Com isto, foram aplicadas em média três aulas semanais nos horários do componente curricular de língua portuguesa e seguiram as especificações dos campos de atuações e habilidades a serem desenvolvidas previstas na BNCC de Língua Portuguesa. A Escola Municipal Professor Lúdio Afonso Heinen está localizada no centro de Planalto, e a sua escolha se deu por ser carregada de memórias afetivas da constituição leitora da pesquisadora, uma vez que foi o local de seu estudo, assim como a de todos os seus familiares.

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no dia 26/06/2021, pelo parecer 4.808.770, CAAE: 2 47302921.0.0000.0107.

Para as contações de história na sala de aula, buscamos textos que possuem um valor estético a ser apreciado pelos alunos com a potencialidade de sensibilizar humanamente e propiciar reflexões de caráter formador, assim como textos que partissem do conhecido para fazer refletir sobre a sua materialidade sócio-histórica e alcançar o desconhecido ou distante para que seja possível o conhecimento de outras vivências a fim de pensar criticamente sobre a temática. Foram escolhidos dois contos infantis para as situações de contação: *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha (1976), e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1845).

As duas obras são clássicos da literatura infantil; a primeira traz de uma forma divertida e por meio de situações corriqueiras a arte de ser criança e de inventar um mundo diferente utilizando as palavras como recurso. Além de ter uma linguagem e uma forma de abordagem crítica à maneira com a que infância é tratada pelos adultos, é uma obra que potencializa a imaginação e perdura por muitas gerações de crianças brasileiras. A segunda obra escolhida possui uma linguagem e uma temática mais madura; apesar de ser curta em tamanho, é grande em possibilidades de reflexão sobre as distintas materialidades sócio-históricas e de transformação das noções ingênuas para a reflexão crítica.

A escolha das duas obras, de tonalidade e conteúdos distintos, se deu seguindo o fio do tear imaginativo das personagens principais, partindo de um horizonte de expectativas cômico com a primeira obra e o ampliando em uma reflexão mais profunda e de teor mais sério, com a segunda obra. Para que esta ampliação ocorresse, a contação das histórias envolveu a performance da contadora e distintos recursos semióticos com a finalidade de envolver no ato e potencializar a recepção de ambos e uma posterior análise.

A metodologia empregada para a montagem e a aplicação das atividades pedagógicas se baseou nos pressupostos da estética da recepção e da teoria do efeito desenvolvidas pelos pensadores Jans Robert Jauss (1979, 1994) e Wolfgang Iser (1996, 1999) e considerou os pressupostos freirianos para uma pedagogia da autonomia, visando atividades de diagnóstico, ampliação dos saberes e construção de novos saberes para sujeitos de ação em atividades de ação pedagógica.

As atividades pedagógicas foram fracionadas em cinco momentos principais: no primeiro, buscamos compreender o horizonte de expectativas literárias dos alunos para então partir de uma obra condizente com as suas compreensões literárias e familiar nos quesitos linguagem e temática, tendo como objetivo atrair o aluno e a ele despertar prazer por meio de uma obra que seria supostamente cômoda. Para as atividades subsequentes, recorreremos à distância estética para romper com o horizonte de expectativas e trabalhar com uma obra que

não corresponde ao conhecido para conseqüentemente ampliar o repertório leitor e modificar o seu horizonte. O quarto e o quinto momentos foram pensados no caráter formador da obra, transformador de comportamento social e de pressupostos éticos, possibilitando espaços de criação do leitor e de estímulo da sua autonomia em função da experiência estética proporcionada pelas obras trabalhadas.

Diante deste cenário, o problema que norteia esta pesquisa é perceber como a contação de histórias por meio de uma estratégia lúdica de aplicação de atividades reverbera na recepção dos alunos pesquisados e, em decorrência, considerando a experiência da pesquisadora com a oralização de histórias, questiona-se se este fazer pedagógico pode se multiplicar e influenciar na formação de outros sujeitos leitores.

Com isto, supomos que a oralização de histórias pode contribuir para uma maior percepção estética, e conseqüentemente influencia na formação de leitores proativos, bem como que o trabalho com a literatura infantil sob o olhar do receptor é mais significativo para a formação leitora.

Se a escrita possui maior valorização na escola por ser um caminho para a descrição das efemeridades presentes na memória e no meio oral, as manifestações verbais permanecem em segundo plano e conseqüentemente os efeitos despertados por esta modalidade semiótica, também. Os documentos aqui analisados que subsidiam a educação visam uma educação integral, crítica e que desenvolva as habilidades orais para a constituição de um cidadão ativo na sociedade. Assim sendo, a problematização desta pesquisa visa perceber a recepção da oralização de histórias como estratégia para a formação leitora e para o desenvolvimento integral do aluno.

Considero esse estudo relevante, inicialmente, porque nasceu dos anseios da pesquisadora em desvendar se as relações com a sua experiência de contação de histórias na sua infância que contribuíram para a sua formação e fruição leitora podem se multiplicar, e porque ele visou a formação dos sujeitos participantes, conforme propõe Nelly Novaes Coelho, ao afirmar que o estímulo literário na infância contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como o enriquecimento das relações sociais, sendo “[...] o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.” (COELHO, 2000, p. 43). É através da escuta e leitura de histórias que a criança vê a possibilidade de projetar os seus problemas em situações imaginárias, o que contribui para o seu desenvolvimento social-afetivo nas etapas de sua infância.

Neste sentido, esta pesquisa foi relevante também para intervir, junto aos professores, pais e responsáveis, em um estímulo literário que contribua para a construção de leitores ativos e letrados, em prol de um aumento nos índices de leitura e conseqüentemente uma melhora no desempenho da educação brasileira. É relevante também para a reflexão da práxis pedagógica por meio de uma pesquisa-ação refletida com o objetivo de gerar conhecimento científico e contribuir para o ensino de literatura.

O objetivo central desta pesquisa foi refletir sobre a oralização de histórias por meio do fazer pedagógico com estratégias lúdicas de contação de histórias utilizando temas que proporcionem análises acerca da materialidade sócio-histórica dos educandos e possibilidades de reflexão sobre os seus enfrentamentos inconscientes que contribuam para a fortalecimento do seu *self* e formação da literacia. Podemos destacar três objetivos específicos relevantes para esta investigação. São eles:

1. Investigar a oralização de histórias dentro da escola por meio da aplicação de atividades pedagógicas em um 5º ano do Ensino Fundamental, sob a ótica da estética da recepção, pautada na concepção freiriana de sujeitos de ação e prática pedagógica para a formação, com vias de analisar os efeitos e compreensão despertados nos sujeitos participantes;
2. Analisar o caráter formador e transformador da obra literária e comportamentos sociais por meio dos contos escritos e oralizados pelos alunos, assim como incentivar o estímulo da autonomia da escrita mediada pela educadora;
3. Analisar a atividade produtiva de autonomia da escrita como um processo de ação do sujeito ativo na sua aprendizagem e transformação do seu próprio conhecimento.

Para a implementação dos objetos explanados, utilizamos a metodologia de pesquisa-ação baseada na prática de aplicação experimental de uma série de atividades pedagógicas respaldadas no método de recepção, tendo como base a visão do aluno como sujeito cognoscente freiriana. A pesquisa-ação é refletida para gerar um conhecimento teórico sobre a prática proposta; assim, refletimos sobre a prática com a contação de histórias como principal intermédio na sala de aula e buscamos englobar o referencial teórico no ato de fazer ação pedagógica, propondo uma reflexão que pode contribuir com pesquisas relevantes no âmbito do ensino da literatura.

Este trabalho se subdivide estruturalmente em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Estado da arte: a contação de histórias na sala de aula”, analisamos as principais publicações que abordam a temática pesquisada. Na segunda seção, intitulada “O impulso da literatura formativa: pêndulo entre escola e família”, buscamos refletir sobre as principais pesquisas no Estado da arte e sobre os documentos que regem o ensino de língua portuguesa e

literatura na educação brasileira, tecendo análises sobre práticas relativas ao ensino de literatura na escola e a relação entre a família/escola para o incentivo leitor. Na terceira seção, “Pelo viés da experiência estética”, refletimos sobre as teorias recepcionais que baseiam a aplicação da pesquisa-ação e as relacionamos com a educação. Na quarta seção, tecemos uma análise sobre a sequência de metodologias aplicadas em relação aos efeitos despertados nos participantes trazendo os resultados comprobatórios.

## 1 ESTADO DA ARTE: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA

A literatura é um dos principais meios para a transmissão da cultura de um povo. Desde o período paleolítico, os desenhos nas cavernas demonstram os anseios do ser humano em retratar o vivido e repassar fatos aos seus descendentes – são os princípios das narrativas. A literatura infantil e a escola foram criadas no período da modernidade com o intuito de direcionar a criança para o mundo adulto, e, desde então, a escrita vem sendo um meio físico para registro da memória.

Com a necessidade de formar leitores, incentivar a imaginação e desenvolver a oralidade, a contação de histórias passou a ser um gênero essencial na escola e uma maneira para manter vivas as tradições orais e as memórias. O tema se tornou popular e alvo de diversos debates na academia e é percebido como uma das habilidades primordiais para o desenvolvimento do aluno, como postulado pela BNCC (2017). O termo contação de histórias é associado principalmente à educação infantil, já que, sem a possibilidade de leitura, a principal interação com as narrativas é por meio da oralidade. No contexto escolar, muitas vezes é associado a pretextos para o ensino de conceitos, moralidades e classes gramaticais, assim como a maioria dos gêneros textuais.

Com o objetivo de compreender o estado atual da arte do tema contação de histórias no meio acadêmico, foi realizado um levantamento de produções utilizando a ferramenta *Google Acadêmico*, uma plataforma no meio on-line em que estão inseridos textos produzidos em distintas universidades, públicas e privadas, de pós-graduações, graduações e eventos dos mais variados, e o suporte *Catálogo de teses e dissertações* da Capes. Prezou-se nesta ferramenta pela escolha de trabalhos produzidos nas universidades públicas e em programas de pós-graduação *stricto sensu* que contemplem o assunto em questão.

A pesquisa bibliográfica considerou teses, dissertações e artigos que abordaram o contexto de contação de histórias nos anos finais do Ensino Fundamental I e iniciais do Ensino Fundamental II, produzidas entre os anos 2010 e 2022. Foram considerados palavras-chave, título, ano, resumo e resultados de cada obra. Pesquisou-se sobre as palavras-chave “Contação de histórias e imaginação”; “Contação de histórias no 5º ano”; “Contação de histórias e estética da recepção”; “Efeito estético da oralização de histórias na sala de aula”, dentre outros.

Durante a pesquisa, verificou-se que grande parte das produções escritas eram voltadas para a educação infantil e aos processos de alfabetização, bem como a contação de histórias foi relacionada a outras áreas de atuação, como matemática e ciências e em estratégias no ensino de línguas estrangeiras. Estas em questão não fizeram parte da seleção.

Foram selecionados para análise 3 artigos, 6 dissertações e 1 tese, com os mais variados recortes temáticos que se relacionam com esta proposta de estudo. Tratando-se do recorte temático “Contação de histórias no Ensino Fundamental” (Quadro 1), observou-se que as relações entre estes dois eixos levam a análises nas perspectivas do incentivo à leitura, da possibilidade ativadora da imaginação e do desenvolvimento oral. A seguir, no Quadro 1, apresentamos a seleção das obras que abrangem a contação de histórias no âmbito escolar.

**Quadro 1** – Categoria de publicações *Stricto Sensu* sobre a temática “Contação de histórias no Ensino Fundamental”.

Autores	Título, Universidade e Ano	Tipo	Palavras-chave	Síntese e resultados
OLIVEIRA DE, P. G.	Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos Primeiros anos do Ensino Fundamental. Universidade de Brasília (2014)	Tese	Imaginação criadora; Narrativas; Infância; Contação de histórias.	Investiga a imaginação e as narrativas em contexto escolar, tendo como sujeitos professoras e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola em específico por meio da Epistemologia Qualitativa de González Rey como metodologia de análise. Como resultados a perceptiva foi de que o contexto social possui grande importância junto ao mecanismo psicológico imaginativo e a atividade criadora.
FERREIRA, A. H. V.	Contando histórias: uma ponte para o letramento. Universidade Federal de Campina Grande (2015)	Dissertação	Contação de histórias; Letramento; Oralidade; Escrita; Linguagem.	Centra-se em uma proposta de letramento promovida por meio da contação de histórias incentivando a linguagem escrita e oral tendo como sujeitos alunos do 1º ano do Ens. Fund. I e professores. Os resultados concluíram que os significados atribuídos pelos professores em relação ao letramento estão ainda atrelados à alfabetização. O letramento está presente em sala de aula, contudo precisa ser melhor compreendido para que haja maior êxito escolar.

MEDEIROS, S. A.	O ensino da oralidade na escola: uma proposta de trabalho com a contação de histórias. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2015)	Dissertação	Oralidade; Sequência didática; Contação de histórias.	Pesquisa sobre a oralidade na escola por uma perspectiva bakhtiniana. A metodologia pautou-se na aplicação e análise de um questionário a 10 professores de 07 escolas estaduais de Guaíra, PR, e na elaboração de uma sequência didática utilizando a contação de histórias para o 6º ano do Ens. Fund.
SOUZA DE, E. A.	Leitura literária e contação de histórias: perspectivas para as narrativas literárias no Ensino Fundamental. Universidade do Estado de Mato Grosso (2016)	Dissertação	Oralidade; Contação de histórias; Texto literário; Formação do leitor.	Reflete sobre o incentivo à proficiência leitora por meio de uma intervenção com a contação de histórias em um 6º ano do Ens. Fund. A pesquisa é realizada através do diagnóstico das dificuldades leitoras dos alunos e analisa também as obras literárias no livro didático. A conclusão aponta que os benefícios do texto literário produzem efeitos por toda a existência do humano.
MELIAN DE, V. T. R.	A formação do leitor literário: Um olhar sobre a escola Municipal Léia Raquel Dias Mota. Universidade Federal do Tocantins (2016)	Dissertação	Ensino de literatura; Letramento literário; Contação de histórias; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade.	Investiga a contação de histórias em sala de aula e como os resultados podem contribuir para o letramento literário. Os sujeitos são alunos de um 4º ano do Ens. Fund. e os resultados revelam que a contação de histórias em sala de aula pode ser uma possibilidade de prática de letramento literário na perspectiva da formação do leitor literário.
SILVA DA, E. C.	Contação de histórias como linguagem artística e prática pedagógica em sala de aula. Universidade Federal de Uberlândia (2020)	Dissertação	Literatura Infantil; Contação de histórias; Prática Pedagógica; Afetividade.	Pesquisa sobre a linguagem artística como elemento investigador com alunos do 2º ano do Ens. Fund. I utilizando a contação de histórias juntamente com as artes cênicas, artes visuais e a música. Os resultados apontam para a importância da reflexão na prática docente e da ludicidade atrelada à literatura para instigar o contato com o literário e o artístico.

FERREIRA, L. C.; OLIVEIRA DE, L. R.	A contação de histórias como prática educativa. Universidade Estadual de Feira de Santana (2020)	Artigo	Contação de Histórias; Prática Educativa.	Discute sobre a contação de histórias no contexto escolar tendo como foco a prática educativa nas séries iniciais do Ens. Fund. da rede municipal de Salvador. Investiga sobre as facetas da arte de contar histórias na escola por meio da etnografia utilizando entrevistas com um grupo de professores. Os resultados evidenciam a importância da formação dos professores para práticas educativas e de que a contação é um recurso possibilitador do imaginário, da oralidade e da interação.
-------------------------------------	--	--------	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Objetivou-se analisar os resumos e corpus teóricos das obras aqui mencionadas. Para isto, vale salientar a importância de uma análise qualitativa, em que a quantidade de obras não tem valor, mas sim o seu conteúdo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Foi observado que as obras possuem o grande tema “Contação de histórias” em comum, contudo com objetivos e recortes temáticos distintos. Tendo em vista que o ato de narrar histórias é inerente ao ser humano, ser social e fabulatório, percebemos as múltiplas possibilidades e bases teóricas possíveis de relacionar o tema guarda-chuva.

A preocupação pela temática abrange os distintos níveis de Ensino Fundamental, levando a oralização de histórias na escola para além de uma posição estanque na primeira infância e Educação Infantil. Considerando que a imaginação não é exclusiva desta faixa etária e que dedicamos vários momentos do nosso dia para imaginar o que virá e como será, podemos considerar essa também uma forma de efabulação que está presente na contação, em que, sem a possibilidade visual de leitura na contação, as inferências são feitas pela escuta e performance do contador.

Com o objetivo de defender o recorte teórico escolhido para esta pesquisa, buscamos analisar e comparar cada um dos trabalhos citados com os objetivos desta pesquisa. A tese escrita por Oliveira (2014) objetiva compreender como os elementos constituintes do trabalho pedagógico com narrativas literárias são capazes de instigar a imaginação criativa; sendo assim, diferencia-se desta pesquisa pois não investiga a contação de histórias como estimuladora da

formação da literacia, mas sim utiliza a contação como uma estratégia para estimular a imaginação, investigando como este estímulo acontece.

As dissertações de Ferreira (2015) e de Melian (2016) enfocam no desenvolvimento do letramento literário e do incentivo da linguagem oral e escrita. Nossa pesquisa vai além do proposto pelas autoras, pois objetiva dissertar sobre a contação de histórias como uma experiência em sala de aula, e, neste sentido, a recepção e produção dos alunos são fonte de análise para o desenvolvimento das habilidades com a linguagem escrita e oral. Portanto, a oralização de histórias é uma experiência que compõe uma série de atividades pedagógicas. Nas pesquisas citadas, a contação é vista como um recurso didático para o incentivo ao letramento.

A dissertação de Silva (2020) enfoca no ato da contação de histórias e nos recursos lúdicos e cênicos utilizados na experiência da pesquisa-ação, sendo as suas atividades voltadas para a análise da prática pedagógica utilizando a contação. Diferencia-se deste trabalho pelo foco de análise, já que não objetivamos refletir sobre os elementos cênicos que permeiam o ato de contação, mas analisar a recepção dos momentos de contação e o caráter formador do alunado crítico que o literário pode desencadear. A pesquisa de Sousa (2016) se diferencia também pelo foco de análise, uma vez que não visa discutir sobre a recepção dos alunos e foca no prazer despertado pelo incentivo ao leitor.

A dissertação de Medeiros (2016) tem foco na pesquisa da oralidade, e, para tal, aplicou entrevistas a professores para então desenvolver uma sequência didática utilizando a contação de histórias como recurso para o incentivo oral. Não realiza uma análise com os resultados das recepções práticas docentes com a contação de histórias, como esta pesquisa, mas propõe uma prática. O artigo escrito por Ferreira e Oliveira (2020) analisa como os docentes contam histórias por meio de entrevistas, diferenciando-se deste trabalho pela metodologia e foco de análise.

Os recortes temáticos citados são variados e buscam analisar a contação de histórias no contexto escolar citando alguns dos conceitos utilizados nesta pesquisa, como formação literária, imaginação e prática pedagógica. Sobretudo, elas se diferenciam devido à utilização da oralização de histórias como um recurso pedagógico para o incentivo de alguma habilidade no estudante. Esta pesquisa utiliza a contação de histórias como uma experiência formadora que reverbera nos estudantes de tal maneira a deixar rastros memorialísticos, e, neste sentido, a recepção é considerada etapa primordial na obtenção dos sentidos construídos pelos sujeitos participantes. As ressignificações dos saberes ao longo do processo das aplicações são consideradas cruciais para a compreensão da práxis docente e para a formulação das análises

entre a experiência em sala de aula e a fundamentação teórica, sendo um fermento para futuras práticas semelhantes.

Quanto ao recorte “Contação de histórias e a estética da recepção” (Quadro 2), foram encontrados no acervo dos dois recursos (Google Acadêmico e Catálogo de dissertações e teses) poucos trabalhos que refletem especificamente sobre o cruzamento destes dois temas. Em suma, eles são atrelados à prática da oralização de obras literárias específicas. Cito como exemplo o artigo *Era uma vez “tchau”: a recepção de Bojunga no Ensino Fundamental II*, (KÜHLEWEIN; FARIAS, 2021). Já a obra *A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II* (CORRAL, 2019) aborda a importância da contação de histórias para a constituição do leitor baseado no Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993), contudo, no Ensino Fundamental II, diferindo-se desta proposta de trabalho.

A seguir, no Quadro 2, averiguamos as obras que apresentam a Contação de histórias sob a perspectiva da Estética da Recepção (JAUSS, 1979; 1994).

**Quadro 2** – Categoria de publicações *Stricto Sensu* sobre a temática “Contação de histórias e Estética da Recepção”.

<b>Autores</b>	<b>Título, Universidade e Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Tipo</b>	<b>Síntese e resultados</b>
SILVA DA, J. C.; FERREIRA, A. G. R.	Reflexões sobre dialogismo e contação de histórias: recepção da obra <i>Até as princesas soltam pum</i> , de Ilan Brenman. Universidade Estadual Paulista (2015)	Contação de histórias; Dialogia; Mediação de leitura.	Artigo	Objetiva relatar os resultados de contações de histórias de uma obra específica desenvolvidas em um Projeto de Extensão, utilizando a Estética da Recepção. Os resultados apontam para a satisfação em relação à dialogia e ao reconhecimento da intertextualidade desencadeada pela obra oralizada.
CORRAL, A. G. L.	A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II. Universidade Estadual Paulista (2019)	Literatura infantil e juvenil; formação do leitor; conto; Estética da Recepção.	Dissertação	Reflete sobre a importância da contação de história para a formação de leitores no Ens. Fund. II., utilizando como base a Estética da Recepção e textos com valor estético que se aproximam da realidade dos alunos. Os resultados foram positivos na realização das diversas atividades e reafirmam a hipótese de que a contação de histórias pode ser um recurso metodológico capaz de estimular as diversas

				habilidades que auxiliam na formação leitora.
KÜHLEWEIN, C; FARIAS E.A.	Era uma vez “tchau”: a recepção de Bojunga no Ensino Fundamental II. Universidade Estadual do Norte do Paraná (2021)	Contação de história; “Tchau”; Recepção; Ensino Fundamental II.	Artigo	Investiga a recepção da oralização do conto <i>Tchau</i> , de Lygia Bojunga, aplicado em um 9º ano do Ens. Fund., utilizando a estética da recepção para a definição e ruptura do horizonte de expectativas. Os resultados evidenciam uma grande participação dos alunos nas atividades propostas e demonstram a necessidade de a ludicidade estar mais presente em sala de aula.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os artigos e dissertação que abarcam a Estética da Recepção refletem sobre a disposição do leitor como ser ativo na recepção da contação de histórias, oriundos de aplicações de pesquisas de metodologias ativas, e buscam compreender a subjetividade desta recepção e como ela é ativadora de experiências passadas que possam ser estimulantes de memórias de narrativas já conhecidas, a fim de expandir os horizontes de expectativas dos participantes.

Sem o objetivo de construir críticas negativas sobre as obras analisadas, mas sim de perceber como o estado da arte se constitui atualmente, é perceptível que os artigos aqui citados fazem uma análise da recepção da contação de histórias visando a questão do imaginário e do incentivo pela leitura. Os artigos de SILVA e FERREIRA (2015) e de KÜHLEWEIN e FARIAS (2021) investigam a recepção da contação de histórias de uma obra em específico com algumas atividades pedagógicas para investigar a recepção.

O primeiro artigo utiliza a estética da recepção como um embasamento teórico para a oralização em relação à importância do leitor como sujeito na composição do sentido da obra, e não como uma metodologia de aplicação contemplando o horizonte de expectativas e a sua expansão, como esta pesquisa objetivou realizar. Por ser um artigo sucinto, a análise é também enxugada, mas concorda com a nossa pesquisa no objetivo de desenvolver um leitor crítico e humanizado.

Já o segundo artigo citado investiga a contação de uma série de obras no Ensino Fundamental II, diferenciando desta pesquisa nos sujeitos pesquisados; contudo, assemelha-se na metodologia baseada nas etapas do método recepcional. O artigo analisa as respostas orais dos participantes quanto à recepção das oralizações e não as produções dos alunos sobre as obras estudadas, como esta pesquisa se propõe a analisar.

Apenas a dissertação escrita por CORRAL (2019) apresenta o objetivo de enriquecer o repertório dos alunos com meio a contribuir para os problemas das vivências sociais dos participantes – um dos objetivos desta proposta de trabalho: o ensino de literatura com o fim humanizador e formador do caráter social. A dissertação mencionada é a que mais se assemelha com esta pesquisa pela aplicação do método recepional quanto ao horizonte de expectativas. Contudo, possui muitas aplicações e momentos de oralização de histórias, o que delimitou o aprofundamento das análises. Diferencia-se desta pesquisa também devido ao foco na análise das respostas orais e não nas produções dos alunos.

Não se verificou dentre os estudos mencionados a contação de histórias voltada para o Ensino Médio. Partindo do que já foi mencionado, considera-se interessante perceber, com a adequação de recursos, como a contação de histórias, atendendo ao horizonte de expectativas e o expandindo posteriormente, seria recebida nesta faixa etária.

É perceptível que existem diferentes possibilidades de recortes temáticos envolvendo o grande tema da contação de histórias por tratar-se de um tema antigo e de um hábito internalizado dos seres humanos, seres sociais que possuem a necessidade de narrar e de fabular, o que decorre na motivação para a escrita de grandes quantidades e distintas de análises sobre a oralização de histórias. Contudo, por este mesmo motivo, novas perspectivas são incorporadas e novos leques de olhares e possibilidades são criados.

Dentre os textos selecionados e analisados, verificamos que o recorte temático desta pesquisa que faz com que ela seja relevante perante as numerosas produções sobre o tema guarda-chuva *contação de histórias na escola* é a oralização como uma experiência do fazer pedagógico, fazer este que tem o fundamental papel de contribuir para a formação da literacia dos sujeitos pesquisados (sujeitos marcados pelo sentido e pelo seu conhecimento de mundo) e ampliar o seu horizonte de expectativas por meio da produção, criação e experimentação utilizando a oralização como uma prática completa e não apenas como um recurso pedagógico. Neste sentido, analisamos as reverberações das oralizações nas produções sobre o potencial da literatura como transformadora de comportamento social e emancipadora.

## 2 O IMPULSO DA LEITURA FORMATIVA: PÊNULO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Esta seção está subdividida em três subseções. Na subseção inicial discorremos sobre a literatura no âmbito escolar e a sua função social emancipadora e nutritiva da mente e da alma e destacamos alguns conceitos necessários para se considerar ao ensinar. Na segunda subseção discorremos sobre os principais documentos que regem o ensino de língua portuguesa e literatura e as premissas para uma formação leitora, assim como as concepções de leitura e de leitor consideradas para a escrita desta pesquisa. Na subseção final conceituamos o lúdico e o relacionamos às práticas pedagógicas em relação à contação de histórias e ao literário.

### 2.1 ENSINAR LITERATURA OU FORMAR COM A LITERATURA?

A literatura é o sonho acordado das civilizações.

Antônio Candido

A escola tem o propósito e a possibilidade de desenvolver habilidades e competências que propiciam a formação<sup>3</sup> integral do cidadão. Sobretudo, tem o papel fundamental de servir como a segunda instituição social à qual o indivíduo se insere, e, neste sentido, destacamos a importância de uma educação que possibilite o protagonismo individual e coletivo e que não seja um instrumento de coesão e de exclusão social. Nesta lógica, colocamos a literatura como um dos caminhos a serem tomados para que a formação integral seja efetiva.

O objetivo da educação literária transforma-se de acordo com a composição do alunado e as demandas de uma sociedade transicional e em imersão tecnológica predominante. Teresa Colomer (2007) destaca que o propósito primário de uma educação literária é a formação da pessoa em similitude com a construção da sociabilidade realizada por meio da análise crítica de textos que explicitem como a geração anterior e as contemporâneas abarcam as atividades de interação humana utilizando a linguagem. Sendo assim, é imprescindível compreender a

---

<sup>3</sup> Denominamos formação no sentido alemão da palavra *Bildung*. O conceito alemão pode ter várias traduções e ser associado à palavra cultura, arquétipo e imaginação. Sobretudo, corroboramos com a definição aprimorada por Berman (1984) que define *Bildung* como um instrumento pedagógico que designa a formação de um indivíduo, uma língua ou uma arte como um processo em construção. No sentido da formação, percebemos que a literacia é um processo inacabado e contínuo de um leitor e ser humano no devir e em construção. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

humanidade por meio de suas produções linguísticas para então possibilitar meios para a transformação. Um segundo objetivo destacado pela autora está relacionado ao enfrentamento da sua materialidade sócio-histórica e cultural por meio do confronto entre textos literários distintos oferecidos aos alunos, para então compreender as necessidades da sociedade contemporânea. Por conseguinte, mediar as situações de interação com textos literários que possibilitem reflexões sobre a materialidade sócio-histórica e problematizem questões de grande relevância social da época em questão podem contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao cidadão.

Temos consciência de que as estruturas e as metodologias de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras são muito distintas e dependentes dos recursos investidos por cada estado e município, assim como o contato com o livro e a contação de histórias é heterogêneo na sociedade sectária em que vivemos. O livro e a leitura em si sempre foram símbolo de um status social elevado, fizeram parte das grandes elites e eram inacessíveis às demais classes sociais. Por meio da recente reforma tributária no aumento da taxa de livros impressos e discursos proferidos pelos líderes governamentais de que “pessoas mais pobres não consomem livros não didáticos”<sup>4</sup>, os livros permanecem ainda fora do alcance da população de baixa renda. Neste sentido, a escola é uma oportunidade da formação leitora, pois é no espaço escolar que há um maior contato com os livros e a literatura em geral, recaindo sobre ela o peso quase total de formar leitores e promover a emancipação por meio da nutrição literária.

Quando o livro é visto como uma produção da classe dominante e para a classe dominante, ocorre uma cisão cultural entre os dois momentos da cultura: o momento espiritual e o de adaptação<sup>5</sup>. Destarte, os bens culturais adquirem um sentido isolado da materialidade sócio-histórica e são utilizados para a dominação dos homens, dando origem ao que Adorno (2005) chama de semicultura. Ao valorizar um determinado objeto construído por uma cultura específica em detrimento das outras, o conceito de cultura perde o seu sentido verdadeiro e fica deformado, transmitindo as ideias que favorecerão apenas a camada social dominante.

---

<sup>4</sup> Em abril de 2021, a Receita Federal defendeu o aumento da tributação dos livros impressos sob a afirmação de que as pessoas mais pobres não consomem livros não didáticos. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/receita-federal-diz-que-pobres-nao-leem-livros-e-defende-aumentar-tributacao.shtml>> Acesso em: 23. fev. 2022.

<sup>5</sup> Cultura para Adorno (2005) é a relação entre o espírito (liberdade) e a adaptação (produção do social e necessidade). Assim, quando ocorre uma cisão destes dois momentos e um se sobrepõe ao outro, há a possibilidade do surgimento da semicultura, ou semiformação.

Todavia, cultura não se assimila ao universo dos letrados. Abrange todas as transformações que o homem opera na natureza, o que obriga a reconhecer que qualquer grupo humano possui objetos culturais que podem ser lidos de forma válida. Não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que os produzem (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11).

A escola pública tem o papel de combater a desigualdade e proporcionar a expansão dos conhecimentos científicos de cada aluno, reconhecendo as distintas culturas produzidas pelos diferentes povos e as valorizando. Ao apreciar as distintas manifestações culturais produzidas, está se permitindo às demais classes a inserção social e a possibilidade da apropriação cultural subjetiva (ADORNO, 2005). Um dos caminhos para o pluralismo cultural na escola é “[...] a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 13). O trabalho com os diferentes gêneros textuais possibilita o contato com diversas esferas sociais e suprirão os interesses pessoais das distintas classes sociais.

Hoje é possível perceber um grande déficit no letramento em leitura dos alunos brasileiros, como mencionado anteriormente, o que pode ser decorrente de uma elitização escolar em que a instituição é um instrumento para a dominação das classes populares ou pela constante decadência nos investimentos voltados para a área da educação, o que, conseqüentemente, acarreta uma defasagem no orçamento destinado para a aquisição de materiais pedagógicos, manutenção do espaço físico e formação continuada dos profissionais da educação.

Os motivos pelos baixos índices de leitura são diversos. Bordini e Aguiar (1993, p. 13) afirmam que

[...] a desvalorização da leitura se relaciona ao fato de que talvez esta, como atividade intelectual, não proporcione acumulação de capital. Essa situação se desvincula à própria constituição do regime capitalista, que marginaliza o intelectual, o único agente que não gera lucro com os objetos que produz.

O sistema capitalista valoriza as atividades que proporcionam lucros às grandes empresas. A educação e a leitura, como atividades intelectuais, se caracterizam como despesas e perda de tempo em que se poderia vender a mão de obra para contribuir com os lucros. O trabalho com o intelecto é valorizado somente quando serve de instrumento para a dominação das classes desprivilegiadas. Neste segmento, o sistema econômico capitalista e a indústria cultural veem na escola a possibilidade de adestrar, persistir com a dominação e qualificar para o mercado de trabalho.

Além da nutrição e condições básicas de vida necessárias para a sobrevivência do corpo, a literatura é considerada por Antônio Candido (2004) como um direito humano fundamental garantidor da integridade espiritual. Para o autor, “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 174). Diante da impossibilidade de passarmos um dia sem utilizar da imaginação criativa, despertada involuntariamente até mesmo pelo sono, a literatura deve ser vista como uma necessidade de todos e “que precisa ser satisfeita, cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 17).

Pensar na literatura como um direito humano universal é ter a consciência de que a escola não pode e não deve escapar de oportunizar o incentivo leitor. É planejar oportunidades de convívio com o livro e com a contação de histórias e possibilitar o estímulo à imaginação criativa tão essencial. O ser humano não é regido somente pelos seus impulsos, mas é um ser humanizado constituinte e constituído pelas relações sociais. Neste sentido, a literatura é uma das maiores fontes dos saberes culturais produzidos pelas sociedades; sobretudo, tem o papel de confirmar o homem na sua humanidade e atua na formação de um equilíbrio social indispensável (CANDIDO, 2004).

Para o autor, o contato com a obra literária humaniza, pois torna o homem compreensivo ao semelhante, à natureza e à sociedade em geral. Ela possui caráter formativo na medida em que utiliza a vida real banhada pelos meandros da imaginação, por meio de conteúdos organizados em estruturas com qualidades literárias. Pode ser capaz de comover para uma transformação benéfica ou despertar emoções prejudiciais. É pelo seu caráter ambivalente e iconoclasta que a literatura gera conflitos no ambiente escolar “na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários” (CANDIDO, 2004, p. 176). Pelo seu propósito humanizador, ela pode romper com os padrões estabelecidos, efeito nem sempre desejado pelos professores que temem a emancipação do aluno e o questionamento de padrões arcaicos há muito tempo insignificantes, mas por eles inquestionáveis.

É importante ressaltar que os contos e a literatura em geral não são transmissores de valores, e esta não é a sua finalidade primordial – ensinar moralidades. Os textos que servem com o propósito de moralizar ou ensinar conceitos possuem uma qualidade literária muito baixa e são facilmente substituíveis por textos objetivos.

Colomer reflete sobre as afirmações de que os alunos estão lendo menos e de que estão sendo feitas menos leituras de gêneros literários, em que “[...] a questão é que graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de

corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios” (COLOMER, 2007, p. 104). Graças à ampla extensão da escola, a quantidade de leitura aumentou consideravelmente e com ela houve uma mudança significativa nas funções sociais da literatura em prol de uma leitura mais funcional, ou seja, que corresponde ao ensino dos componentes curriculares escolares.

As causas para o desajuste da atividade da leitura literária apontadas pela autora giram em torno de uma série de fatores de relevância social, dentre eles o desafio da alfabetização de grande parte da população e até mesmo o fato de a sociedade contemporânea não perceber uma grande necessidade em certos tipos de alfabetização. “Não há um consenso, por exemplo, sobre para que é útil, já que agora existem outros meios, como audiovisuais, que cumpre funções que antes pertenciam à literatura, como o consumo de ficção ou a posse de referências compartilhadas” (COLOMER, p. 102, 2007). A sociedade atual desenvolveu um padrão que torna a solidão e a complacência necessárias para a leitura contraproducentes com a agitação vinculada à vida cotidiana agitada.

Nos primeiros anos de vida, a escuta e a leitura de histórias são sinônimos de prazer, e a decadência desta frequência e fruição não deixam de ser surpreendentes. Uma das prováveis causas apontadas pela autora é em relação ao fracasso experimentado ao não alcançar as expectativas relacionadas à aprendizagem de ler e escrever, e, neste sentido, o abandono do gosto pela leitura literária é uma defesa para a proteção da autoestima do aluno (COLOMER, 2007). Partir das leituras de que o aluno gosta e aceitar os livros populares de uma geração para selecionar um corpus que favoreça a sua formação é uma das estratégias coerentes apontadas pela autora para resgatar este prazer sem contrapor a leitura escolar e contribuir para que o próprio aluno consiga selecionar um corpus coerente com as suas leituras.

Em relação à aplicação de atividades interventivas, a autora destaca que não é possível confiar em atividades de mediação que prometem diversão e prazer a todos os participantes, uma vez que, ao estimular o pensamento crítico, é necessário forçar os nossos aparatos cognitivos para a aprendizagem. Neste aspecto, evoluir é doloroso e nem sempre divertido. Contudo, se o objetivo da mediação é o incentivo da leitura por meio de estratégias lúdicas, o prazer é estimulado, prazer este que nem sempre agradará a todos os membros, já que a maneira com que nos relacionamos com o literário é única. Assim, percebemos que o prazer ante um texto nunca é garantido; é uma experiência individual e circunstancial “[...] porque produz algum tipo de satisfação, pode levar seu usuário a falar ou calar; mas nunca o deixa indiferente” (ZILBERMAN, 2014).

Zilberman (2009), em análises feitas a respeito da formação leitora e do ensino de literatura, aponta que a educação brasileira se atém no ensino da compreensão textual e na

leitura de textos orais e escritos. Assim, “se educa para ler e não para a literatura” (ZILBERMAN, 2009, p. 17). Tal afirmação suscita reflexões quanto ao espaço dado para a leitura de obras literárias e o modo com que o texto é trabalhado em sala de aula.

O questionamento que intitula esta seção, *ensinar literatura ou formar com a literatura*, vem de indagações sobre o que se pretende ensinar no espaço escolar, de que maneira e quais as reverberações esperadas nos alunos. *Ensinar literatura* eleva a obra literária a uma sacralização que a impede de ser explorada no âmbito interpretativo e utilizada para a formação pessoal. É vista como algo inquestionável, muitas vezes trabalhada com objetivos pedagógicos e para a pregação de moralidades dispensáveis. A interpretação literária é deixada de lado em face dos demais conteúdos da língua portuguesa e passa a ser utilizada para exemplificar escolas literárias ou para o estudo de classes gramaticais, alienando o aluno quanto ao propósito frutivo que pode ser despertado pela obra.

*Formar com a literatura* trata a obra literária como manifestação essencial do humano e utiliza das suas possibilidades formadoras. Assim, os demais conteúdos relativos ao ensino da língua portuguesa devem ser destaque, mas a obra literária formadora jamais deve ser trabalhada exclusivamente como um pretexto para o ensino de classes gramaticais e de conteúdos “úteis”. Precisa ter uma finalidade em si mesma para que seja possível alcançar a experiência de imaginar as histórias e de buscar nelas os significados que são próprios do humano e do social.

O trabalho com a formação literária é de difícil execução, pois demanda sobretudo mudanças de metodologias e de visão, uma consciência crítica do que se está ensinando e por qual finalidade. Para Zilberman (2009), a literatura na escola só irá sobreviver se assumir um caráter pragmático e profissional, aclarando os alunos das classes baixas sobre as condições de produção e de reflexão sobre os conhecimentos produzidos pela camada dominante, para então instigar a consciência de classe, com a finalidade de ascender socialmente com “mais igualdade”. A consciência de classe é necessária para que os indivíduos tenham a ciência de que são ou não privilegiados diante das oportunidades de vivência, para, a partir disto, buscar uma mudança social e econômica.

Todorov (2009) aponta que o objetivo dos estudos literários na escola é fazer com que os alunos conheçam os instrumentos de análise em relação à obra literária. Ou seja, não se aprende sobre o conteúdo das obras e nem se instiga o sentimento do que ela pretende transmitir, mas sim sobre o que os críticos falam a seu respeito e as estratégias utilizadas para analisá-las. “Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais

ou modernas” (TODOROV, 2009, p. 27). Em geral, o ensino literário mais comum visa o reconhecimento da estrutura dos gêneros textuais, retirando do texto os elementos gramaticais e conceitos abstratos sem priorizar o significado que estes elementos desencadeiam na essência da obra. Vale ressaltar que as práticas pedagógicas com o texto literário vêm sendo alvo de transformações na maneira com que trabalham com o literário e procuram articular propostas de interpretação mais profundas considerando a experiência estética da leitura.

Somente abordando a obra como um produto histórico que é escrita dentro de um contexto e repensando a finalidade das obras estudadas em sala de aula que temos a possibilidade de retirar o estudo literário do perigo eminente de se tornar um estudo maçante e perdido em si mesmo. Não podemos cometer o erro de ensinar as técnicas que aprendemos na graduação para o aluno, pois ele não é um analista literário profissional, e

[...] lê estas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo para nela descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 33).

O contato com obras literárias que significam de maneira relevante para o leitor proporciona possibilidades da criação de mecanismos de enfrentamento às adversidades da vida e conduzem a uma realização pessoal. A busca pelo *ágon*<sup>6</sup> de cada um se dá pela inserção na trama da obra e à vivência das experiências pela visão das personagens. Ignorar o poder de significar de uma obra é aceitar como consequência a falta de interesse pela literatura.

Magda Soares discorre acerca do termo “escolarização” em relação à literatura e conclui que ele não deveria ser definido em uma conotação pejorativa, já que se trata dos saberes produzidos no ambiente escolar. Contudo, a autora percebe que na prática educacional brasileira o saber literário escolarizado ganha cunho negativo.

---

<sup>6</sup> De acordo com o dicionário online de termos literários (CEIA, 2009), o termo *ágon* “significa luta, competição, disputa, conflito, discussão, combate, jogo, e que tem as suas raízes na Antiga Grécia onde, anualmente, eram realizadas competições (*agones – pl.*) desportivas e artísticas. [...] O termo tem também sido aplicado à tragédia grega e passado a designar, além do conflito entre duas personagens, o conflito interior, de consciência, de que servirão de exemplo D. Madalena de Vilhena e Telmo Pais, personagens de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett. *Ágon* surge como radical de alguns termos como *protagonista*, *antagonista*, *agonístico*, *agonia*, entre outros”.

Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/agon#:~:text=Termo%20proveniente%20do%20grego%20%C3%A1gon,d esportivas%20e%20art%C3%ADsticas>. Acesso em: 20 de mar. de 2022.

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar, não é a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, falseia-o (SOARES, 2003, p. 22).

O cerne da preocupação com trabalho literário na escola é uma pedagogização mal interpretada que acaba por distorcer a obra. Assim, o estudo corre o perigo de ser deslocado e alienado do propósito fruidor e formador que se é possível instigar por meio da literatura. Para Soares, é absurda a afirmação de que é preciso “desescolarizar a literatura na escola”, pois todo saber se converte em saber escolar quando adentra este espaço; o que precisa ser uma grande preocupação é escolarizar adequadamente a literatura.

Para a autora, uma das exigências da escolarização da literatura é a condução à análise e interpretação do texto e a percepção do que é essencial neles, como a literariedade, os recursos de expressão e o uso estético da linguagem, imprescindíveis para a compreensão de uma obra e do seu literário. “Assim, ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*” (SOARES, 2003, p. 43, grifo da autora). Uma escolarização literária adequada envolve os estudos específicos ao gênero textual em questão, considerando os elementos textuais e literários, não simplificados e com o objetivo de localização na narrativa, mas sim exercícios que levem a um raciocínio sobre o exposto, a fazer inferências e construir o sentido da obra.

A escolarização do literário deturpa o significado da obra e pode afastar o aluno das práticas de leitura, criando uma repulsa pelo contato com as narrativas. Soares afirma que é necessário adequar as práticas para que a escolarização da literatura não seja conceituada de maneira pejorativa e para que o contato com a análise do literário se torne mais eficiente.

Uma das grandes problemáticas da leitura de distintos textos por alunos é a constante pressão social de quantidade e frequência leitora contrapostas com o tempo que passam em frente às telas. Colomer (2007) evidencia algumas problemáticas sobre a rotulação de uma leitura “por prazer”, às quais devemos nos atentar para buscar estratégias para uma educação literária significativa, que não banalize a fruição literária e, da mesma forma, não penalize as demais formas de leitura. Neste segmento, a autora destaca que a grande contrariedade da leitura por prazer está em vincular a leitura escolar com a leitura particular de modo que o prazer de ler esteja relacionado às preferências pessoais e que a leitura escolar esteja ligada à utilidade.

O gosto particular do aluno não pode limitar as experiências com o literário, com a intenção de que só se leia por prazer. É por meio do direcionamento às leituras mais complexas

que a ampliação do prazer é possível. Assim, o contexto escolar cumpre o papel de direcionamento sugerindo “[...] o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais” (COLOMER, 2007, p. 44). É evidente que o direcionamento a novos horizontes literários que pode culminar em um “prazer” é uma das funções da leitura escolar.

Os problemas do trabalho com a literatura citados pelos autores se encaixam muito bem no ensino escolar brasileiro, afirmação que pode ser comprovada pelas pesquisas e avaliações realizadas nos anos anteriores que consideraram a capacidade de letramento literário dos alunos de escolas públicas e privadas e compararam com os resultados previstos. A avaliação do PISA, como já mencionado, é uma das avaliações com índices mais preocupantes sobre o ensino, e a sua divulgação em 2019 desencadeou várias preocupações quanto ao rumo que deveria ser tomado na educação. Como consequência, novas metodologias foram elaboradas: é o caso por exemplo da nova reestruturação do Ensino Médio nas escolas públicas, que, tomando uma concepção neoliberalista, visa a formação para o mercado de trabalho.

A questão que nos fica é: como modificar esta realidade? Como podemos contribuir para que a literatura seja trabalhada por um viés mais coerente e com finalidades que contribuam para a emancipação do aluno? Tal qual já acrescentado, não existe receita infalível para esta árdua transformação. O que pode ser feito são pequenas mudanças que valorizem aspectos mais relevantes no estudo do texto dos que estão sendo abordados atualmente. E, para isto, uma reflexão constante sobre as práticas docentes se faz necessária, além do que um estudo das metodologias, a seleção de textos adequados e uma abordagem pelo viés lúdico podem vir a contribuir. Todos estes passos citados recaem sobre a responsabilidade dos professores; contudo, não é justo que seja somente deles o ônus da mudança no ensino de literatura quando sabemos que muitos educadores fazem o impossível diante dos recursos que as políticas públicas repassam.

## 2.2 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA

Educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Paulo Freire

Das características levantadas na subseção anterior, fica evidente a necessidade de mudança na metodologia de trabalho com a literatura no contexto escolar. Temos consciência de que não é impondo metodologias e mudanças de currículos que as práticas educativas irão modificar os baixos índices leitores. Um exemplo desta concepção errônea é a própria

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a Lei nº 13.415/2017, que modificou as diretrizes do ensino no Brasil impondo uma formação bancária (FREIRE, 2019), baseada no desenvolvimento das habilidades e competências essenciais ao aluno.

O documento não condiz com a perspectiva freiriana de ensino. Contudo, ainda é o referencial que rege o ensino no Brasil, sendo de suma importância que compreendamos o papel da língua portuguesa no ensino fundamental voltada para uma reflexão sobre a práxis docente com a literacia.

O referencial determina a necessidade de a escola contemplar as diversas formas de linguagens e as suas produções, dentre elas os gêneros textuais vinculados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para refletir sobre a produção e contexto de uso e assim “[...] saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2017, p. 69). O discernimento crítico sobre os diferentes tipos de discursos veiculados nas redes sociais e web espaços é imprescindível na sociedade tecnológica em que vivemos. O documento cita que é tão essencial compreender um *gif* quanto uma palestra. Seria esta a formação literária indispensável a ser fomentada pela educação.

A BNCC separa em quatro eixos as práticas fundamentais de serem contempladas na escola. O primeiro eixo aborda as *práticas de linguagem* e orienta a execução de experiências que envolvam os letramentos multimodais como a oralidade, escuta e a escrita, mas considerando a reflexão sobre o uso destas práticas e a sua contextualização. O eixo de *leitura* envolve as práticas de interação entre o leitor, ouvinte e espectador sobre os diversos gêneros textuais, com atividades voltadas para a fruição estética e os diferentes usos da leitura e da escrita que possam contribuir para o envolvimento do estudante nos diversos âmbitos da sociedade, e não somente no contexto escolar.

O eixo das *produções textuais* envolve também as multimodalidades de escrita “[...] por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 78). Neste sentido, é evidente a necessidade da escrita de determinados gêneros textuais que circulam nas diversas esferas humanas que possuem uma finalidade específica e que não são produzidos apenas para a fixação de estruturas textuais, um dos problemas discutidos na subseção anterior.

Quanto às práticas relativas à *oralidade*, a orientação é de que o aluno tenha acesso às narrativas em suas diversas modalidades, envolvendo os distintos usos em situações significativas do uso da língua. O trabalho com as narrativas de cunho oral na sala de aula deve compreender os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos utilizados, como o

timbre, a tonalidade e a expressividade para que o aluno entenda, analise estes recursos e perceba como eles influenciam na recepção do ouvinte (BRASIL, 2017). Por conseguinte, trabalhar com a oralização de um texto é estimular a percepção da relação entre os recursos envolvidos e o texto escrito, instigar a imaginação, a fruição literária advinda da estesia da escuta da história e contribuir para a expansão de leitura de mundo do aluno.

As competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental imprescindíveis a serem consideradas no andamento desta pesquisa são:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

As competências citadas acima dificilmente são desenvolvidas se o trabalho com o texto for superficial, descontextualizado e fragmentado como vemos na maioria das práticas docentes. É necessário que cada situação que envolva o texto tenha uma finalidade para contemplar as distintas esferas da comunicação social e, sobretudo, que circunde a leitura das diversas modalidades semióticas pela construção do senso estético para uma fruição. É somente realizando estas práticas que a literatura escolarizada atingirá o objetivo de contribuir para a construção de um leitor crítico, consciente e participativo nas distintas esferas sociais.

Dissertamos acerca do documento que rege a educação brasileira com o objetivo de reconhecer as determinações sobre o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva do documento; afinal, é o parâmetro curricular vigente que regulamenta o trabalho em sala de aula. Contudo, várias perspectivas negativas são destacáveis quanto a proposições ideológicas na sua formulação e na sua implementação em sala de aula, especialmente se analisarmos o documento por uma perspectiva freiriana.

A base priorizou algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, como por exemplo linguagens e matemáticas em contraposição às ciências humanas, modificando cargas horárias e promovendo um controle sobre as práticas docentes com a implementação dos planos de aula e dos saberes a serem mediados. O documento propõe uma educação bancária que

prioriza o desenvolvimento de competências técnicas imprescindíveis para o mercado de trabalho, sendo formulado sob uma perspectiva positivista sem o objetivo de incentivar o ensino humanizador e emancipador (FREIRE, 2019).

A educação é sem dúvida um direito humano essencial, e a escola é uma das possibilidades para a sua garantia. Cabe a nós como educadores analisar e incorporar nas nossas metodologias os conceitos de educação que conduzirão as práticas docentes, se guiarão o nosso aluno às competências necessárias ao mercado de trabalho ou abrangerão o seu olhar em uma perspectiva problematizadora. Neste sentido, é importante discutirmos sobre a concepção de escola, de leitura e de leitor que adotamos para as práticas docentes elaboradas e refletidas nesta pesquisa.

Para discorrer sobre a escola e a educação, recorreremos a Freire (1967), versão utilizada publicada em 2020, tomando como afirmação a importância da educação das massas, que, sem a intenção de alienar, seja a força para uma mudança e uma libertação. “A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2020, p. 52). A educação para o homem-sujeito é aquela almejada por esta pesquisa, uma vez que o indivíduo sujeito de si constrói uma sociedade também sujeito. Ao sacrificar a capacidade criadora do homem, conseqüentemente há uma supressão da sua liberdade e o ajuste a uma acomodação. É necessário refletir sobre as nossas práticas docentes na medida em que impõem ao aluno o segmento de regras descontextualizadas e indiretamente a desmotivação da sua imaginação criativa. O homem sujeito de si é um ser da integração, e “A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado” (FREIRE, 2020, p. 59).

A superação dos fatores que fazem do homem um ser acomodado é a sua luta constante para a sua humanização, e a função primordial da educação, segundo o autor, é retirar o homem da esfera apenas biológica, de um ser condicionado à reprodução e o segmento dos seus instintos naturais, para um ser capaz de construir um universo biográfico, uma vez que a função do homem não é coisificar-se, mas sim humanizar-se (FREIRE, 2020).

Neste segmento, a educação de que a sociedade brasileira necessita para transformar o seu sectarismo, intolerância e intransigência é aquela que

possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2020, p. 119).

A educação como prática de liberdade instiga o debate sobre as problemáticas de sua materialidade sócio-histórica, a consciência do seu papel social e uma rebeldia no sentido de busca de transformação que só é possível no ato de ouvir, perguntar e investigar, qualidades essenciais de um ser em busca de sua emancipação, do seu protagonismo e de uma educação democrática. Somente uma educação corajosa leva o homem a uma nova postura diante dos problemas recorrentes à sua comunidade. Uma educação que contribui para um eu me “maravilho” em prioridade do eu “produzo”, indo em contraposição às práticas educacionais neoliberalistas que educam baseadas em habilidades coerentes para um bom funcionário no mercado de trabalho (FREIRE, 2020).

Este é o ideal de educação e de escola que almejamos como educadores, uma escola sobretudo democrática e que dialogue com os alunos, e não sobre os alunos. Em contraposição, o autor destaca que “Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto de comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É ‘sonora’, é ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 2020, p. 123). É uma educação abstrata que cultua a passividade; é verbosa, pois reproduz palavras sem a fundamentação teórica necessária, é “assistencializadora”, pois condiciona o indivíduo a ser um objeto passivo, sem conseguir participar do sucesso de sua própria evolução, uma educação que faz comunicados ao invés de dialogar.

Diante destas constatações sobre a sociedade e a educação brasileira, Freire se questiona sobre como contribuir para a proporcionar esta educação aos indivíduos e como instigá-los a refletir sobre a sua materialidade sócio-histórica a fim de culminar em uma transformação. Tais questionamentos deram suporte para a montagem do seu método de alfabetização de jovens e adultos. A resposta para ele está em três passos primordiais: a utilização de uma metodologia ativa, dialógica, crítica e formador crítico; na modificação do conteúdo programático escolar; no uso de técnicas como a da redução e a da codificação.

O diálogo é uma relação horizontal entre dois sujeitos que nasce de uma matriz regada de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Quando há este diálogo, os dois sujeitos se juntam criticamente em prol da construção do conhecimento. O tema desta comunicação

deveria ser o conteúdo programático escolar, antes mesmo de partir para o conhecimento científico a ser mediado, contribuindo para a formação ontológica do sujeito em sua materialidade sócio-histórica. Quanto ao uso das técnicas de redução e de codificação, o autor aponta que o conceito a ser estudado deve ser reduzido aos seus traços fundamentais, e, posteriormente, deveriam ser elaboradas “[...] dez situações existenciais ‘codificadas’, capazes de desafiar os grupos e lavá-los pela sua ‘decodificação’ a estas compreensões” (FREIRE, 2020, p. 143). Com esta metodologia o sujeito torna-se um ser ativo na construção do seu saber, um saber que o desafia ao pensamento crítico e o faz compreender o seu papel social.

As teorias apresentadas discorrem sobre o papel social da escola formadora voltada para a liberdade, e percebemos a importância de uma educação corajosa e democrática. Neste mesmo segmento, o trabalho com a literatura e a leitura em sala de aula deveria ser realizado com a finalidade de fazer o aluno ser um protagonista na sua formação e não um sujeito passivo, uma vez que somente o indivíduo que aprendeu o valor da sua liberdade na escola transmitirá estes saberes para a comunidade e buscará uma transformação política, econômica e social.

Não é impondo metodologias, mudanças de currículos e documentos que a prática educacional brasileira se modificará. O mínimo que deve ser feito é construir, democraticamente, com alunos, professores e comunidades escolares, métodos de ensino significativos a cada comunidade e, principalmente, comunicativos. O Brasil foi “inventado” em todos os cantos de maneira autoritária, e é necessária uma reinvenção em termos distintos para que a sociedade colha os frutos (FREIRE, 2011), frutos estes que só poderiam ser plantados nos pequenos passos da educação.

Uma vez que a visão de educação e da escola que temos e que queremos foi embasada, faz-se necessário discorrer sobre o ato de ler e a constituição leitora. Freire (2019, p. 11) aponta que a leitura é algo mais amplo do que uma decodificação dos símbolos escritos, pois envolve

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Se, conforme Freire, a leitura de mundo preceder a leitura dos textos escritos, sendo uma extensão do conhecimento de mundo existente, pode-se dizer que, desde a infância, todas as pessoas são leitores em formação, uma vez que empregam sentidos às manifestações da natureza e do ambiente em que vivem (BORDINI; AGUIAR, 1993).

É impossível olhar para o texto isoladamente; para compreendê-lo criticamente é necessário considerar as leituras que o aluno possui, o extratexto e o contexto. Esse é um dos principais papéis do professor de língua portuguesa: ensinar o aluno a perceber uma obra criticamente e relacionar com o seu contexto social. Leitura, no sentido descrito pelo autor, é a percepção do mundo ao seu redor, um ato de ler que ocorre inicialmente na pequena materialidade sócio-histórica ingênua descoberta com os olhos da infância. Assim, as palavras, letras e textos se atrelam às experiências vivenciadas antes mesmo da alfabetização, e então, quando esta ocorre considerando o texto e o contexto, a leitura do mundo imediatamente se expande.

O ato da leitura pode ser relacionado com a leitura que ocorre durante a contação de histórias. Uma leitura que envolve os diversos recursos semióticos possibilitados por uma interpretação de histórias que só existe no ato é efêmero e ao mesmo tempo ecoa na percepção de cada indivíduo. A leitura da situação de contação de histórias envolve a sensibilidade dos recursos visuais, sonoros, performativos e situacionais que ocorrem ao mesmo tempo, desencadeando múltiplas sensações nos ouvintes. Oralizar uma história é se envolver de corpo, alma e mente na teatralidade do ato. Vale ressaltar que, considerando o conhecimento de mundo de cada sujeito, as possibilidades de leituras são distintas para cada um e cheia de infinitas perspectivas.

Freire (2019, p. 29) descreve o conceito de uma leitura crítica:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

A leitura crítica tem como pré-requisito a entrega do leitor, o seu comprometimento, a contextualização da obra e a disposição do sujeito perante a leitura. Ler uma grande quantidade de livros não é condicionamento para a qualidade da leitura; qualidade é mais relacionada à troca feita entre leitor-livro, leitor-história oralizada, que suga do texto seu maior potencial e deposita nele as suas percepções.

Neste segmento, compreendemos que o texto possui lacunas a serem preenchidas somente no ato da leitura. Eco (2003, p. 37) define o texto como um “mecanismo preguiço” que exige o sentido empregado pelo leitor para se completar. As notas em branco deixadas pelo autor são propositais na medida em que o texto quer deixar possibilidades interpretativas e precisa de ajuda para funcionar.

Para o funcionamento do texto, o autor prevê um leitor, o qual Eco (2003) chama de leitor-modelo. Ao organizar a estratégia do texto, o autor imagina uma série de competências que o leitor deverá possuir para acrescentar sentido nas expressões utilizadas. Dessarte, o leitor-modelo “[...] é capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente” (ECO, 2003, p. 39). Já na etapa da geração das estratégias textuais, o leitor-modelo é imaginado pelo autor para preencher os interstícios textuais, e a obra é construída em torno desta projeção. Neste mesmo segmento, Iser (1996) discorre sobre o leitor implícito e afirma que o papel do leitor é tão importante quanto a estrutura do texto, pois o sentido de um texto é algo apenas imaginável. Em consequência, ele se atualizará somente na consciência imaginativa do receptor.

Ao discorrer sobre o leitor implícito, Iser (1996) afirma que ele não é uma abstração do leitor real, contudo insere nele uma tensão ao assumir este papel, uma vez que, para ser bem sucedido o processo da leitura, é necessária a apreensão das condições do autor. Qualquer que seja o equilíbrio entre os papéis de leitor implícito e de leitor real eles nunca se sobrepõem, pois, “mesmo que o papel nos capte inteiramente, sentimos no final da leitura a vontade de relacionar essa experiência estranha ao horizonte de nossas ideias; esse horizonte dirigiu, de forma latente, nossa disposição de responder ao texto” (ISER, 1996, p. 78). O leitor se realiza histórica e individualmente e sempre cumpre seletivamente, de acordo com aquilo que está ao seu alcance e com o seu conhecimento de mundo, os papéis dispostos pelo leitor implícito.

A tarefa de leitura, sobretudo da leitura de livros literários, se dá para além da decodificação de símbolos escritos. É uma tarefa árdua que consiste na escolha do significado das palavras em um conjunto limitado de possibilidades. Neste segmento, Bordini e Aguiar (1993, p. 16-17) afirmam que o sentido e a fruição plena do texto se dão na concretização estética das significações, ou seja,

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou.

Ao passo que o leitor se insere no texto, constrói imagens interligadas com o seu conhecimento de mundo, imagens as quais se interligam e se completam. É uma relação que envolve os aspectos intrapessoais e interpessoais de construção e de troca com o texto. Por isto, é necessária a apresentação de obras que viabilizem o reconhecimento da materialidade sócio-

histórica dos alunos para que assim o aluno se reconheça na obra e possivelmente cultive um vínculo frutivo.

Neste sentido, Bordini e Aguiar (1993) afirmam que a relação do homem com a literatura é profunda ao ponto de que uma das necessidades primordiais do ser humano, a de dar sentido a sua existência e as suas vivências, é suprida pelo livro. Na escola, é possível perceber a valorização dos textos escritos em relação às outras leituras, pois a escrita representa uma conquista sobre a memória, constituindo um registro por meio de símbolos em algo físico daquilo que está em outras categorias de manifestação cultural.

A idade e a maturidade leitora influenciam na seleção das obras a serem lidas. Conforme as motivações, personalidade e intelecto se modificam, amadurecem as escolhas literárias do leitor. Bamberg (1977) caracterizou os interesses de leitura de acordo com a faixa etária de cada leitor, a fim de contribuir para a seleção de obras condizentes com a maturidade dos alunos. Convém-nos citar aqui as fases que condizem com os estudantes pesquisados, a fim de perceber a adequação ou não da proposta e mensurar as respostas dos efeitos despertados.

A faixa etária dos alunos do 5º ano pesquisados variam entre 10, 11 e 12 anos. Assim, enquadram-se no que o autor chama de “idade das histórias ambientais” ou “leitura fatural”. A fase em que o leitor toma uma fachada mais madura migra da preferência por contos de fadas e ficções do realismo mágico para o realismo com uma ordenação mais racional. É a fase da curiosidade acentuada, em que tudo vira questionamento, e ela capta o que ocorre no seu meio social com uma percepção racional. Nesta fase surge a sede por aventurar-se.

Pensando nesta captação do mundo ao seu redor e na curiosidade aguçada que as atividades foram elaboradas, vale ressaltar que cada turma pode dar preferência para diferentes gêneros textuais, distintas tramas e suportes de leitura. Cabe ao professor selecionar de acordo com as preferências gerais e apresentar distintos suportes de textos para que consiga contemplar as fases e escolhas que contribuam para o incentivo leitor.

Bamberg (1977, p. 11) afirma que a leitura é dos meios mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem e da personalidade, uma vez que, quando o leitor amadurece, seus suportes textuais migram com ele.

Para jovens leitores, os bons livros correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e convicção. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e respostas correspondentes (e a pergunta é, por si mesma, uma forma básica de confrontação intelectual).

Os bons livros contribuem para a educação atingir a meta de formação da personalidade do sujeito. Colaboram com o enfrentamento dos problemas emocionais, psicológicos e de linguagem que são inconscientes ao leitor e ao mesmo tempo o desafiam para o novo e as novas fazes da sua maturação. Pelo seu poder formador, é necessária uma mediação cuidadosa por parte do professor em relação às obras literárias escolhidas para que as individualidades dos alunos e suas necessidades educacionais sejam respeitadas, já que a literatura pode encantar ou traumatizar um indivíduo em processo de construção.

### 2.3 O LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Mesmo em meio a experiências contemporâneas multimidiáticas, uma das mais irrecusáveis: a uma história bem contada, resistir, quem há de? Eliane Yunes.

Vivemos em um momento de ascensão tecnológica, em que somos totalmente dependentes de ferramentas digitais e as tratamos como uma extensão do nosso corpo. A tecnologia trouxe inúmeras facilidades para a vida humana, aproximou distâncias e conseqüentemente separou proximidades, transformando as relações humanas e os hábitos de comunicação. As linguagens orais e escritas não são mais os únicos meios para interagir com o outro, e, com isto, pode-se notar um distanciamento em relação às práticas de oralidade. Diante de tantos estímulos visuais que recebemos diariamente e do cotidiano apressado, a praticidade e rapidez das mensagens textuais de comunicação são mais valorizadas.

Ao passo que percebemos o distanciamento em relação às práticas de oralidade, é possível notar uma tentativa de resgate destes hábitos, uma vez que o ser humano tem a necessidade ontológica de efabular, de narrar histórias e de transmitir para o outro, e este hábito é essencial para a formação do indivíduo. Necessitamos da presença do coletivo, como seres sociais, para aprender os trejeitos de ser humano.

Eliane Gomes (2019) analisa a grande popularização da contação de história nos diversos âmbitos da sociedade e afirma que existe uma lacuna provinda da falta de educação literária nos ambientes escolares e familiares que poderia ser preenchida na presença de um contador de histórias. A narração do poético, realizada pelo corpo presente do contador, pode aproximar e estimular o contato com o literário. De acordo com a autora, nos momentos e espaços organizados para o ato de narrar, “[...] percebe-se a vontade de olhar nos olhos das outras pessoas, um momento que seja compartilhado com o narrador, com a história e com aquele grupo que ali se formou, apenas para ouvir uma história” (GOMES, 2019, n.p). A

necessidade do contato com o outro em prol de um ato que acontece coletivamente é percebida na oralização de histórias – ao partilhar momentos, as relações afetivas se firmam e os laços sociais são enriquecidos.

É somente no contato com a arte e com o poético que temos a possibilidade de compreender como outros sujeitos reconhecem o viver, lidam com os seus *ágonas* e externalizam o imaginário, um compartilhamento de experiências que eram desconhecidas até então. Tahan (2017), ao escrever a apresentação de uma das mais importantes obras de contos populares transmitidos pela via oral, na obra *As mil e uma noites*, destaca a importância das histórias:

A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer histórias — uma vez que estas sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada, dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas. Não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e de seus contos característicos. É a lenda a expressão mais delicada da literatura popular. O homem, pela estrada atraente dos contos e histórias, procura evadir-se da vulgaridade cotidiana, embelezando a vida com uma sonhada espiritualidade. Decorre daí a importância das histórias (TAHAN, Malba. Apresentação in: GALLAND, 2017, p. 15).

As narrativas fazem parte do cotidiano da humanidade e geralmente estão vinculadas a experiências de vida, sendo que a maior parte sente prazer em transmitir as histórias vivenciadas, ouvidas, imaginadas e escritas. Estas histórias são bagagens que carregamos até a hora de partir e muitas vezes permanecem eternizadas na memória de quem deixamos e nas marcas que fazemos. O literário pode ser uma ferramenta de descoberta, de identificação e também de consolo da vida cotidiana em que nos colocamos em face do outro para vivenciar e experienciar situações adversas que a nós despertam sentidos inesperados.

A contação de histórias é uma das mais antigas formas de comunicação humana, um meio para a transmissão da cultura de um povo. Muitas narrativas clássicas escritas foram compiladas advindas da tradição oral, como por exemplo a coletânea de Perraul, na França, e dos Irmãos Grimm, na Alemanha. Desde que o mundo é mundo, o ser humano se reúne em volta de fogueiras e compartilha as suas narrativas. Cada vez que uma história é repassada, o narrador inclui, inventa, adapta e emenda um tanto, adaptando-se ao seu público ouvinte. Neste sentido, é possível afirmar que a tradição da oralização de histórias se transformou de acordo com as necessidades da humanidade, até estar presente como a conhecemos hoje em dia.

Dentre as análises realizadas por Colomer (2007) sobre as diretrizes e problemáticas de intervenções que objetivam a leitura literária na escola, destacamos a afirmação de que a leitura compartilhada é a base fundamental para a formação de leitores. Neste segmento, compartilhar o

entusiasmo, as experiências e a construção do significado fortalece a relação afetiva entre as literacias e as relações humanas. Muitas práticas escolares se voltam contra situações de compartilhamento interpretativas, e a voz soberana do professor cala as vozes de argumentos contrários. O ponto nevrálgico da seleção de corpus e da mediação voltada para o incentivo leitor literário, de acordo com a autora, é “ouvir os meninos e meninas quando falam sobre livros para conhecer quais as dificuldades e estímulos que parecem ser relevantes” (COLOMER, 2007, p. 114). Em outras palavras, o diálogo é chave no ensino.

Ter compartilhado experiências de contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de formar um leitor ativo, pois dialogar sobre livros e histórias com as pessoas que nos cercam é fator decisivo na construção das afetividades e do fortalecimento dos hábitos de leitura. A dimensão socializadora do compartilhamento de leituras proporciona “[...] sentir a literatura como algo que une aos demais, aos pais, à audiência para quem se conta uma história, etc.” (COLOMER, 2007, p. 144). Assim, podemos afirmar que afetos e compartilhamento de conhecimentos são formadores da humanidade e da literacia. O ser humano, afetivo e social precisa do outro para aprender as artimanhas de ser social; assim, na pré-adolescência e adolescência, tornamo-nos mais solitários e deixamos de ter prazer pela leitura.

Como afirma Gislayne Matos (2005), os contadores ressurgiram como um fenômeno urbano por volta dos anos 1970 e 1980 na Europa, Canadá e Estados Unidos, sociedades essencialmente tecnológicas e industrializadas, o que, por ventura, reacendeu a necessidade do compartilhamento de narrativas com o outro. Quanto ao Brasil, a autora afirma que a oralidade sempre foi o principal veículo de transmissão de conhecimento e que por isto o fenômeno da oralização de histórias nunca deixou de existir. Contudo, reapareceu nos grandes centros urbanos por volta dos anos 1990.

A contação de histórias não remete somente a uma oralização de palavras escritas, não é somente o conto, a canção ou o cordel, mas sim o resultado da relação entre o narrador e a narrativa. Esta relação é uma exteriorização individual de técnicas, conteúdo e performance para o coletivo, exteriorização que afeta o público e direciona para um encantamento da palavra que se concretiza em um instante e no outro já é passado. A respeito de uma definição para o ato de contar histórias, Mariotti afirma que:

Um conto ganha vida e consistência por intermédio de um indivíduo, ou mais exatamente de uma individualidade que o encarna e o anima. O conto oral é produto da conjunção de uma história ancestral, conhecida, memorizada, e um dizer que o encarna no instante. (MARIOTTI, 2001, p. 205).

É esta relação do conto com o indivíduo e do público que forma o ato de contar histórias. Ao mesmo tempo em que emprega a sua personalidade às suas experiências na narração, aquela palavra é original e ao mesmo tempo produto da ancestralidade; carrega a cultura da tradição milenar transmitida de narrador para narrador. Walter Benjamin (1985) expõe que “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1985, p. 198). A tradição e a ancestralidade são as fontes primeiras da narração de histórias, e o contador de histórias como um sociólogo nato pesquisa comportamentos e busca experiências para incorporar na sua performance.

Matos (2005) aprofunda-se na compreensão dos contadores de histórias contemporâneos que surgiram após o longo período de afastamento dos contadores tradicionais e destaca que este silenciamento ocorre pois “há épocas em que os ouvidos se fecham e os corações se endurecem para o que é mágico e poético, mas outras épocas chegam em que se abrem novamente. Esse é o tempo em que os homens se voltam para si mesmos e buscam respostas para o sentido da existência” (MATOS, 1998, p. 7). A ausência do poético não encontra conforto nas tecnologias, redes sociais e meios de comunicação, e, para preencher o buraco que a ausência do prazer estético deixa na alma do sujeito, volta-se o olhar para os bens culturais e conseqüentemente surge o contador de histórias contemporâneo.

O conto oralizado na contemporaneidade não é realizado da mesma maneira que no passado – houve uma adaptação da arte para compreender as necessidades da atualidade. Matos (2005) afirma que o contador tradicional oralizava os contos de maneira espontânea no convívio com a família, e, para os seus conhecidos, utilizava de um repertório comum a todo o grupo e escolhia o que se encaixava mais corretamente na sua personalidade. Aprendia a arte da palavra como ouvinte de outros contadores e seus contos eram advindos da sua própria cultura. Utilizava as regras internalizadas de construção de um conto e criava os seus, sempre colocando em evidência o significado simbólico de cada elemento compositor do conto.

Em contraposição, os novos contadores possuem uma preparação maior na montagem do seu repertório e na construção da sua performance, adaptando a palavra e o tom para compor com maior harmonia a teatralidade da sua contação. “O contador deve passar a emoção do conto, para transportar seus ouvintes numa viagem, e isso somente é possível se o sentido das palavras é rapidamente captado” (MATOS, 2005, p. 115). Cada palavra é escolhida e acrescentada à história para causar determinadas emoções e contribuir com a fruição na escuta.

Sobre o repertório, a autora afirma que o novo contador não utiliza as histórias herdadas por meio da memória dos seus ancestrais, tampouco retira da sua própria memória; ele é o autor

do seu próprio texto. Por mais que se aproprie de um conto antigo, reescreve-o à sua própria maneira no ato de contar, recria muitas vezes a partir do escrito e o transforma totalmente no ato de oralizar (MATOS, 2005).

Para Eliane Yunes (2014), os pensadores contemporâneos empregaram mais atenção aos modos fala enquanto manifestação de um corpo, de uma presença e de uma fala de modo que o acústico e o visual compõem a situação. “Por isso contar estimula o imaginário tanto quanto a leitura e devolve à fala um lugar valorado nas trocas sociais” (YUNES, 2014, p. 21). O contador de histórias contemporâneo introduz a sua presença em meio ao plano de fundo urbano, com o público apressado e a partitura de ruídos que se impregnam na performance, vai exteriorizando a sua palavra e se incluindo ao ambiente.

Ainda sobre a diferenciação da posição dos contadores tradicionais e contemporâneos, Yunes (2014) aponta que o discurso, visto como uma unidade viva e empregada de sentido ideológico, modifica-se de acordo com o contexto e seu propósito. Neste sentido, o contexto é tão importante quanto o enunciado.

No caso do contador de histórias, o local, o público, o nome da sessão, a relação entre os contos, o motivo celebrado falam para além da narração em si, como outrora todas as variáveis importavam em circunstâncias bastante diversas: o narrar de um mensageiro, de um sobrevivente, de um viajante ou de um camponês, conforme observou Benjamim, tem sua vocalidade impregnada pela variabilidade que influencia o relato, do mesmo modo que a plateia ou o receptor respondem por parte deste conjunto que envolve a “contação”. Inclusive aspectos de ordem tecnológica influenciam a imagem e escuta da voz, suas modulações e a recepção do corpo que fala (YUNES, 2014, p. 21).

A variabilidade do relato é condicional a inúmeras circunstâncias, inclusive ao uso das tecnologias ou não, e o contador competente é capaz de adaptar o discurso de acordo com as exigências e a pretensão dos efeitos a serem despertados. Neste segmento, é necessário debater sobre as principais características que um contador de histórias competente deve possuir para atingir todos os objetivos propostos. Gomes (2019, n.p.) debate acerca de algumas características centrais que um bom contador de histórias deve ter. Destacamos algumas das mais relevantes para este estudo:

Ter disposição interna para se deixar levar pela respiração da história; observar as pessoas, os gêneros, os biótipos, os fatos, os objetos, os fenômenos da natureza; perceber a expressão das coisas, ver, conceber com a imaginação, com a intuição do que pode ser; estimular a curiosidade, o senso de humor, a capacidade de brincar, de correr o risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver sob diferentes pontos de vista; desprender-se do certo e do errado, do previsível, das regras estabelecidas, dos medos, de tudo aquilo que pode aprisionar durante a narração.

O ato de contar histórias deve ser visto como a construção e a adaptação de possibilidades, mas, de fato, são necessárias competências para fazer com que a performance da contação seja efetiva para o ouvinte e instigue a imaginação e a curiosidade potencialmente despertáveis pelo poético. A palavra do contador deve ser modulada nas ondulações perfeitas provendo o que o ouvinte hipoteticamente deseja e precisa ouvir. Cito uma pressuposição, pois é evidente que, para o ato de escuta de uma performance de contação de histórias, assim como para a leitura, é preciso a entrega do ouvinte e a abertura para o toque do poético. Assim, a palavra do contador deve ser carregada dos artifícios que propiciem a liberdade e o desprendimento das questões sociais a fim de derrubar um por um os tijolos do muro que construímos entre o nosso verdadeiro eu e aquele que utilizamos para enfrentar a dura realidade do viver.

O que vale na história escolhida não é a sua veracidade, mas sim a escolha da verdade para o contador, pois “a audiência percebe o sentimento, a emoção e a verdade no espaço da oralidade na voz do contador” (GOMES, 2019, n.p.). Contar uma história exige uma identificação com o enredo, assim como uma percepção da potencialidade de reverberar efeitos positivos nos ouvintes. Todo contador projeta o ato de contar e as respostas que pode receber, assim como os recursos que utilizará perante cada manifestação corporal de aceitação ou rejeição do ouvinte. Ao contador é esperado que tenha um roteiro prévio (muito gasto pelo constante treinamento) a ser seguido para oralizar o conto. Contudo, a improvisação ainda é um recurso valioso, e o resultado será uma mescla dos sentimentos que vieram e pediram para ser exprimidos pelo coração do contador e da palavra modulada antecipadamente.

Dentre as competências de um bom contador de histórias supracitadas, é possível associar com as características do ofício de ser professor, uma vez que, na arte de interagir, para adaptar conteúdos científicos e favorecer a cada particularidade de aprendizagem são necessárias inúmeras competências. Para além disto, não há como negar que todo educador desempenha o papel de contar histórias e pretende despertar determinados efeitos frutivos em seus alunos. Desde a educação infantil, o professor desempenha com destreza o papel de

introduzir a criança no mundo da ficção e a direciona para um longo caminho em contato com o literário.

Na subseção anterior, discorreremos sobre os encontros e desencontros da literatura e da escola. Pretendemos aqui discorrer especificamente acerca da contação de histórias em ambiente escolar. Bia Bedran destaca a importância de as crianças entrarem em contato com o poético por meio da escuta:

A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial (BEDRAN, 2013, n.p.).

O desafio de introduzir a literatura às crianças é feito geralmente pelas figuras mais próximas, que, no acolhimento das situações afetivas, contribuem para a formação cultural e cidadã de um ser em crescimento e em formação. Ela busca respostas para as suas pressões internas, desenvolvendo a curiosidade e a atenção, capacitando-a para lidar com as suas tensões inconscientes, projetadas nos personagens e tramas das histórias ouvidas (BETTELHEIM, 2018).

Bedran (2013, n. p.), sobre o trabalho do professor como narrador de encantos, afirma que a condução da produção realizada com a obra é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e criativo. “O encontro dos personagens e das situações que a história contém com o imaginário de cada criança ao redor do professor-narrador engendra uma teia, um tecido, um mosaico, reveladores de expressão e criatividade”. A história e o imaginário do aluno estabelecem uma relação amarrada à mediação do professor e no fazer artístico enriquecedor de sentidos que demonstra a percepção de mundo e o vínculo singular entre os mecanismos internos e externos.

Com esta citação da autora, percebemos a importância do fazer artístico após a escuta da história, pois é somente na análise destas produções criativas que o professor pode perceber os efeitos despertados e como o aluno se coloca no mundo, as suas indagações individuais e o seu lugar no coletivo. O contador de histórias e também o professor podem contribuir para o desenvolvimento de uma noção do coletivo, de unidade e, conseqüentemente, contribuir para uma humanização.

Neste segmento, Matos (2005) afirma que a contação de histórias pode ser uma saída para o individualismo presente nas sociedades movidas pelo capitalismo e pelo constante

desenvolvimento tecnológico, pois o contato provindo das manifestações culturais coletivas parece contribuir para a formação humana. Não há quem resista a uma contação de histórias bem composta. Quando crianças, a performance do narrador parece nos hipnotizar, nos prender, e marca as nossas memórias com uma tinta permanente. Quando adultos, parecemos nos deslocar para uma idade inespecífica e para um lugar desconhecido e reconfortante ao mesmo tempo, como um cafuné, e nos remetemos a memórias afetivas no simples ato de ouvir.

Yunes (2014) discorre sobre a relação professor-contador de histórias e afirma que não é necessário que todos se tornem narradores exímios, profissionais da área. Contudo, é interessante saber a importância da arte e até mesmo ter algumas narrativas ou poemas em mente, pois, para a autora, pode ser reconfortante declamá-las nas situações que precisamos do contato com o poético. As narrativas contadas, cantadas e lidas funcionam como uma sociabilidade que entrega intimidade e lazer e contribui para o enriquecimento literário.

A prática, na escola, disciplina os ouvidos, estimula a atenção e o imaginário, apresenta escritores, cativa leitores e invariavelmente, com o tempo, conduz ao livro: “de quem é mesmo aquela história? Onde posso encontrá-la?” - o livro mostrado ou não, no ato da contação, não é perdido de vista (YUNES, 2014, p. 15).

Por meio da colocação da autora, pesquisadora da arte de contar histórias, percebemos a significativa importância de a narração ter um lugar na escola. O enriquecimento literário e contribuição para a formação humana e cidadã podem ser instigados por meio da leveza do contato com o literário que uma boa performance pode entregar. Ouvir histórias ou ler coletivamente “[...] cria uma cumplicidade que nos lembra o colo da ama, da mãe ou da avó, ao cair da noite, embalando o sono dos meninos com cobertores de imagens” (YUNES, 2014, p. 15). Esta cumplicidade que está em falta na vida agitada contemporânea, o acalento de escutar, contribui para sermos humanos e enxergarmos o outro como também humano. Ouvir histórias é aprender brincando.

Ressaltamos a necessidade da contação de histórias como uma atividade interativa, que prioriza um diálogo com o contador e dinamiza a palavra poética. Utilizamos a ludicidade como uma estratégia de ensino na sala de aula e, com base nesta conceituação, elaboramos as atividades de ensino. Recorremos a Luckesi (2005) para a definição da ludicidade como uma experiência: “Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito” (LUCKESI, 2005, p. 01). O sentimento de liberdade proporcionada

pela atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico do sujeito. Assim, o brincar seria um caminho real para o inconsciente da criança.

Nesse contexto, a prática das atividades lúdicas pelas crianças, de um lado, revela como elas estão, a partir de suas histórias pessoais, assim como revela o que sentem sobre o seu presente cotidiano, seus medos, seus não-entendimentos do que está ocorrendo, o que está incomodando, ...; porém, de outro lado, essa prática revela, também, a construção do futuro. Muitas atividades lúdicas das crianças são de imitação do adulto, outras não imitam, mas constroem modos de ser. Meio pelo qual as crianças estão, por uma parte, tentando compreender o que os adultos fazem, e, de outra, experimentar as possibilidades de sua própria vida, o que quer dizer que, através das atividades lúdicas, estão construindo e fortalecendo o seu modo de ser, a sua identidade. (LUCKESI, 2005, p. 02).

É por meio do brincar e das atividades lúdicas que a criança demonstra como se reconhece no mundo e imita o adulto em uma experimentação, para então construir a sua identidade e formar a sua personalidade. O jogo do brincar pode revelar muito sobre a criança e é uma ferramenta indispensável na área da psicanálise. Winnicott (1975) utiliza o brincar no tratamento terapêutico, mas aponta que o ato recreativo vai além e faz sentido em si mesmo. “A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75). A experiência com as atividades lúdicas, o jogo e o brincar propiciam o desenvolvimento da criatividade, o qual contribui para a formação do *self*, do eu.

O psicanalista situa o brincar em uma zona intermediária entre a realidade interna e a realidade externa. O mundo interno de um indivíduo pode ser rico ou pobre, estar em guerra ou em paz, contudo esta divisão não é suficiente. Para o autor, é necessária uma terceira via de experimentação que contribui tanto para a realidade interna, quanto para a externa:

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (WINNICOTT, 1975, p. 12).

O brincar se constitui nesta zona intermediária, o espaço potencial de desenvolvimento, nem totalmente dentro da realidade e nem totalmente fora dela, mas mantém a harmonia e a preservação entre as duas outras vias. Para o autor, é somente no brincar que o indivíduo poderia usufruir de sua personalidade plena e harmonizar os aspectos que por ventura estão dissociados dentro de si.

Neste segmento, o ato de brincar não seria exclusivo para as crianças, mas essencial também para os adultos: “sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência na análise de adultos quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças. Manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor” (WINNICOTT, 1975, p. 61). A brincadeira propicia um desenvolvimento emocional que culminará em uma maturidade. Assim, utilizar o brincar para compor a aprendizagem na escola contribuirá fortemente para a construção da maturidade emocional e na harmonia entre a realidade interna e a externa.

A contação de histórias apresentada à criança por vias lúdicas e envolvendo as relações afetivas pode funcionar como um bálsamo para o coração, uma cura para as feridas da alma que a envolve como uma brisa refrescante. O olhar e o silêncio atencioso demonstram uma entrega que é perceptível somente pelo contador, e não há nada mais prazeroso do que perceber que se está proporcionando o prazer e enriquecendo o seu contato com o literário. Aquele olhar brilhante, diferente a cada contação, mas igual em intensidade, retumba no coração e impulsiona o trabalho de interação e performance com as histórias. Do individual ao coletivo, do eu para o outro, a contação de histórias é uma entrega e um recebimento.

### 3 PELO VIÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ao propor uma pesquisa sobre as contações de histórias na infância, o desenvolvimento de uma fruição literária e a expansão do seu horizonte de expectativas, tomamos como base teórica para análise os pressupostos de Iser (1996) e Jauss (1979) quanto aos atos de leitura baseados nos efeitos despertados nos ouvintes e a recepção estética das obras. Neste segmento, faz-se necessário conceituar as teorias destacadas: na primeira subseção deste capítulo introduzimos a estética da recepção e os pressupostos dos autores mencionados em relação à concretização do ato da leitura. Na segunda subseção recorremos a uma análise entre a suposta dicotomia realidade/ficção e os itinerários do imaginário em contato com textos literários.

#### 3.1 A CONCRETIZAÇÃO DO ATO DA LEITURA

Um texto, em si mesmo, não é nada, a não ser um ruído, amontoado, barulho; o termo, então, designa uma virtualidade, na dependência de um receptor que a concretize, uma estrutura de apelo que necessita ser atualizada por um tal indivíduo, numa situação comunicacional específica. Esse texto, então, performa-se para esse indivíduo, nesse contexto particular irrepetível.  
Bruno Leal.

Em 1967, Hans Robert Jauss abriu o ano acadêmico propondo uma mudança de panorama na Universidade de Constança em relação ao modelo tradicional de ensino da história da literatura mediante uma exposição no Congresso Nacional de Romanistas Alemães. Inovou em uma teoria que valoriza o prazer estético, em geral era desprezado pela burguesia culta. A sua crítica denuncia a ultrapassada metodologia baseada nos padrões positivistas e idealistas do século XIX que afirmam que o texto contém uma estrutura autossuficiente cujo sentido advém somente da sua estrutura interna (ZILBERMAN, 1989).

As originalidades da estética da recepção são cunhadas entre meados de grandes acontecimentos históricos e intelectuais que marcaram a década de 60. Neste segmento, o autor realiza uma retrospectiva com o objetivo de perceber como o prazer estético se dava nos âmbitos da filosofia e da religião na antiguidade, para então formular a sua teoria.

Uma das linhas de pesquisa de maior influência para a estética da recepção é a fenomenologia cunhada por Roman Ingarden. Nela, autor e leitor são exteriores e não interferem no sentido do texto; entretanto, o ato da leitura é visto como uma concretização no

sentido de preencher as lacunas existentes no texto. Esta constatação é utilizada por Wolfgang Iser, peça fundamental na estética da recepção, para afirmar a estrutura apelativa do texto. Para Zilberman (1989), a fenomenologia se opõe à estética da recepção ao perceber o leitor como exterior à construção do sentido do texto, ainda que não contradiga as ideias principais.

Jauss (1994) percebe o caráter dialógico da obra literária, que se modifica de acordo com a experiência literária do leitor, e o conjunto de seus saberes prévios influencia na experiência estética, despertando expectativas e desencadeando determinados comportamentos emocionais. A tal ato o autor intitula “horizonte de expectativas”.

Assim, é suposto que diferentes épocas e sociedades produzem horizontes de expectativas distintos dentro dos quais as obras se situam. Portanto, ao serem produzidas, elas não caem em um vazio, mas entram em contato com códigos e normas estéticas e sociais que permeiam as relações da sociedade em que estão inseridas. Estes dados, por sua vez, determinam tanto os conhecimentos que os leitores já possuem, como a recepção das obras pelo público leitor. Neste sentido, o leitor pode conformar ou não com o horizonte de expectativa de uma obra.

Além da fenomenologia, outras correntes teóricas afirmam a participação do leitor como fundamental e o sentido despertado nele como um movimento catártico. É o caso da *Poética*, de Aristóteles (1981)<sup>7</sup>, que assegura que a experiência vivida pelo ouvinte em contato com uma obra é equiparável a sua qualidade. Remetendo à *poiesis* cunhada pelo autor, Jauss (1979) conceitua três categorias fundamentais para a fruição encontradas em uma retrospectiva histórica sobre o prazer estético e imprescindíveis para a organização desta proposta de trabalho; são elas a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A *poiesis* remete ao termo aristotélico de “faculdade poética de criação” e corresponde ao que Hegel postula sobre a arte, implicando no refazer mental da obra realizado pelo leitor no ato de ler, fazer que possibilita ao leitor, mergulhado na (re)feitura da obra, retirar do mundo exterior a sua estranheza e transformá-la em sua própria obra de conhecimento de si e do mundo. “Nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência, quanto da atividade finalística do artesanato passível de reprodução” (JAUSS, p. 80, 1976). A criação artística, neste sentido, seria capaz de retirar a estranheza do mundo ante a produção de uma obra; assim, o artista como sujeito de sua criação constrói a si mesmo enquanto dá forma a sua obra.

---

<sup>7</sup> Poética é um conjunto de anotações sobre a poesia e a arte, escrita por Aristóteles entre os anos 335 a. C. e 323 a. C. A edição utilizada neste estudo data de 1981.

Já a *aisthesis* refere-se ao prazer estético da percepção reconhecedora e da percepção sensível, que considera o prazer estético plenificado ante uma obra. A *aisthesis*, para Aristóteles, tem como base a formação do conhecimento por meio da experiência de percepção sensível e o prazer ante a imitação. O termo para Jauss é visto como uma experiência estética receptiva básica que ocorre e reverbera no corpo material. Neste sentido, o primeiro contato estético é perceptivo, físico e passível de acordar os sentidos do corpo humano. A *poiesis* e a *aesthesis* formam a ação e a percepção do estético.

Ao conceituar a segunda categoria incorporada pelo autor, é possível recordar-se de uma das mais importantes leis da física: a lei da Inércia cunhada por Newton, em 1687, que afirma que um corpo tende a permanecer em repouso ou em estado de movimento até que uma força externa atue sobre ele. A associação aqui realizada conceitua a obra literária como uma força externa que atua e interfere na trajetória afetiva dos corpos e com uma percepção totalizadora dos órgãos do sentido; provoca o que o Jauss descreve como a terceira categoria do prazer estético: a *katharsis*.

A última categoria é uma junção das determinações de Górgia e Aristóteles e designa “[...] aquele prazer capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psiquê” (JAUSS, p. 80, 1976). É apresentada pelo autor como uma experiência comunicativa básica, pois contém uma função social: a de servir como mediadora, inauguradora e legitimadora de normas sociais, tendo em vista a determinação que é ideal a toda arte autônoma: “[...] libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, p. 81, 1976). A *katharsis* em relação com o literário funciona como uma expurgação que libera os sentimentos incômodos, na medida em que nos identificamos com um personagem e nos solidarizamos com ele, liberamos os incômodos que nos prendem projetando nossas frustrações no fictício.

Estas categorias são dinâmicas e preveem uma experiência estética baseada na comunicação literária, tendo em vista o prazer. O autor atribui uma mobilidade de funções a essas experiências fundamentais e cunha outro conceito interessante para compreendermos a sua teoria – o conceito de distância estética. Para ele, quando o leitor contemporâneo ou as gerações posteriores recebem um texto, revelar-se-á um hiato em relação à *poiesis*, já que o autor não pode acompanhar a recepção nos leitores ao mesmo tempo em que produziu a obra, e, assim, ela se desdobra em uma multiplicidade de significados e interpretações que ultrapassam o propósito de sua criação. Com a constituição destas categorias, Jauss retira a oposição entre prazer e conhecimento, utilizada por muitas vertentes teóricas, na medida em

que o receptor pode se tornar receptor e crítico de sua própria obra. Neste sentido, não há como estabelecer limites quanto ao prazer, pois as variáveis da recepção são infinitas.

Para o autor, diferentes épocas e sociedades produzem horizontes de expectativas distintos, dentro dos quais as obras se situam. Portanto, ao serem produzidas, elas não caem em um vazio, mas entram em contato com códigos, normas estéticas e sociais que permeiam as relações da sociedade em que está inserida. Estes dados, por sua vez, determinam os conhecimentos que os leitores já possuem e determinam a recepção das obras pelo público leitor (ZILBERMAN, 2008).

A estética da recepção tem por objetivo primordial a união da história da literatura com o prazer estético ante uma obra. Com a finalidade de fundamentar a sua teoria e reformular a visão sobre a história da literatura e compor uma nova ciência literária, formula uma série de sete teses que se caracterizam como premissas orientadoras. As quatro teses iniciais correspondem à estética literária, e as três seguintes, à história literária. Para a composição das atividades aplicadas nesta pesquisa-ação, utilizamos as quatro teses iniciais como pontos fulcrais no trabalho com o literário em sala de aula visando a concretização do texto pelo viés do leitor e das suas experiências sociais acumuladas.

A premissa inicial realiza uma crítica quanto aos cursos de história da literatura que enumeram as obras cronologicamente, ordenando os materiais de acordo com tendências gerais, as duvidosas “escolas literárias”. Para Jauss (1967), tal ato mal chega a se caracterizar como história literária. Neste sentido, a natureza histórica de uma obra literária se manifesta durante o processo de recepção e durante o efeito de uma obra, e não pela cronologia. Seria, então, o diálogo dinâmico entre o leitor e a obra, a concreta análise de historicidade de uma obra. Zilberman (2008, p. 33) aponta que “a relação dialógica entre leitor e texto – este é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período.” A obra pode se atualizar diante de uma leitura, e isto a caracteriza como viva e mutável de acordo com as normas de vigência social em que se está sendo lida, o que contraria a essência de uma fixação e a coloca alheia ao tempo.

É necessário para uma compreensão interpretativa da obra analisar o contexto de sua produção, a recepção quanto ao leitor primário e a sociedade e sua influência para a criação da obra. Contudo, a primeira premissa do autor critica o fato de estancarmos uma obra em determinada época sem considerar os efeitos que ela pode ainda despertar em um leitor contemporâneo. Ao restringir uma obra classicista ao período inicial do século XVI, por exemplo, ignora-se o potencial de atualização da mesma e a possibilidade de identificação com a conduta social do fictício.

A historicidade de uma obra coincide com o conceito de atualização. Neste segmento, o único sujeito capaz de efetivá-la de fato é o leitor. A segunda tese de Jauss conceitua o leitor como decorrente de uma subjetividade variável e dependente de suas experiências pessoais, de seu conhecimento de mundo e de leituras anteriores que despertam determinadas expectativas e acionam determinadas posturas emocionais.

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então — e não antes disso —, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1967, p. 28).

As obras evocam um determinado horizonte de expectativas em seus leitores, marcados por convenções de gênero, de estilo ou de sua forma, e, assim, demarcam estes horizontes provocando no mais tardar a sua ruptura. Estes são referenciados para o autor como um caso ideal para a objetivação dos sistemas históricos descritos: é o caso da obra *Dom Quixote*, publicada por Cervantes em 1605.

Para a descrição da experiência estética do leitor, não é necessário recorrer à psicologia, pois os elementos necessários para mensurar a recepção estão dispostos no sistema literário e decorrentes da compreensão prévia do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, assim como a oposição entre uma linguagem prática e poética. Neste segmento, o autor determina um leitor virtual ao invés de analisar o leitor real, pois “[...] a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário” (ZILBERMAN, 2008, p. 34). Assim, percebemos que a obra literária determina o horizonte de expectativas e as regras do jogo, sendo que tais regras podem ser alteradas, corrigidas ou apenas reproduzidas, e cada leitor reage a uma obra individualmente. Contudo, a recepção, para Jauss, é um fato social, ou seja, uma medida em comum entre as particularidades de reações, e a recepção não pode ser conceituada como abstrata e totalmente subjetiva.

A reconstituição do horizonte de expectativas dos leitores é a formulação presente na terceira tese do autor, que afirma que a implicação de valor de uma obra é equivalente à percepção estética que ela é capaz de suscitar, e, neste segmento, se uma obra não desperta nenhum efeito no seu suposto público, possui baixo caráter artístico. Tal afirmação é passível de fortes críticas por mensurar a subjetividade da obra em valorações quantitativas e a aproxima

à tese das teorias estruturalistas e formalistas, pois concorda que “[...] só é boa a criação que contraria a percepção usual do sujeito” (ZILBERMAN, 2008, p. 35). Contudo, o autor logra apaziguá-las com a introdução do conceito de distância estética.

O valor de uma obra é situado na distância estética, que é o intervalo que medeia entre o horizonte e expectativas e a aparição de uma obra nova, cuja introdução pode ter por consequência uma mudança no horizonte de expectativas. A distância é móvel, pois pode modificar-se com o tempo e até mesmo desaparecer. Neste segmento, quanto maior a distância, maior o valor da arte; e, quanto menor a distância entre o horizonte de expectativas e a mudança de horizonte, a arte se aproxima do que o autor chama de “culinária”, a arte pela mera diversão, a literatura de massa presente na indústria cultural. Para o autor, este tipo de arte não se caracteriza segundo a estética da recepção pelo fato de

[...] não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis — na condição de “sensação” — as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas (JAUSS, 1967, p. 32).

A descrição da arte “culinária” remete diretamente a uma aproximação com a teoria cunhada por Adorno referente à indústria cultural e a semicultura. Para ser uma “obra-prima”, a distância estética entre o horizonte de expectativa e a mudança no horizonte deve ser grande e demandar um esforço particular para lê-la, em contraposição com a leitura linear de uma obra que se situa dentro do nosso horizonte.

A quarta tese descrita pelo autor aproxima a estética da recepção da hermenêutica e postula a necessidade do exame das reações do texto com a época de sua produção. O texto não nasce em um vazio comunicativo e responde às necessidades do público que dialoga. Assim sendo, é imprescindível a análise do horizonte de expectativas na qual ela foi criada e recebida para compreender as perguntas que ela respondeu e descobrir como o leitor da época a recebeu e a compreendeu (ZILBERMAN, 2008). Jauss (1967) cita Collingwood reforçando a tese de que só é possível compreender um texto na medida em que compreende a “pergunta” a qual ele está respondendo; contudo, não é possível reconstituir a pergunta na face original de sua produção, pois o horizonte histórico já foi corroborado pelo horizonte contemporâneo.

Considerando as quatro teses explanadas, Jauss considera a historicidade da literatura sob três aspectos, que foram divididos nas teses restantes: diacronicamente (tese 5), a recepção

das obras ao longo do tempo; sincronicamente (tese 6), relativa ao sistema de relações da literatura em uma época da sequência de tais sistemas; e por último a relação entre a literatura e a vida prática (tese 7).

A partir dos ensaios aqui descritos, podemos perceber a estética da recepção diretamente da fonte de sua articulação primária. Contudo, é cristalino que algumas das disposições mencionadas permaneceram insuficientemente descritas, como a experiência do leitor e as possibilidades de analisar as percepções individuais para além dos efeitos determinados pela estrutura da obra por meio de estruturas bem delineadas. Tal falha Zilberman (2008) também sinaliza como passível de aprimoração. Como professores responsáveis pelo trabalho com a história da literatura e o incentivo leitor, devemos ter o cuidado de apresentar obras que partam do horizonte de expectativas dos alunos e caminhem para a sua ruptura mostrando possibilidades de formação/*bildung* e fugindo da literatura “culinária”. Para que uma análise voltada para a recepção leitora seja feita de maneira completa, recorreremos à teoria do efeito estético cunhada por Iser (1996), que enfoca no ato da leitura e na interação da obra com o leitor.

### 3.2 O IMAGINÁRIO FIGURADO PELA FICÇÃO

A imaginação parte de impulsos de liberdade criativa, mas a imaginação criadora precisa de ancoragens para compor a sua poética. Lílian Maria Fleury Teixeira Dória.

Wolfgang Iser em sua obra *O ato de Leitura, volume I e II* (1996-1999), discorre acerca da interação entre a obra literária, a sua estrutura e o leitor por meio de uma abordagem fenomenológica baseada nas reflexões de Ingarden. Algumas premissas de uma teoria a ser desvelada ao longo da obra podem ser observadas no discurso inicial de Iser, como a importante participação do leitor para a constituição do sentido do texto e o seu efeito dependente da participação leitora.

Associando as convicções acerca do trabalho do crítico literário com a literatura em sala de aula, avaliamos importantes as considerações sobre a instrução do sentido do texto realizado por eles e, na grande maioria das vezes, pelo professor. Iser afirma que não é possível dar forma ao sentido do texto sem o seu contexto, e, com isto, o mais produtivo seria analisar o que se sucede quando lemos um texto:

Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isto vale também, como se sabe, para aqueles cuja ‘significação’ já se tornou tão histórica que já não tem mais seu efeito imediato, ou para aqueles que só nos ‘tocam’ quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (ISER, 1996, p. 48).

É apenas na leitura que o sentido do texto é experimentado e que ele se concretiza, até mesmo os textos clássicos cujo sentido é presente historicamente: só temos vista para a sua janela quando a abrimos. Para Iser, o leitor, ao relacionar o texto a uma situação pela atividade que nele é despertada, realizando os atos de apreensão exigidos, estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz e, com isto, o sentido não é algo que pode ser extraído do texto e explicado, mas sim “[...] um efeito a ser experimentado.” (ISER, 1996, p. 34). A obra se concretiza na confluência do texto com leitor e evidencia um caráter virtual no sentido de que não pode ser reduzida a uma realidade do texto, nem às disposições do leitor.

A teoria vê a obra somente na concretização do ato da leitura, sendo que “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51). Assim, é possível afirmar que somente na experimentação da leitura e na soma das experiências sociais acumuladas que ela retoma à sua historicidade. Neste sentido, o discurso do texto se constitui como um organismo vivo que se relaciona com o seu leitor:

A relação entre o texto e o leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica (ISER, 1996, p. 127).

Ao passo em que o leitor insere no texto os efeitos provocados nele, o texto se atualiza e ganha caráter aberto, sempre concreto, mas passível de modificações na medida em que o leitor se ajusta às imprevisibilidades do texto. Neste segmento, é correto para o autor afirmar que os textos literários ativam processos de realização de sentido em que a qualidade dos textos literários está fundamentada nesta capacidade de produzir algo que eles mesmos não são (ISER, 1996).

Neste processo de leitura acontece a interação entre a estrutura do texto e o seu leitor, em que o texto oferece estratégias textuais, pelos quais o objeto da obra pode ser produzido, e sua produção ocorre somente na recepção, tornando-se um ato concretizado. O autor esclarece que a obra literária contém dois polos: o artístico e o estético. O primeiro trata-se do texto criado pelo autor, e o segundo, da concretização que o leitor produz. Desta maneira,

[...] a obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor (ISER, 1996, p. 50).

Esta concretização não é livre das disposições do leitor, e estas disposições só se atualizam com as condições postas pelo texto. Como críticos literários e professores, não podemos isolar os dois polos, pois assim se reduziria a obra à técnica de representação do texto ou à psicologia do leitor.

Na leitura das obras literárias, ocorre uma interação em que o leitor “recebe” o sentido do texto ao mesmo tempo que o constitui. Assim, é possível afirmar que as condições elementares desta interação leitor/texto estão fundadas nas estruturais do texto e possuem uma natureza complexa: ao mesmo tempo em que se constituem como estruturas do texto, preenchem sua função na medida em que afetam também o leitor.

Os textos ficcionais mostram um aspecto duplo, sendo estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. Em outras palavras, “o aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é cumprimento do que é pré-estruturado verbalmente pelo texto” (ISER, 1996, p. 51). Neste segmento, uma análise da interação destes dois polos pode demonstrar a estrutura dos possíveis efeitos do texto e a estrutura das possíveis reações do leitor, análise que é pretendida com a aplicação das atividades pedagógicas apresentadas nesta pesquisa.

Para o autor, esta interação entre autor e leitor deve referir-se aos processos pelos quais os textos são experimentados durante a leitura, compreendendo os atos que dão início aos juízos sobre a arte e que se atualizam no ato da experiência. O efeito estético então se constitui nele mesmo e se relaciona ao que não existe anteriormente no mundo, sendo que esse efeito só é um efeito quando o que ele significa só existe nele mesmo. É de suma relevância a substituição da pergunta muito recorrente na análise interpretativa de textos “O que significa este poema?” pela pergunta “O que ele desperta no leitor quando o ato da leitura se realiza?”, modificando o caráter referencial que o sentido possui na primeira pergunta pela experiência estética que estimulou no leitor.

Neste sentido, o discurso do texto se constitui como um organismo vivo que se relaciona com o seu leitor:

A relação entre o texto e o leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica (ISER, 1996, p. 127).

Ao passo em que o leitor insere no texto os efeitos provocados nele, o texto se atualiza e ganha caráter aberto, sempre concreto, mas passível de modificações na medida em que o leitor se ajusta às imprevisibilidades do texto. Em certo ponto de sua obra, Iser combate algumas críticas com relação às afirmações da teoria do efeito estético. Dentre elas, é relevante destacar a argumentação contra a proposição de que a teoria sacrifica o texto à arbitrariedade da compreensão subjetiva. Com isto, Iser (1996) afirma que a própria suposição objetividade *versus* subjetividade é inválida, pois os próprios juízos objetivos variam em uma valoração subjetiva. Neste segmento, a oposição destes dois conceitos é ilegítima, pois o texto literário supõe de antemão os “resultados” a serem efetivados, e, “[...] na fase da realização, o receptor os atualiza de acordo com os seus próprios princípios de realização. Assim considerando, podemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido” (ISER, 1996, p. 62).

A presença do leitor no texto é dependente do seu envolvimento no sentido de que, ao mesmo tempo em que estamos presentes para o texto, o texto se torna presença para nós. Assim, as suposições despertadas pelo texto não se revelam plenamente, pois não paramos de revelar possibilidades de sentidos que ficaram encobertas por aquelas feitas inicialmente. Quando envolvidos pelas tramas do texto, não temos consciência do que ocorre conosco dentro desta participação. Por este motivo, Iser (1999) esclarece que sentimos a necessidade de falar sobre a obra lida, não por nos distanciarmos dela, mas sim para uma compreensão daquilo que nos cativou na essência do escrito. Por este motivo,

Quanto mais presente o texto se torna para nós, tanto mais se desloca para o passado o que somos – ao menos durante o tempo do processo da leitura. À medida que um texto ficcional relega ao passado que dominamos, ele próprio se apresenta como experiência pois o que acontece agora, isto é, o que pode acontecer, não era possível enquanto os nossos próprios padrões orientadores fazem parte de nossa presença (ISER, 1999, p. 50).

Quanto maior o envolvimento com o texto, maior a possibilidade de sermos afetados pelo literário, e, ao nos deixarmos afetar, deslocamos as nossas percepções do que somos. O texto ficcional se torna, então, experiência do passado que não era possível antes da leitura. Vale ressaltar que uma experiência de envolvimento literário não consiste em reconhecer

somente o que nos é familiar. Nas palavras do autor, as “[...] experiências emergem no instante em que é minado o que sabemos; ou seja, a falsificação latente de nosso saber está no início de uma experiência” (ISER, 1999, p. 50). Nesta conjuntura essencial, adentramos ao conceito de rompimento dos horizontes de expectativas citado anteriormente.

Quanto à visão imagística das representações feitas pela leitura do ficcional – relevantes para compreender como o autor percebe a imaginação perante o literário –, são por ele caracterizadas como a representação do que não pode ser visto com a visão ótica, percepções estas que muitas vezes são aspectos inacessíveis de imediato sobre o objeto. É neste sentido que, “ao lermos um texto ficcional, precisamos criar representações, porque os ‘aspectos esquematizados’ (*schematisierte Ansichten*) do texto se limitam a nos informar sob que condições o objeto imaginário deve ser construído” (ISER, 1999, p. 58). As descrições presentes no texto contribuem para a construção do fictício no imaginário, mas não é algo concretizado, e as combinações de signos são passíveis de representação imagética. É neste sentido que, ao assistirmos a uma adaptação midiática de uma obra lida, nossa percepção visual se posiciona diante das representações memorizadas, e, assim, o sujeito também pode ser afetado pelo que representa por meio da imagem.

Diante dos pressupostos sobre como a representação imagética do ficcional funciona na consciência do sujeito-leitor, é imprescindível para uma posterior análise caracterizar o conceito de ficcional para o autor. A ficção não pode ser caracterizada como um antônimo de realidade, pois contém elementos do real sem se esgotar neles, caracterizando-se como uma preparação para o imaginário. O ato de fingir provoca a repetição no texto de uma realidade que é passível de se vivenciar, “[...] por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido” (ISER, 2002, p. 959). Com isto, é possível afirmar que a literatura é construída da interação do fictício e do imaginário, sendo que o primeiro é ativador do segundo, uma vez que, para que haja a realização das intenções, é preciso imaginar.

O texto ficcional refere-se à realidade sem se esgotar somente nela. Ultrapassa as barreiras do cotidiano e pode levar a reflexões sobre a sua realidade interna e externa; sendo assim, tem o poder de afetar positiva ou negativamente o seu leitor, uma vez que pode ser formadora de comportamentos e ações.

O ato de fingir é, portanto, uma transgressão de limites. Nisso se expressa a sua aliança com o imaginário. Contudo, o imaginário é por nós experimentado antes de modo difuso, informe, fluido e sem um objeto de referência (ISER, 2002, p. 958).

Colocarmo-nos em um ato de fingir por experiência de imersão no fictício transgride os limites estabelecidos pelas normas sociais e individuais de conduta, que conduz do modo difuso ao determinado, ocorrido quando os atos de fingir interferem diretamente na nossa experiência.

Pensando na caracterização do imaginário realizada pelo autor, percebemos que o papel do contador de histórias, como mediador do texto ficcional em uma situação de interação com o real, é um ato de fingir que não se esgota em si mesmo e possui a qualidade de persuasão perante os ouvintes de que o fictício aconteceu em uma terra tão, tão distante. O fictício oferece ao imaginário a possibilidade de que se faça presente no produto verbal do texto; assim, a língua passa por uma transgressão que o imaginário como causa possibilitadora do texto se torna presente e uma capacidade indispensável para a atribuição de sentido ao texto.

Tendo em vista as discussões dos teóricos supracitados, percebemos que o texto possui caráter aberto e necessita da participação do leitor para se concretizar de fato, assim como o sujeito-leitor pode atualizar as suas experiências em uma troca realizada por meio das representações imagéticas daquilo que não está dado no texto. Portanto, partindo destas concepções explanadas, buscamos embasar a nossa prática pedagógica considerando a participação do sujeito-leitor, pesquisando sobre os efeitos neles despertados pelo contato com o fictício em uma série de atividades pedagógicas pautadas na contação de histórias fictícias.

## 4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Após a apresentação das concepções essenciais para a aplicação das atividades pedagógicas e das contribuições da estética da recepção e teoria do efeito estético, determinamos os parâmetros que serão empregados para a reflexão da prática pedagógica com a contação de histórias. Deste modo, utilizamos Freire (1996), versão utilizada de 2019, e aclaramos os trâmites metodológicos utilizados. Iniciamos esta seção delineando o tipo de pesquisa e metodologia utilizada na abordagem para então discorrer acerca do corpus da pesquisa e as análises das atividades pedagógicas propostas na sequência aplicada.

### 4.1 CONCEITOS DO FAZER PESQUISA

Adotamos, para o desenvolvimento desta pesquisa, o encaminhamento metodológico baseado na pesquisa qualitativa, a fim de alcançar os objetivos gerais e específicos aqui postulados. Desta maneira, foram buscadas referências de forma bibliográfica e também documentais para as reflexões realizadas acerca da contação de histórias, seu efeito receptivo e o seu potencial como instrumento crítico. Estas referências tiveram por objetivo embasar a investigação que foi realizada em uma turma do Ensino Fundamental I, buscando descobrir como os momentos de oralização de histórias são recepcionados, o que elas simbolizaram para a fruição literária do alunado e como contribuíram para a reflexão das situações vivenciadas por cada um.

A abordagem qualitativa aprofunda-se nas relações humanas e suas significações, algo que não pode ser quantificado somente em equações, mas sim em práticas de interações dos sujeitos na vida cotidiana com o objetivo de desenvolver teorias empiricamente fundamentadas considerando a comunicação do pesquisador e a subjetividade dos participantes (FLICK, 2009). Neste segmento, propomos a aplicação das atividades pedagógicas como práticas dentro da sala de aula que visam o cruzamento entre a teoria e o fazer pedagógico, refletindo sobre as ações como pesquisadora e dos sujeitos de ação, participantes. Aprofundamos nestas interações humanas propostas pela conceituação da pesquisa desenvolvida analisando as atuações pedagógicas em consideração com as subjetividades dos pesquisados e da pesquisadora na relação com o literário.

Estabelecendo parâmetros de análise da pesquisa-ação enquanto prática pedagógica, a fim de refletir para gerar um conhecimento sobre esta atividade na sala de aula, recorreremos a Freire (2019), que descreve o ato de ensinar como uma atividade amorosa e corajosa que

promove um querer bem ao outro e a ousadia de criar, geralmente com poucos recursos, mecanismos e estratégias para a diversidade de aprendizagens e de aprendizes. Ensinar não é a mesma coisa que transmitir, pois exige que o educando seja produtor do conhecimento que lhe foi mediado. Nestes parâmetros, buscamos refletir sobre as atividades aplicadas para produzir conhecimento e contribuir com outras práticas pedagógicas, colocando os participantes como cognoscentes na construção do seu conhecimento. De acordo com Freire (2019, p. 196), “é neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, (re)conhecendo o antes sabido”.

A reflexão sobre as atividades aplicadas com a contação de histórias contribui para o aperfeiçoamento dos métodos do ensinar e do aprender, e faz parte da pesquisa-ação como elemento condutor de uma ação ambivalente e participativa. Neste segmento, incluímos a teoria crítica e refletimos sobre o fazer pedagógico, gerando um conhecimento sobre esta prática. Esta metodologia de pesquisa procura uma mudança desencadeada pela aplicação da pesquisa, em que o pesquisador é ativo no processo de aplicação e valoriza a construção reflexiva da experiência, atuando como agente dentro do processo, tendo em vista ações interativas e dialógicas e integrando processos de reflexão e formação, o que buscamos por meio da aplicação das atividades pedagógicas (FRANCO, 2006).

A pesquisa-ação na sala de aula baseada na conceituação de Freire exige que o aluno seja um sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento e de ação e ativo na formação dos seus saberes, e por isto pautamos as aplicações em sala de aula como atividades de ação para sujeitos de ação, baseadas em atividades de diagnóstico, construção do saber e sua reconstrução, para, então, analisarmos o seu agir a partir dos saberes mediados com a contação de histórias. Tais ações são alinhadas aos conhecimentos prévios dos sujeitos e na sua curiosidade epistemológica de querer sempre mais, saber mais, conhecer mais e preencher as lacunas do seu *self*. Assim, as atividades propostas buscam explorar a curiosidade essencial na ação pedagógica e consideram o horizonte prévio dos estudantes como basilar para a mediação de novos saberes, utilizando os parâmetros expostos sobre a dialogia de ensinar/aprender que buscamos refletir sobre a nossa prática pedagógica e analisar as produções, frutos das ações com o conhecimento.

Na metodologia qualitativa, as reflexões do pesquisador sobre as suas próprias atitudes e observações compõem as análises e tornam-se dados em si mesmos, sendo documentadas em registros essenciais para a composição da análise. O método de registro utilizado para esta pesquisa de abordagem qualitativa foi o diário de pesquisa, o qual compõe-se de observações sobre as atividades aplicadas, planejamento inicial e adequações, assim como impressões sobre

a recepção, atividades desenvolvidas pelos sujeitos e reflexões sobre a condução das atividades pedagógicas.

Os trâmites iniciais da pesquisa se delinearão documental e burocraticamente em diálogos com o Comitê de Ética Institucionalizado da instituição à qual se vincula academicamente (Unioeste, *campus* Cascavel, Paraná) e da instituição municipal de ensino em que foram aplicadas as atividades de ação. Neste momento, delineamos as atividades que seriam aplicadas aos alunos, bem como a turma, faixa etária e obras a serem oralizadas. Foi um momento de pesquisa e adequação para que o fazer pedagógico fosse efetivo e que abrangesse os objetivos de ensino. Para a obtenção do aceite da escola, dos participantes e de seus responsáveis, foram encaminhados os Termos de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para a diretora da escola, aos responsáveis dos alunos e aos próprios alunos, informando-os da ciência sobre as etapas da pesquisa. No mês de junho, foi concluída esta etapa e agendada a aplicação para os meses de outubro, novembro e dezembro de 2021.

Para o desenvolvimento das ações pedagógicas, foram utilizadas 7 seções de aplicação com média de 3 horas-aula cada uma, totalizando cerca de 10 horas-relógio de aula em contato com os alunos e não contabilizando estudo e planejamento da pesquisadora e as tarefas executadas no ambiente familiar dos participantes. Para um melhor andamento da turma e da professora regente, as aulas foram aplicadas somente nas sextas-feiras, o que exigiu uma breve retomada ao início das aulas sobre o que vinha sendo trabalhado. Utilizamos duas obras da literatura infantil: *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, e *A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen, bem como atividades que visam a análise de como estas obras e a sua oralização significaram para os alunos.

As atividades pedagógicas aplicadas foram divididas em cinco momentos principais, a fim de organização das análises, como exemplificado no esquema a seguir:

**Figura 1: Esquema linear das atividades de ação executadas.**



Fonte: Esquema ilustrativo desenvolvido pela autora.

Iniciamos com uma sondagem, buscando averiguar o horizonte de expectativas dos alunos e sensibilizar quanto à temática das aulas por meio de uma dinâmica. Posteriormente, o primeiro momento da contação de histórias foi mediado com recursos dinâmicos elaborados para sensibilizar com o poético exposto e, também, com atividades relacionadas a este saber. No terceiro momento, buscamos uma ruptura do horizonte de expectativa dos alunos com a segunda contação de histórias e realizamos atividades que puderam auxiliar na averiguação da apreensão receptiva dos alunos. O quarto momento foi de ação discente frente ao conteúdo exposto, que culminou nas produções e no compartilhamento final: o quinto momento. A recepção da comunidade escolar e dos alunos quanto à participação da pesquisa foi bastante satisfatória; todos os envolvidos demonstraram curiosidade sobre o que estava sendo proposto e contribuíram com a interpretação e consequentemente com a composição dos resultados.

#### 4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa na Escola Municipal Professor Láudio Afonso Heinen, localizada no centro do município de Planalto, interior do sudoeste do estado do Paraná. A escola possuía no ano de aplicação (2021) cerca de 500 alunos distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Os estudantes eram sobretudo residentes da cidade e de comunidades do

interior que não possuem escola própria. Assim, podemos dizer que os alunos matriculados desde a educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I são de diferentes classes sociais e tão distintos que, em uma cidade com em média 14.000 habitantes, podem ser.

A escola possui uma estrutura adequada ao desenvolvimento integral dos alunos. Concentra-se em dois prédios localizados na mesma rua e que dividem a Educação Infantil e os demais anos do Ensino Fundamental I. Os dois prédios dispõem de um espaço amplo, com parquinhos, refeitório grande e quadras cobertas bem conservadas, assim como brinquedotecas e bibliotecas.

A escolha da instituição se dá pela memória afetiva da pesquisadora como primeira escola em que estudou e trilhou os caminhos da leitura, da contação de histórias e de imersão no mundo da imaginação proporcionada pela ficção. Além disto, a flexibilidade da escola para o desenvolvimento da pesquisa e a acolhida ao ambiente escolar foram de suma importância para a escolha.

A pesquisa foi aplicada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021, em meio ao cenário de adequações às aulas presenciais com as exigências necessárias à prevenção da Covid-19, período que necessitou de revisões em algumas das atividades propostas, cautela quanto às medidas de proteção e paciência para aplicar e analisar a proposta considerando possíveis defasagens no ensino remoto e híbrido. Desta forma, buscamos marcar o relacionamento entre pesquisadora e participantes pautado no diálogo recíproco.

A turma em que a pesquisa foi aplicada foi selecionada em conversa com a coordenadora pedagógica e professoras da escola. Assim, selecionamos os 16 alunos matriculados no 5º ano B, do período matutino, durante os três meses mencionados, como participantes da pesquisa-ação. Percebemos que a interação pesquisador-aluno contribuiu para a satisfação dos objetivos propostos, e os pesquisados demonstraram interesse e curiosidade pelas atividades pedagógicas mediadas.

#### 4.3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE AÇÃO

O trabalho de ateliê não produz artistas, mas pode despertar o processo criador em cada um. Gislayne Avelar Matos.

Nesta subseção descrevemos as atividades realizadas com o alunado e as analisamos em cruzamento com a estética da recepção. Também, refletimos sobre a prática pedagógica pela

perspectiva das atividades de ação e a recepção como interação com o literário pela construção ativa do conhecimento.

#### 4.3.1 Atividade de ação 1

Iniciamos as atividades pedagógicas com a proposição de uma sensibilização que teve por objetivo a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo a ser estudado. A necessidade de considerar as experiências e vivências afetivas que o educando possui e incluí-las no conteúdo trabalhado é imprescindível para um ensino interacionista e dialogado, em que o aluno pode visualizar-se como membro da comunidade e construtor do conhecimento coletivo. O saber escolar deve significar ao educando e, para que faça sentido, deve partir do seu conhecimento.

Freire (2019) destaca que ensinar exige respeito aos saberes prévios dos alunos, sobretudo aos saberes das classes populares, sendo eles [alunos] socialmente construídos e associados aos valores de comunidade. O professor se pergunta: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2019, p. 32). Uma educação como prática de liberdade exige vermos o educando como um sujeito dotado de experiências, e esta atividade teve por objetivo diagnosticar os saberes prévios para construir novos saberes a partir deles.

Pensando em uma maneira de apresentar aos alunos o tema a ser trabalhado, o universo literário e fílmico, foi elaborada uma dinâmica inicial planejada para acontecer inicialmente no ambiente da biblioteca. Contudo, devido a obras no prédio, foi realizada na sala de aula. A atividade de sensibilização foi a primeira a ser aplicada e serviu como uma aproximação com os alunos por meio da brincadeira, que instigou a movimentação e a diversão, fazendo com que se interessassem por aquilo proposto.

A dinâmica consistia na procura de imagens ilustrativas de personagens que compõem o cenário de algumas histórias infantis. As imagens foram levadas pela pesquisadora de forma impressa e consistiam sobretudo em capas de livros infanto-juvenis, como, por exemplo, *O menino maluquinho*, de Ziraldo; objetos associados ao universo fantástico, como uma varinha mágica e coroa real; lugares relacionados a contos de fadas populares, Disney World e personagens de filmes e de livros populares, como Malévola e Rapunzel. Totalizaram-se 20 imagens que serviram como uma ponte para a conversa sobre o literário em algumas das suas faces.

Cada aluno ficou responsável por encontrar uma imagem escondida previamente no ambiente da sala de aula: cadernos, livros expostos, carteiras, quadro, mural e pertences mais visíveis. Como esperado, muita correria e bagunça controlada aconteceu nesta hora; os alunos se divertiram bastante e estavam muito empolgados em poder extravasar as energias acumuladas e aprender brincando. Neste sentido, tivemos que conversar inicialmente e expor as regras da brincadeira e também lembrá-los sobre as regras de convivência social, para que não houvesse nenhum inconveniente. Em momento posterior a esta conversa, a dinâmica transcorreu tranquilamente.

Quando todos encontraram uma imagem, demonstraram alegria e compartilharam com os seus colegas, mostrando o que haviam encontrado, houveram alguns colegas que encontraram mais de uma imagem e as cederam aos que não haviam encontrado, dividindo para que todos participassem. Algumas imagens não foram encontradas até o final das seções de aplicação, contudo, o fato não prejudicou a conversa e a dinâmica.

Após este momento, um clima agradável para debate foi montado na sala. Foram afastadas as carteiras para a construção de um ambiente aconchegante e realizada uma roda de conversa. Neste segundo momento, os alunos já haviam se acalmado e conseguiram falar com calma e ouvir atentamente, demonstrando interesse pelo que viria a seguir.

Retomamos aqui o conceito de atividade lúdica. Para Luckesi (2005), trata-se de uma atividade plena do ser humano que exige uma entrega do sujeito e a brincadeira; já para Winnicott (1975), é atividade essencial como composição do *self* dos sujeitos. Esta atividade de sensibilização e de compartilhamento coletivo exigiu a entrega e propiciou uma libertação, visível nas transposições das regras de comportamentos sociais, que só é possível por meio do brincar e da literatura. Pudemos visualizar que os alunos se permitiram rir, compartilhar, explorar e construir o conhecimento, tendo como a temática o literário em momentos marcantes que se distanciaram da maneira tradicional de ensino com a qual estão habituados.

A euforia com a atividade foi tamanha, que a conversa inicial durou cerca de uma hora e buscamos permitir que os alunos contribuíssem da maneira que achassem pertinente dentro da temática proposta. Por este motivo, a conversa se delongou mais do que o planejado inicialmente, e as contribuições foram imprescindíveis para notar o conhecimento prévio sobre o assunto e o ritmo da turma. Nesta primeira seção, contávamos com a participação de 15 alunos que demonstraram estar muito empolgados com a atividade inicial. A agitação foi totalmente coerente com a dinâmica movimentada proposta.

A maturação só é possível por meio do ato da libertação e da experimentação que o brincar propiciou nesta atividade. De acordo com Winnicott, “para controlar o que está fora, há

que *fazer* coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e *fazer coisas toma tempo*. Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 14, grifo do autor). É só no brincar em que se pode ser criativo e espontâneo e que se descobre a sua consciência interior e compreende o mundo externo. Por mais que tenha sido uma brincadeira lúdica coletiva, somente os sujeitos podem conceituá-la como plena e se houve entrega prazerosa no ato do brincar; portanto, uma análise só é possível com as visualizações comportamentais que exibiram durante e depois da atividade.

Esta atividade de ação foi recebida de maneira muito positiva pelos alunos, já que envolver a brincadeira e a “quebra” de rotinas prende a atenção. Eles contribuíram na descrição das narrativas expostas e trouxeram exemplos de outras semelhantes, compartilhando os seus gostos por filmes e livros e construindo coletivamente o conhecimento sobre as figuras encontradas. O objetivo era fazer com que todos os alunos tivessem a oportunidade de falar e serem ouvidos pelos demais. Neste aspecto, foi imprescindível seguir o fio da temática do literário para que o foco não fosse perdido para outros assuntos aleatórios. Posterior a esta atividade, adequações à sequência de atividades pedagógicas foram empregadas.

Consideramos como essencial a oralidade no desenvolvimento social e de uma sondagem prévia para conhecer as obras conhecidas pelos participantes. Jauss (1994) aponta que, assim como toda experiência real, a experiência literária é antecedida pelos conhecimentos prévios, disposição que antecede as reações químicas e compreensões subjetivas do leitor. Mesmo que os participantes não tivessem o conhecimento acadêmico sobre as informações dispostas e debatidas, possuíam um conhecimento oral sobre tais obras; já “ouvíram falar” sobre tal história ou característica e puderam contribuir com as exemplificações.

Cada aluno é um sujeito de ação único, e com as suas características individuais pode contribuir para o coletivo. Uns demonstraram maior aptidão para a linguagem oral e queriam contribuir com todas as imagens expostas, mas alguns eram de personalidade mais tímida e não gostavam tanto de compartilhar oralmente. Buscamos respeitar o momento de cada um, mas também demonstrar que toda contribuição era válida e necessária para que construíssemos o conhecimento juntos. Assim, incentivamos a fala e a escuta buscando não ultrapassar os limites individuais em uma prática educativa democrática em que todos os sujeitos tinham voz e vez para apropriar-se criticamente dos saberes expostos, concomitante com a prática pedagógica descrita por Freire (2020).

As práticas educativas não podem ser reduzidas a objetividades, pois são constituídas pelos sujeitos subjetivos. Contudo, quanto a esta atividade, é possível afirmar que funcionou de maneira positiva e agregou na formação do aluno como ser crítico e ativo no debate pela construção dos saberes com o literário. Pormenores ocorreram como esperado, já que o

planejamento é um plano delineado pelos nossos conhecimentos prévios como educadores e a prática é imbuída pelas subjetividades já citadas.

Esta dinâmica teve também o objetivo de determinar o *horizonte de expectativa* dos alunos e as suas experiências sociais sobre o tema, através das suas contribuições sobre quais obra já tinham tido contato e qual o conhecimento sobre as estruturas principais da narrativa, como personagens, narração, temática e mídia de divulgação. O horizonte de expectativas é formado pelas preferências e conhecimento de mundo, bem como conhecimentos específicos voltados para a área da leitura, mas também da compreensão interpretativa sobre o que está disposto nas obras e os links interdisciplinares realizados a partir do exposto – o conhecimento de mundo conceituado por Freire (2019).

#### 4.3.2 Atividade de ação 2

Para a segunda atividade de ação recorreremos à dimensão receptiva de Jauss para atender ao horizonte de expectativa dos alunos, ou seja, conformar com as características das obras que eles já conheciam ou tiveram contato, obras que estão dentro da sua abrangência de conhecimento prévio. As atividades de atendimento ao horizonte de expectativas foram aplicadas também na primeira seção com os 15 alunos presentes e contou com o interesse e curiosidade deles para a escuta da contação, leitura e escrita das perguntas finais. Eles estavam ainda empolgados pela atividade de ação inicial e demonstraram bastante curiosidade quando o momento da contação de histórias foi anunciado e a mala com os recursos para a contação foi trazida ao ambiente da sala de aula. Foi perceptível o espichar de pescoços, os cochichos e risadas principalmente das meninas para descobrir o que havia na mala e para que seria utilizada.

Quanto ao horizonte de expectativas, de acordo com Jauss, ele pode ser determinado por uma série de sinais implícitos, e a pré-disposição do público pode ser compreendida por tais parâmetros:

[...] em primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao gênero, em segundo, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário, e em terceiro lugar da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática de linguagem, oposição esta que, para o leitor que reflete, faz-se sempre durante a leitura, como possibilidade de comparação (JAUSS, 1994, p. 29).

O horizonte de expectativas gira em torno destes três fatores principais e considera a percepção das obras que lhes são familiares, tanto em gênero, quanto em linguagem, características e aspectos poéticos. Determinamos quais obras os alunos já conheciam em sua bagagem de conhecimentos extracurriculares por meio da primeira atividade de ação, e previamente já havíamos selecionado a obra que seria utilizada para a ampliação: *Marcelo, marmelo, martelo* (1975), por meio de pesquisa com a professora sobre os livros a que os alunos tinham acesso e uma análise do que seria cabível dentro da faixa etária média deles.

*Marcelo, marmelo, martelo* é uma das mais significativas e conhecidas obras da literatura infantil nacional. Foi escrita no ano de 1976 e é ainda hoje presente em muitas bibliotecas escolares e cidadãs. A história narra o mundo sob a perspectiva de Marcelo, um menino que possui muita curiosidade e imaginação, características natas de todas as crianças; contudo, na maioria das vezes, são podadas pela incompreensão dos adultos. A obra utiliza a imaginação de Marcelo, uma criança com muitas curiosidades principalmente sobre a língua portuguesa e a invenção de palavras, tratando sobretudo da arbitrariedade da língua portuguesa em um viés cômico e de diálogos rápidos. Assim, escolhemo-la pela sua tonalidade leve que conformaria com as obras que os alunos já haviam lido para que a mudança de tonalidade, temática, desfecho final e narração fossem possíveis a partir da segunda obra.

Marcelo fazia muitas perguntas que confundiam os adultos, e a sua maior característica era a invenção de palavras. Questionava, por exemplo, o nome dos objetos e a relação com a sua função, como perceptível no trecho a seguir:

- Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?
  - Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
  - Lembra, sim, mas... e bolo?
  - Bolo também é redondo, não é?
  - Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...
- O pai de Marcelo ficou atrapalhado (ROCHA, 1976, p. 08-09).

A cisma de Marcelo com o nome das coisas o levou a inventar nomes baseados nos usos e utilidades dos mesmos. Travesseiro, da linguagem de Marcelo, deveria se chamar *deitador*, assim como a colher, *comedor*. A capacidade do protagonista de questionar o funcionamento de coisas que em sua maioria não têm relevância na vida adulta cotidiana e criar nomes a partir de uma associação lógica objeto-funcionalidade é um raciocínio perspicaz que faria muito mais sentido para uma criança e seria mais objetiva. Contudo, a língua é um conjunto de recursos vocais ou gestuais que são utilizados com objetivos sociocomunicativos em situações de

interação, sendo um organismo mais complexo do que imaginado por Marcelo<sup>8</sup> (Antunes, 2014).

O texto de Ruth Rocha debate implicitamente sobre a importância da linguagem para a comunicação. Neste sentido, Irandé Antunes (2014) aponta que, para uma situação comunicativa ser eficiente, é necessário um ajuste às condições do outro, uma vez que, “no exercício de nossas atividades comunicativas, vamos pressupondo o que o outro já sabe, ou o que lhe interessa conhecer ou recordar; vamos pressupondo suas posições, seus pontos de vista e, assim, vamos calculando o melhor jeito de o abordar” (ANTUNES, 2014, p, 19). A abordagem interacionista prevê uma reciprocidade e adequação nas ações dos sujeitos participantes da situação de comunicação para que ela se efetive.

Refletindo acerca das situações comunicativas protagonizadas por Marcelo, percebemos que a interação comunicativa era prejudicada pela criação de novas palavras e a sua forma de falar. A falta de compreensão do que estava sendo dito pelo personagem afetou a sua interação com o seu círculo social e culminou no clímax principal da narrativa – a queima da casinha do seu cachorro.

Marcelo formulou neologismos com os termos presentes na língua portuguesa e exercitou a sua imaginação criadora. No desenrolar do desfecho final, percebemos que os integrantes da família do personagem chegaram a um acordo comunicativo para a compreensão mútua do que se estava sendo falado:

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.  
O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.  
E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam... (ROCHA, 1976, p. 20).

A linguagem é dialógica e construída nas ações de reciprocidade; uma resposta é sempre inerente ao uso da palavra, ainda que em solilóquio, quando o *self* se volta para si mesmo, em um processo de reflexão. Por isso, o protagonista se vê frustrado pela incompreensão de uma língua que ele mesmo inventou sem que haja reciprocidade de seus interlocutores, e transmite este sentimento aos leitores. *Mutatis mutandis*, vemos que essa obra guarda um grão da antiga narrativa bíblica da Torre de Babel (alguém pede tijolo e outro responde com água). Neste

---

<sup>8</sup> A concepção de língua e linguagem utilizadas para a elaboração e aplicação das atividades pedagógicas é a interacionista. A corrente teórica ganhou força entre os anos 1970 e 1980 por influência das obras de Michael Bakhtin na área da linguística e postula que estudar a língua em situações reais de interação é mais efetiva para o domínio linguístico, pois compreende a linguagem como uma atividade coletiva (COSTA-HÜBES, 2009).

sentido, a autora direcionou a possibilidade de identificação para com o personagem principal, o que pode ser enfatizado pelo trecho “Gente grande não entende nada de nada, mesmo!” (ROCHA, 1976, p. 18) e debate sugestivamente sobre a incompreensão das inquietações das crianças que geralmente não recebem a devida atenção dos adultos. Por meio destas reflexões, esta história foi selecionada como atendimento do horizonte de expectativas dos alunos.

A história foi contada utilizando recursos de caracterização dos personagens, tons de voz, gestos e modulações performáticas. O conto utilizado para a contação não foi lido; apenas serviu como base para as explanações. Neste sentido, o texto não foi narrado aos ouvintes, tal como escrito, mas recriado pela contadora. A seguir, na figura 2, podemos visualizar os elementos presentes na mala de contação de histórias:

**Figura 2: Mala de contação de histórias utilizada.**



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Dentro do recurso lúdico “mala de contação”, utilizamos trechos-chave da obra oralizada coladas nas superfícies internas da mala, um truque para que a memória não falhasse na hora da contação. Utilizamos também um boné manipulado no momento de caracterização do personagem Marcelo; um cachecol que se transformou na caracterização de sua mãe (envolto no pescoço da contadora) e no seu cachorro (enrolado na sua mão); um bigode, remetendo ao seu pai; a figura de um marmelo; um martelo e uma bola. Demais elementos citados ao longo da história foram improvisados e dramatizados na hora da contação, como, por exemplo, a cadeira, o caderno, o travesseiro e as modulações de voz com a troca dos personagens e do narrador.

Foi neste momento de contação que a vontade de olhar nos olhos dos outros e de compartilhamento coletivo que Gomes (2019) cita foi perceptível: o brilho no olhar e a concentração que envolveu o encanto com a história oralizada esteve presente. A cada elemento utilizado e tirado da mala com uma dramaticidade performática, risos eram ouvidos e o olhares curiosos, despertados, acompanharam a história de maneira que os 10 minutos de contação passaram com duração imperceptível.

Notamos um alto grau de envolvimento dos alunos com a progressão da oralização da narrativa. Assim, eles reagem a cada descoberta e proposição sobre a língua portuguesa de Marcelo e as suas reações com as intercorrências entre a sua família e a frustração com o conflito principal da queima da casa do cachorro. Na oralização de histórias, momento que o contador pode assistir a sua interpretação performática reverberar no outro, considerando que há a entrega ao poético pelos ouvintes, o corpo dele se torna pulsão para o outro corpo que reage como uma planta dormideira tocada por alguém – esse alguém é a obra literária, e a planta é o ouvinte concretizador do texto.

Para além de sentir fisicamente, neste momento, a mente se maravilha com os encantos proporcionados pela interpretação do outro, e perceber o efeito da oralização de histórias acontecer é imensamente gratificante para o contador. Um resquício disto é perceptível em algumas das imagens captadas durante a contação de histórias inicial, como a figura 3:

**Figura 3: Contação de histórias utilizando a narrativa Marcelo, marmelo, martelo (1976).**



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

No momento de contação da história, todos os alunos se mantiveram aparentemente concentrados e na expectativa de acompanhar a história, o que pode ser brevemente visualizado pela fotografia já citada. A estratégia de utilizar recursos de composição da oralização e trazê-los guardados em um suporte não cotidiano à sala de aula, como a mala de viagem, contribuiu para acrescentar um sentimento de mistério incentivado pela pesquisadora. Este efeito de mistério contribuiu para a concentração e ansiedade durante o desfecho, acrescentando uma expectativa aos alunos. A quebra da rotina na composição da sala e a proposição de uma atividade que não foi a leitura convencional individual incentivaram a participação.

No momento de oralização, foi possível visualizar o brilho no olhar dos ouvintes, e as suas reações funcionaram como um polímero para perceber se estavam embalados no mar da história. Certas reações, como o acompanhamento ocular dos movimentos da performance, em conjunto com as reações risonhas e tristes que percorreram os momentos mais engraçados e o clímax do texto, contribuíram para a constatação de que a novidade da contação de histórias prendeu a atenção para o texto literário e fez com que os alunos explorassem o texto de uma maneira lúdica e não convencional. Quanto ao quesito interpretação e compreensão da história, evidenciamos que estes sentimentos são também subjetivos e pudemos explorar este nível com

as perguntas realizadas posteriormente, sendo que a produção foi realizada com base nesta atividade pedagógica.

O objetivo da contação de histórias foi sobretudo instigar a imaginação criativa e incentivar a curiosidade por vezes esquecida, mas de suma importância para a aprendizagem. Com isto, foram proporcionadas reflexões que fizeram com que os alunos pudessem se colocar no lugar do personagem principal. Realizamos uma roda de conversa interpretativa para buscar saber o nível de compreensão e sobretudo os efeitos despertados pela oralização.

No debate sobre o texto, exploramos os sentimentos dos alunos em relação ao momento de contação, com perguntas orais sobre o ato: “Como você se sentiu em relação à história?”; e sobre a modalidade de trabalho com o texto: “Contar ela oralmente contribuiu ou atrapalhou para a compreensão do conto?”. Quando questionados sobre o que sentiram na escuta da oralização, as reações foram positivas, em que a maioria respondeu ter gostado, que achou a história “legal” e “engraçada”.<sup>9</sup> O humor presente nas peripécias da escrita de Ruth Rocha cativa os ouvintes e leitores e proporciona situações divertidas de contato com o literário. Quanto à contação oral, a aluna B respondeu que contribuiu para a compreensão do texto e que a escuta da história foi mais divertida do que a leitura. A maioria dos alunos não se manifestou para responder esta pergunta e optou por não responder.

Não obtivemos respostas mais aprofundadas dos alunos sobre a contribuição da oralização para a interpretação do texto. Assim, com a finalidade de construir uma análise sobre a contribuição da oralização da história para a compreensão do texto de Ruth Rocha, utilizamos as percepções da subjetividade da pesquisadora para sondar este momento da sequência de atividades. Vale ressaltar que, por mais que a pesquisa qualitativa considere os sentimentos do pesquisador em imersão na situação da pesquisa, é necessário um afastamento para obter uma visão mais crítica. Com isto, trata-se de um relato de experiências realizado posteriormente ao ato de aplicação.

É neste momento de articulação sobre as percepções dos educandos que retomo as necessidades do ensinar descritas por Freire. Para que a educação seja democrática, exige-se a escuta ativa do que se tem a dizer e a oportunidade de falar. *Escutar*, como um verbo, e por ser verbo remete a uma ação do sujeito em concordância com as atividades do agir que buscamos aplicar, é importante para que possamos falar de igual para igual com o nosso aluno, pois o ensinar dialógico exige uma troca. e não uma imposição. “Somente quem escuta pacientemente

---

<sup>9</sup> Os apontamentos de contribuições orais dos alunos foram elaborados com base em registro diário de pesquisa em anotações realizadas posteriormente à aplicação das atividades didáticas. Tal registro foi organizado pela pesquisadora.

e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*” (FREIRE, 2019, p. 111, grifos do autor). Este retorno para compreender como foi a recepção do momento de contação foi importante para que os alunos pudessem colaborar com a sua aprendizagem e perceber que a sua opinião é importante na construção do conhecimento.

Ainda com o objetivo de incentivar a participação ativa dos alunos na construção da compreensão textual do texto, questionamo-los sobre a possibilidade de rebatizar o nome dos objetos de acordo com a sua função e levantamos possibilidades de novos nomes seguindo a linha de raciocínio de Marcelo. Várias proposições foram criadas – as primeiras, levantadas de forma oral e, em seguida, registradas nos cadernos. Foi um momento de liberdade criativa em que puderam inventar as palavras dentro das possibilidades do conteúdo, o que desencadeou reações cômicas com as suposições coletivas.

Janela, por exemplo, nas palavras de uma aluna, poderia se chamar *mostrador*; caneta, para outro aluno, deveria se chamar *escrevidor* e caderno, *escrevido*. Foram levantadas muitas hipóteses sobre a criação de palavras novas, e a reflexão passou então para as complicações na compreensão da comunicação se cada um criasse novas palavras. Para suprir alguns questionamentos, foi aclarado que a língua é um código único justamente para favorecer a compreensão, mas que, ainda assim, como é serva dos falantes e um organismo vivo, podem ocorrer mudanças.

Realizamos mais indagações orais de cunho interpretativo para fazer com que os alunos questionassem o porquê das coisas e se postassem curiosos em descobrir mais, assim como a imaginação do protagonista. Perguntamos, por exemplo, se eles já haviam questionado por que os objetos possuem estes nomes, e as respostas unânimes foram de que não haviam perguntado, pois são obviedades e que aprenderam desta forma. Uma aluna respondeu que, quando perguntava sobre o funcionamento de algo, geralmente não encontrava respostas dos adultos. O aluno I expôs oralmente que seria interessante se as coisas se chamassem de acordo com a sua função, como fez Marcelo. O aluno se colocou no lugar do protagonista e acatou a sua ideia de imaginar nomes diferentes para as coisas. Dessa forma, o texto pode ter sido gatilho para outras indagações, outros links que o levaram à curiosidade, ainda que ingênua, sobre o assunto.

Posteriormente às indagações orais, foi realizada a leitura conjunta da narrativa intermediada pela professora e seguindo o modelo clássico de leitura, em que cada aluno lê uma parte da história. Esta fase, de acordo com Zilberman (1989), é a leitura retrospectiva, em que o leitor se volta ao texto para clarear as interpretações ainda obscuras para ele, possibilitando uma melhor compreensão das nuances do conto, sejam de nível interpretativo, narrativo ou de vocabulário.

Nesta atividade, percebeu-se uma grande dificuldade no desempenho da leitura pela maioria dos alunos participantes, sendo silabada e muitas vezes incompreensível. O ato de realizar a leitura compartilhada e para todos os alunos pode fazer com que o leitor sinta vergonha de se expor, medo de errar e virar alvo de piadas por parte dos colegas. Como pesquisadora foi importante intervir em algumas situações em prol do respeito ao ritmo e individualidades, mas também incentivar e propiciar a possibilidade de evolução neste aspecto.

As dificuldades e transtornos na leitura e escrita da maioria dos alunos foram expostas pela professora regente antes de a aplicação de atividades pedagógicas iniciar. Diversas são as causas para a intervenção no processo de desenvolvimento pela criança, podendo ser ligadas ao âmbito sensorial e defasagem cognitiva nos mais diversos graus (PACHECO; HÜBNER 2021). Dentre as causas levantadas, em conversa com a professora regente, estima-se que o ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19 pode ter influenciado para que o desenvolvimento da leitura estivesse defasado em relação ao que a BNCC (2017) prevê para o 5º ano em questão. Contudo, estudos ainda estão sendo realizados para observar se há ligação entre os dois pontos e o nível desta defasagem<sup>10</sup>.

O desafio da escola e da educação neste âmbito é prover atividades que busquem o incentivo pelo conhecimento e desenvolvimento destas habilidades, oportunizando aos estudantes outras formas de instrução para que trabalhem com as suas habilidades cognitivas e obtenham em melhor grau possível do conhecimento mediado. Neste sentido, a própria contação de histórias oportunizou a compreensão textual e a imersão no literário para aqueles que possuem dificuldades e transtornos na leitura. Obviamente, esta atividade não obteve um fim em si mesma e não se caracterizou como solução destes problemas, mas pôde contribuir para a ampliação das habilidades cognitivas nos processos de leitura e escrita. Importante ressaltar a combinação de profissionais (fonoaudiólogo e psicopedagogo) e a relação escola-família como essenciais para o desenvolvimento e diagnóstico de dificuldades educacionais especiais. Algumas dúvidas vocabulares foram levantadas quanto ao significado das palavras, como por exemplo marmelo, uma fruta não convencional na região da pesquisa e também o significado de latim, questões que foram aclaradas pela autora.

---

<sup>10</sup> Sugere-se a leitura e pesquisa da temática para aprofundamento, podendo ser realizada a partir das seguintes referências: “Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças”, de Pacheco e Hübner (2021). Disponível em: <[https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19317/2/Como\\_o\\_distanciamento\\_social\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_pode\\_afetar\\_os\\_estgios\\_iniciais\\_da\\_aprendizagem\\_da\\_leitura\\_em.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19317/2/Como_o_distanciamento_social_em_tempos_de_pandemia_pode_afetar_os_estgios_iniciais_da_aprendizagem_da_leitura_em.pdf)> Acesso em: 23 out. 2022. “Caracterização das habilidades predictoras de leitura em escolares com dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia”, de Santana e Germano (2022). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/235431>> Acesso em: 23 out. 2022.

Retomamos a perspectiva de Soares (2003) sobre a escolarização da literatura a fim de perceber se esta prática aplicada na sala de aula levou a uma escolarização inadequada do literário. A autora cita que o ensino de literatura deve considerar os elementos textuais e literários, sendo o texto alvo de análises interpretativas e de essência estética, mas não sendo apresentado em fragmentos e com atividades simplificadas.

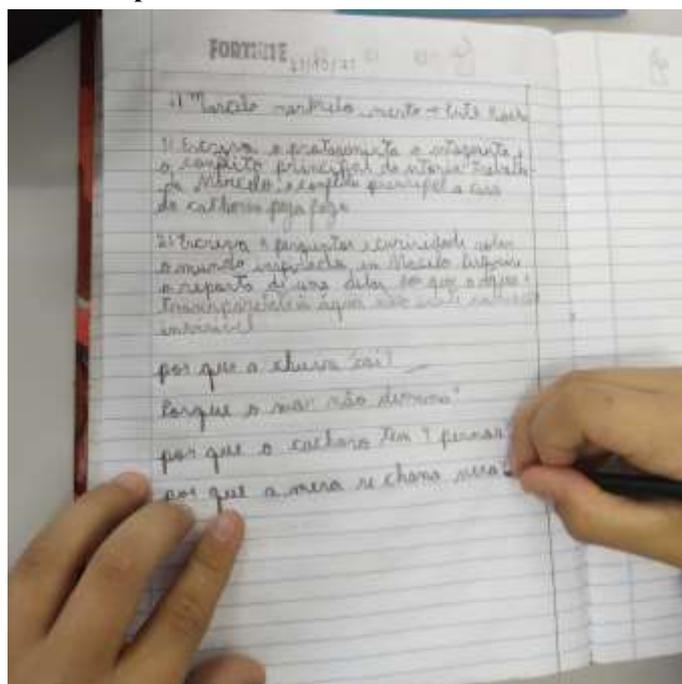
Buscamos, com a dinâmica da contação de histórias e da leitura, que o aluno se colocasse como protagonista em uma escuta e interpretação ativa, construindo significados subjetivos e utilizando o seu conhecimento prévio para fazer inferências e construir o sentido da obra, uma vez que, quando há a participação engajada, o texto pode ser retido com maior facilidade. Assim, utilizamos a obra poética de maneira integral, com a dinâmica lúdica da oralização de histórias e atividades instigadoras de curiosidade, sendo uma escolarização da obra literária realizada de maneira assertiva e que culminou em resultados positivos.

Na atividade posterior à leitura, foi solicitado aos alunos que refletissem sobre as dúvidas do funcionamento do mundo, sobre si mesmos, sobre as palavras e funcionamentos em geral para que pudessemos pesquisar utilizando os recursos digitais da escola. O planejamento inicial propunha a elaboração de cartazes com os questionamentos elaborados e distribuição dos mesmos pelos ambientes escolares instigando a comunidade escolar à leitura da obra. Contudo, devido ao pouco tempo disponível nesta primeira seção de aplicação pelo atraso da primeira atividade de ação, foi solicitado que fizessem como uma tarefa em casa.

A ação discente nesta atividade propiciou que os alunos pensassem sobre o exposto na contação da história, sobre o que tratava o poético, e, além de sentirem esteticamente o texto, construíssem caminhos com a sua própria subjetividade e conhecimentos externos à escola para refletirem sobre as perspectivas a sua volta, questões corriqueiras e banais que lhes foram apresentadas. O oposto do ser como pessoa ativa descrito por Freire (2020) é a ingenuidade de quem recebe sem questionar; portanto, instigamos a inquietude e corroboramos com o desejo ontológico do sujeito de querer saber sempre mais.

Neste segmento, as perguntas e respostas foram elaboradas individualmente, e as respostas, pesquisadas por cada aluno e família em sua casa, como pode ser percebido na Figura 4:

**Figura 4: Perguntas elaboradas pelo aluno “D”.**



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Esta atividade de escrita individual contribuiu também para a percepção do nível de escrita em que os alunos se encontravam, possibilitando uma prévia de como seriam as produções textuais realizadas. As perguntas levantadas foram diversas e, na sua maioria, questionaram sobre o funcionamento de coisas cotidianas e de convivência diária, como por exemplo as perguntas do aluno C: “Por que a água é transparente? Quantas estrelas tem no céu? Quantas pessoas tem no mundo?”. O aluno D também contribuiu e perguntou-se sobre “Por que o mar não derrama?”. Estas questões sobre o funcionamento do mundo que nos cerca concordam com o que Freire (2020) expõe sobre a educação que dispõe os meios para a superação da captação ingênua da sua realidade. Provavelmente estes alunos já devem ter se questionado sobre tais coisas, já que são obviedades que nos passam à cabeça quando estamos descobrindo o funcionamento do que nos cerca. Contudo, em que outro espaço teríamos a oportunidade de questionar tais coisas e debater sobre as respostas com averiguação científica?

A aluna A levantou o questionamento sobre o que é o “latim”, já que o termo apareceu na história oralizada e carecia de uma nova explicação. Ela apresentou uma definição muito breve sobre a sua pergunta, o que demandou uma descrição da pesquisadora. Na sua maioria, os alunos procuraram as respostas e as levaram aos seus colegas, as quais puderam ser debatidas. Conversamos sobre temas gerais, mais frequentemente sobre as propriedades físicas da natureza, animais e a formação das palavras.

Sobre a importância da curiosidade na aprendizagem, Freire (2019) afirma que temos que lutar pelo direito à curiosidade e que, sem ela, o professor não aprende, nem se insere no ensino. Estimular a pergunta e o porquê dela, assim como uma reflexão crítica sobre os discursos e o que se está implícito na fala, é necessário para conduzir o indivíduo à sua liberdade e construir uma identidade crítica. Freire (2019, p. 83) aponta que

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (Grifo do autor).

Um bom professor, de acordo com Freire, é aquele que instiga a curiosidade e a vontade de querer saber mais, que faz o aluno acompanhar os movimentos das idas e vindas do seu pensamento, fazendo da aula um desafio. Ele propõe que os alunos registrem as curiosidades despertadas nos diversos âmbitos da esfera social e qual tratamento deram a esta curiosidade, se buscaram as respostas ou se esta curiosidade instigou mais curiosidades ainda.

A escola é o lugar de fala dos alunos e onde se pode conversar sobre dúvidas, temas polêmicos e reflexões sobre o eu e o outro; é um privilégio e um dever escolar. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2019, p. 85). Os alunos pesquisados aparentavam ter um comportamento passivo em relação aos conteúdos ensinados. Neste segmento, a atividade de poder oralizar dúvidas “banais” serviu como uma abertura para que pudessem ver a leitura, a escuta e o ensino como um diálogo, em que o discurso deles também é importante.

#### 4.3.3 Atividade de ação 3

Transgredir o estável, forçar as amarras e fluir com a correnteza: são estas as idealizações almejadas pela proposta de ruptura do horizonte de expectativas em vias de experienciar e evoluir a maturação leitora. A aflição é conjunta da mudança em todos os âmbitos da esfera humana e não seria diferente no desenvolvimento leitor. Assim, faz-se imprescindível o papel do mediador para consolar os desagrados desta metamorfose.

A teoria de Jauss (1994) estabelece em sua terceira tese o conceito de “distância estética”, ou o afastamento do horizonte de expectativas do leitor suscitado por uma obra até então desconhecida.

Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova – cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outros, jamais expressas, pode ter por consequência uma ‘mudança de horizonte’ (JAUSS, 1994, p. 31).

A distância estética pode se concretizar nas reações do público e nas críticas, sendo as mais variadas possíveis, desde rejeição a simpatia. Neste sentido, o critério para a determinação do valor estético para uma obra seriam os efeitos despertados em determinado período histórico. Nosso foco foi, então, a utilização de uma obra que favorecesse a ruptura com os saberes pré-determinados dos alunos e ampliasse os saberes já conhecidos. Buscamos uma obra de temática mais sóbria que contribuísse para reflexões de teor crítico sobre a dureza da realidade vivenciada.

O fio condutor para que a ruptura fosse delineada através de uma lógica de pensamento foram os distintos propósitos do imaginário infantil que os dois protagonistas utilizaram. Marcelo utilizava de sua imaginação curiosa e ingênua para brincar com as palavras e o mundo a sua volta; já a vendedora de fósforos utilizava da sua imaginação ingênua para fugir da realidade trágica e mortal à qual vivia; prendia-se à imaginação para buscar a sobrevivência.

A escolha das obras justifica-se em virtude de partirem do cômico para um texto melancólico e de temática mais madura, fazendo com que os alunos reflitam sobre as distintas realidades da vivência humana. A escolha está pautada nas fases da leitura descritas por Bamberg (1977): tal faixa etária prevê que o aluno tome uma postura mais madura em relação às suas leituras, visualizando o ficcional por uma ótica mais racional.

Nesta aula, 15 alunos estavam presentes, demonstraram interesse pelas atividades propostas e contribuíram com as tarefas, leitura e desenho. Inicialmente, com a correção, escuta da contação de histórias e leitura, foi perceptível uma tranquilidade maior em relação à aula anterior, pois já conheciam a dinâmica da aula e também a pesquisadora, sendo o momento de maior empolgação o de criação do desenho proposto.

Para esta atividade de rompimento do horizonte estável do aluno, utilizamos a obra *A pequena vendedora de fósforos*, versão de 2017, publicada pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, em 1845, e provinda de contos orais populares. A história passou por diversas modificações desde a sua publicação e é possível visualizar diversas versões, mas sempre com o enredo semelhante.

Essa narrativa possui características distintas da primeira história oralizada que poderiam ser gatilhos para explorações de temáticas mais complexas. Por tratar-se de um texto

de maior extensão, de diferente estrutura, de uma temática que possivelmente poderia expandir o conhecimento de mundo e debater sobre os fatos vivenciados, foi uma ruptura com o horizonte de expectativas inicial, pois explorou a imaginação e a curiosidade dos dois protagonistas em dois cenários totalmente distintos.

A pequena vendedora de fósforos é uma obra poética melancólica e com um desfecho final triste que toca na desigualdade social. Com isto, tínhamos o objetivo de fazer com que os alunos refletissem mais profundamente sobre a realidade desta desigualdade e explorassem as temáticas como a morte, o morrer, a fome e as necessidades básicas de sobrevivência dos quais muitos não têm a possibilidade de desfrutar.

Para esta atividade de ampliação do horizonte de expectativas, baseamo-nos em Freire (2019, p. 32) e a afirmação da necessidade de propiciar situações que reflitam sobre a realidade que os cerca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

O autor destaca a necessidade de trazer ao âmbito escolar as associações entre os saberes ensinados e as duras vivências das experiências sociais em uma sociedade disforme, para que o aluno se porte criticamente frente às injustiças e se careça de forças internas para combater criticamente, com base científica, as implicações ideológicas da sociedade capitalista. Buscamos, com esta atividade de ação, despertar uma fagulha do pensamento epistemológico com relação às desigualdades da protagonista e desencadear empaticamente a construção de uma curiosidade inquieta a respeito dos fatos do cotidiano.

A obra é narrada pelos olhos de um narrador extradiegético com uma linguagem acessível, mas exigente de maior maturação leitora. A sua curta extensão é inversamente proporcional à profundidade com que a falta de direitos humanos básicos da protagonista pode ser explorada.

A temática gira em torno da tristeza vivenciada pela protagonista, não nomeada, em véspera de ano novo e os seus pensamentos envoltos pela incapacidade de se aquecer e de se alimentar, tornando a leitura tão mágica, quanto triste. A situação narrada é desoladora e a empatia, instigada pela descrição das cenas, é inevitável, o que pode ser visualizado no trecho a seguir: “O frio era tanto que as mãozinhas estavam gélidas e endurecidas. Quem sabe se acendesse um fósforo, ajudasse a se aquecer” (ANDERSEN, 2017, n.p.).

Tendo como sua única companhia a caixa de fósforos na noite fria, a menina os acende em uma tentativa de aquecer-se. No brilho dos fósforos, ela imagina várias cenas encantadoras que funcionam como um bálsamo de cura para o seu corpo já hipotérmico. A imaginação e esperança presentes na inocência infantil aproximam leitor e personagem, que se compadecem do sofrimento da menor.

Riscou outro, e, àquela luz resplandecente, viu-se sentada debaixo de uma linda árvore de Natal. Era muito maior e mais decorada do que aquela que vira no natal passado, ao espiar pela porta de vidro da casa de um negociante rico. [...] A menininha estendeu os braços diante de tantos esplendores, e então o fogo apagou (ANDERSEN, 2017, n.p.).

A exposição do desfecho final sem um desenrolar dos fatos, encaminhado para que a personagem modificasse a sua realidade, torna a narrativa poeticamente trágica e leva o leitor/ouvinte a se compadecer com o desfecho de sua morte. A ausência de um final tradicional de contos infantil rotulado como “feliz” instiga a ruptura do horizonte de expectativas e encaminha para a visualização de novas possibilidades.

O horizonte do leitor pode limitá-lo e também modificar-se continuamente; assim, quanto mais distante de suas expectativas, maior a possibilidade de transgredir os limites de suas referências. Esta transgressão pode ser passível de uma não aceitação se a obra se distancia tanto das perspectivas leitoras, que se torna irreconhecível, e assim o horizonte permanece inalterado. A obra literária, mediada pelo método recepional, deve ser predisposta com o objetivo de ampliar o horizonte de expectativas, introduzindo textos que questionem as referências, mas que contenham um alto grau de semelhança e coerência.

A tarefa de ruptura não pode ocorrer se o leitor não se dispõe a ter as suas percepções estáveis abaladas. Dessarte, para a ruptura ocorrer, é necessário que o sujeito esteja aberto a essa quebra de constantes. De acordo com Iser (1996, p. 87),

A diferença estimula a reação, pela qual o recalcado retorna e se transforma em uma figura para a própria consciência. Se por isso algo se torna consciente, isso só é possível no caso em que o texto não é pensado com repertório já programado de disposições de seu receptor.

Neste sentido, o não idêntico seria a condição para a reação desencadeada na leitura e se concretiza no leitor como uma constituição do sentido. A ruptura é essencial para a formação/*bildung* do leitor do ser humano em construção. Neste sentido, exploramos a prática

de linguagem de leitura e escuta embasada pela BNCC (2017) para a contação da segunda história.

O som é uma propagação imediata capaz de atravessar grandes imensidades e chegar ao seu destino com imediaticidade. Dessarte, buscamos explorar a matriz sonora e a capacidade de escuta, juntamente com as percepções sonoras, enquadrando esta etapa das atividades de ação na aprendizagem de textos multissemióticos. Para tal, os alunos foram orientados a fecharem os olhos para a atenção ser voltada totalmente para o aspecto auditivo e as sensações despertadas ao longo da oralização, o que foi tranquilo de solicitar, já que os alunos demonstraram um temperamento calmo de fácil interação neste dia, seja pela pouca quantidade de alunos e/ou pelo dia chuvoso que se desenrolava.

O tom de voz empregado na contação foi calmo, convidativo e compatível com a história para que houvesse maior estímulo sensorial e imersão na trama. Alguns sons e cheiros foram integrados à história, como, por exemplo, o som e cheiro de fósforos sendo acessos, passos ecoando e uma diminuição significativa da temperatura do ambiente. Inicialmente, planejamos um som de nevasca para compor a sonorização, mas não foi possível conectá-lo ao mesmo tempo em que a câmera estava em execução para registro fotográfico, o que fez com que o silêncio compusesse o fundo na contação. Podemos visualizar o descrito a partir do registro a seguir:

**Figura 5: Recursos utilizados para a contação da segunda história.**



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Buscamos utilizar recursos de fácil acesso ao docente para que possa disseminar a contação de histórias desencorajando a percepção associada à necessidade de recursos mirabolantes para a contação. É necessário um preparo com o texto literário e uma explanação dos objetivos de antemão; contudo, a contação pode ser feita com objetos transformados e ressignificados e com a performance do contador. Retomo o descrito por Matos (2005) – para a autora, o contador reescreve a obra literária à sua própria maneira no ato da contação, recriando o texto, improvisando e podendo transformá-lo totalmente no ato de oralizar. Com isto, buscamos a performance da contação desta história privilegiando as sensações despertadas nos alunos pelas modulações da voz e pela criação do ambiente e dos recursos sonoros já citados. Os discentes aceitaram a ideia de abaixar a cabeça e puderam adentrar ao mundo poético, como perceptível no registro fotográfico a seguir:

**Figura 6: Contação da história A pequena vendedora de fósforos (1845).**



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Os alunos permaneceram concentrados por toda a oralização, que teve a duração de aproximadamente 10 minutos, e levantaram as cabeças, preguiçosos, bastante silenciosos e sem deixar transparecer se era pelo fim trágico da história ou pelo clima ambiente. Com os questionamentos orais feitos a seguir, pudemos investigar o nível de compreensão interpretativo sobre o texto, já que não foi possível acompanhar as reações no olhar e nos gestos como na primeira contação de histórias.

Após esta atividade, instigamos o debate para perceber como a obra foi recebida pelos alunos e quais as marcas de efeitos que poderiam ser identificadas. Algumas perguntas orais foram utilizadas como um roteiro de mediação:

**Quadro 3:** Perguntas realizadas oralmente sobre as percepções da história oralizada.

- 1- Como vocês se sentiram com relação ao final do conto?
- 2- Perceberam que a imaginação da protagonista aparece na história como a imaginação de Marcelo na história anterior, contudo, em uma situação muito diferente? No que se diferencia o uso da imaginação nas duas histórias?
- 3- O que você sabe sobre a falta de condições básicas de sobrevivência enfrentadas pela menina? Já vivenciou alguma situação parecida?
- 4- Nem sempre a realidade é como nós desejamos, mas nem por isso deixamos de imaginar algo melhor. Na história anterior, Marcelo utiliza da sua imaginação para pesquisar, pensar em como as coisas funcionam; já a menina utiliza a sua imaginação para fugir da sua realidade. Você também gostaria de fugir da sua realidade? Se sim, o que você gostaria de que fosse diferente em sua vida?
- 5- Se você pudesse pensar em um final distinto para a história da menina, em que ela pudesse realizar os desejos que imaginou, como você faria?

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir destes questionamentos, foi possível conduzir a interpretação e perceber as apreensões dos alunos durante a contação de histórias. As participações no debate oral não tiveram demasiado sucesso, pois os alunos permaneceram mais quietos e respondiam somente as perguntas realizadas objetivamente. Em relação ao primeiro questionamento, alguns apresentaram dúvidas sobre o final do conto, pois a interpretação de que a protagonista havia morrido não ficou tão clara. Realizamos, assim, uma retomada de leitura do final para debater sobre os questionamentos e, quando aclarado, as respostas foram unânimes de que o sentimento predominante foi o de tristeza.

Alguns destacaram sua indignação com o final, expondo suas esperanças de que algo mágico acontecesse, de que o final fosse leve como a primeira história. A aluna J destacou: “Pensei que um anjo tinha vindo salvar ela”. Uma vez aclarado o desfecho poético do final em que se debateu sobre a sua salvação não ter ocorrido no plano da realidade, pudemos perceber uma ruptura em relação à abordagem da narrativa anterior, em que a aluna rompeu com o padrão de que os finais em obras devem acabar sempre de maneira mágica e feliz, sendo-lhe oportunizadas reflexões mais maduras e profundas sobre as vivências da realidade.

Em resolução ao segundo questionamento, percebemos que, no conjunto das interpretações, os dois protagonistas das histórias contadas vivenciam materialidades sócio-históricas totalmente diferentes. A aluna F teve a seguinte fala: “Ela sonhava porque não queria viver aquilo”. Tal contribuição foi complementada pela educadora com a contrapartida da história de Marcelo, em que uma criança bem assistida imagina histórias e percepções como uma brincadeira, enquanto a vendedora de fósforos o faz por uma necessidade de fuga da sua vivência trágica e mortal.

Ao debatermos sobre as necessidades básicas que a protagonista não possuía, como a comida, abrigo e suporte familiar, os alunos permaneceram quietos. Os participantes são moradores de uma cidade pequena e bem estruturada, como já mencionado; neste sentido, as organizações públicas possuem maior facilidade em oferecer suporte para suprir as necessidades básicas. Assim sendo, são poucas as famílias em extrema pobreza, sendo difícil opinar sobre algo que não é por eles vivenciado, mas de que provavelmente já tinham conhecimento.

O debate foi conduzido a fim de mencionar outras realidades e a penosidade da desigualdade social que afeta principalmente os mais pobres nas diversas regiões do nosso país. Conversamos sobre a morte da protagonista e como é cruel perceber que muitas crianças são assassinadas pela fome e pela pobreza. Instigamos os alunos a se colocarem no lugar da protagonista, imaginando-se desprovidos destas necessidades básicas e o quão duro seria sentir a fome, o frio e a solidão que ela sentiu, tendo como única possibilidade a imaginação de um lugar melhor.

As indagações quanto à dura realidade do viver e o desamparo que a protagonista vivenciou tratam sobre questões existencialistas do ser humano e são potencializadoras de reflexão sobre temáticas delicadas de se tratar com as crianças, como a morte e o desamparo infantil. Estes assuntos trabalhados em uma escrita poética fazem com que os leitores se compadeçam da sua vivência e reflitam sobre estas temáticas na sua própria vida, o que pode instigar o processo de transformação da curiosidade ingênua para a epistemológica, aquela que é insatisfeita e crítica, indócil, na concepção freiriana, mas que não deixa de se permitir criar imaginativamente.

Quanto à condução do quarto questionamento, foi perceptível o desprendimento dos alunos e maior participação; muitos responderam que gostariam de ganhar na loteria, o que demonstra as vontades movidas pelo capital já na infância; alguns, como a aluna B, responderam que gostariam de viver em um lugar que houvesse magia, e alguns concordaram que não gostariam de estudar. A última pergunta oral dividiu opiniões: muitos propuseram mudanças heroicas em prol da salvação da protagonista, enquanto alguns relataram que permaneceriam com o final escrito pelo autor por acreditarem que ela está em um lugar mais adequado, de acordo com as suas concepções epistemologicamente cristãs de vida após a morte. O debate foi conduzido para percebermos o lugar da imaginação e da ficção em acalantar as necessidades que não podemos realizar nas vivências reais.

O imaginário desencadeado pela narrativa como evidenciado nas respostas orais obtidas neste quarto questionamento são indutoras a reflexões relacionadas ao espaço entre o

imaginário e o real no texto ficcional. Winnicott (1975) propõe a existência de uma evolução direta entre o brincar compartilhado e as experiências culturais, pois é só na experiência do brincar que a criança e o adulto fruem a sua liberdade de criação (WINNICOTT, 1975, p. 88). A mesma proposição pode ser vinculada à relação entre as experiências culturais ligadas às narrativas, como afirma Eco (1994, p. 94):

Passear por um mundo narrativo tem a mesma função que desempenha o brincar para uma criança. Crianças brincam com bonecas, cavalos de madeira ou pipas, para se familiarizarem com as leis físicas e com as ações que um dia deverão levar a cabo seriamente. Da mesma forma, ler histórias significa jogar um jogo através do qual se aprende a dar sentido à imensidão de coisas que aconteceram, acontecem e acontecerão no mundo real. Ao ler romances, eludimos a angústia que nos agarra quando tentamos dizer algo verdadeiro sobre o mundo real. Esta é a função terapêutica da narrativa e a razão pela qual os homens, desde as origens da humanidade, contam histórias. É, por fim, a função dos mitos: dar forma à desordem da experiência.

As narrativas possuem papel fundamental na transacionalidade das relações entre o eu interior e o ambiente exterior, funcionando terapêuticamente na testagem de possibilidades entre as vivências e as oportunidades saciadas somente por meio do ficcional. As tramas narrativas nos enlaçam e envolvem o leitor em mundos desconhecidos, fazendo-os questionarem os limites da sua própria materialidade sócio-histórica, habilidade de suma importância para o despertar de questionamentos críticos que induzem à *katharsis* e operando em transformações que gerem descontentamento da realidade.

Com o estímulo do pensamento e do raciocínio, a criatividade se expande e a análise crítica pode se desenvolver com maior campo de apoio. Com este objetivo em mente, relemos a obra oralizada coletivamente, sanando algumas dúvidas vocabulares como, por exemplo, “passantes”, termo não muito utilizado atualmente; “desvanecesse”, palavra a qual todos responderam que não conheciam; e “júbilo”, vocábulo também não recorrente na atualidade. Buscamos aclarar dúvidas interpretativas para que o conto ficasse claro a todos e procuramos ouvir as falas sobre o que compreenderam a respeito do texto e o que gostariam de acrescentar além das perguntas já realizadas, porém o silêncio prevaleceu neste momento.

Os alunos não responderam com tanto afinco as perguntas realizadas sobre esta segunda contação, talvez por se tratar de uma temática mais madura e com um final melancólico, ou até mesmo pela vergonha de falar, de responder “erroneamente” ou de não falar “corretamente”. Com o passar das perguntas, pudemos perceber um relaxamento maior e aumento da confiança de que poderiam responder e dar a sua opinião sem serem julgados. Deixamos claro que o erro

é parte do processo de aprendizagem, para que os alunos se sentissem confortáveis em se exporem sem um julgamento inadequado.

A fim de compreender a recepção por outra via de produção, além do debate oral, realizamos uma provocação solicitando um desenho do que sentiram ao escutarem a história. Este momento foi o auge da empolgação dos alunos nesta seção de aplicação e houve muita dedicação e uma certa competição de quem desenharia e coloria melhor. Muitos burburinhos como “Olha o meu desenho”, “Acho que vou fazer assim” e “Ficou bonito meu desenho?”, até mesmo alguns comentários não agradáveis de escutar, como “O meu ficou melhor do que o seu” e “Você não pintou direito”, foram ouvidos. Foi neste momento que se tornou necessária a intervenção e expus a eles que cada um se expressava da maneira que achava mais adequada, não sendo uma competição de “melhor desenho”, mas que cada modo de desenhar era relevante.

Alguns alunos demonstraram receio em desenhar e existiu até mesmo uma não compreensão da proposta: o aluno “C” perguntou “Como assim, desenhar o que senti durante a história?”. Em suma, foram os meninos que fizeram esta pergunta, e busquei ajudar na compreensão da proposta, provocando-os com outras perguntas, tal qual “Como você ficou quando descobriu que a menina morria?”, “Como foi para você vê-la nesta situação de frio extremo?”, “Você se imaginou no lugar dela, passando por estas dificuldades?” e “Como você imaginou as cenas da menina riscando os fósforos?”. Pedi então que respondessem estas perguntas transparecendo como imaginaram as cenas descritas pelo narrador.<sup>11</sup>

Esta proposta de produção artística concorda com a ruptura do horizonte de expectativas para Iser (1996), em que o autor afirma que ela deve apresentar um desafio aos alunos, provocando reações por meio de diferentes técnicas a fim de perceber as manifestações e os efeitos despertados por diversos vieses. Assim, além dos questionamentos orais, pudemos analisar as expressões individuais por meio da produção dos desenhos.

O desenho é uma representação gráfica simbólica importante para o desenvolvimento da criança e, assim como o brincar, como afirmado por Winnicott (1975), revela como a criança percebe o mundo e o seu desenvolvimento cognitivo sobre a temática em questão. A proposta da produção artística por meio do desenho não impôs uma forma como deveria ser feita; a criatividade pôde fluir nos traços, movimento, cores, cena da história retratada e personagens que gostariam de retratar.

---

<sup>11</sup> Cabe aqui um adendo destacando que a proposição da atividade poderia ter sido feita de maneira mais clara, podendo instigar um desenho sobre como os alunos imaginaram as cenas descritas e sobre o que lhes chamou mais a atenção. Desenhar uma representação dos sentimentos durante a escuta resultaria em desenhos abstratos que representassem realmente os sentimentos durante o ato da contação, não sendo o propósito da atividade. Sendo assim, caberia uma adequação vocabular.

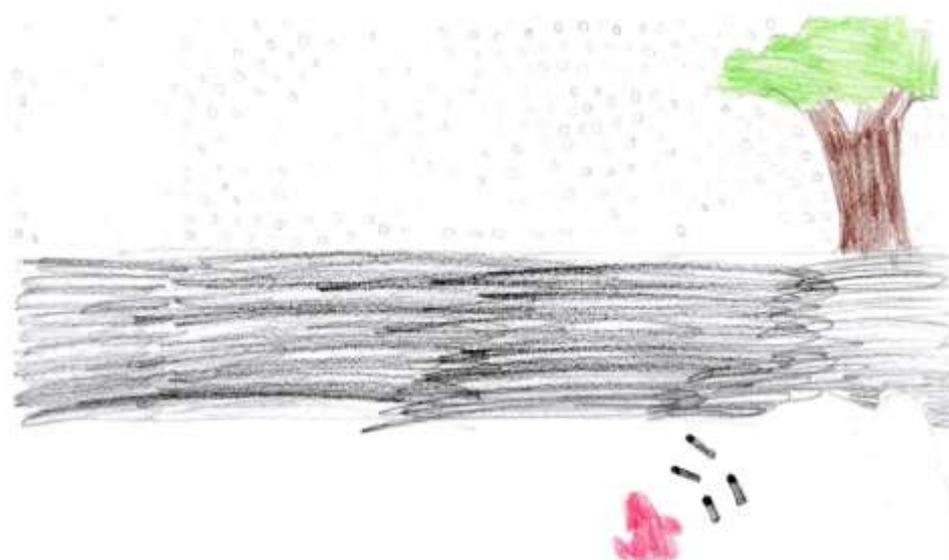
A fins de análise dos desenhos produzidos, organizamos alguns dados sobre os elementos ilustrados, os quais é possível visualizar na seção de anexos desta pesquisa. Dos 15 desenhos feitos nesta seção de aplicação, todos trouxeram a pequena vendedora de fósforos delineada. Alguns a desenharam em um espaço central na página, como o desenho da aluna “J”, e outros ilustraram o local em que se passa a história como elemento central, como a aluna “L”. Metade dos alunos a retratou em primeiro plano e a outra metade retratou o local como elemento central no desenho. Vejamos os exemplos citados:

**Figura 7: Representação da história pela aluna “J”:**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

**Figura 8: Representação da história pela aluna “L”:**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

No primeiro desenho, percebemos a vendedora de fósforos no meio da folha de desenho e os demais elementos a cercando, como as casas, árvores e a rua principal; já no segundo desenho, o elemento principal é a estrada em si, realçada de cores escuras em contraste com a protagonista no canto direito inferior. Obviamente que, pelo contraste entre colorido (vendedora, nos dois desenhos) e delineado de lápis de grafite (a rua nos dois desenhos), a personagem chama atenção à primeira vista. Contudo, podemos supor que as histórias significaram de maneiras distintas para os alunos.

Sem adentrar ao campo de uma análise psicológica, a qual não temos suporte formativo para realizá-la, podemos fazer inferências que supõem que, para a aluna “L”, o ambiente frio, coberto de neve e solitário descrito pelo narrador pode ter chamado mais a sua atenção e, por isto, resolveu retratar a protagonista de forma mais afastada e desolada, tendo a narrativa significado de maneira distinta da aluna “J”, que trouxe mais elementos da narrativa para construir o seu desenho.

A contação de histórias que utilizou a expressividade sonora possibilitou a criatividade dos alunos, uma vez que não haviam visualizado as características da personagem e do local em que as cenas se desenrolam, e, por envolver situações novas, que provavelmente nunca foram vivenciadas por eles, houve perspectivas muito distintas que possibilitaram um maior desempenho do processo criativo, como as exemplificadas. De acordo com Yunes, a oralização se torna um anúncio sedutor que convida ao sensível e ecoa no ouvinte “[...] que não podendo recorrer ao texto em si, na hora, recorre ao imaginário que se impregna de visões e sensações comoventes” (YUNES, 2014, p. 17). Por esta independência entre o sonoro e o visual, podemos verificar que a contação de histórias estimula o imaginário e possibilita a criação de cenários tão distintos.

Verificamos nos desenhos a predominância dos elementos coloridos/não predominância na composição da cena retratada, sendo sistematizadas em um gráfico as representações para melhor visualização:

**Gráfico 1:** Predominância de elementos coloridos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a sistematização do gráfico, pudemos perceber que a maioria dos alunos preencheu o seu desenho com elementos coloridos (66,66%) e a minoria (33,33%) retratou os sentimentos quanto à história utilizando colorações mais sóbrias, com lápis de grafite, cores em tons pastéis e realces com a intensidade mais fraca. A seguir, expomos dois desenhos como exemplificação para uma análise mais detalhada da coloração:

**Figura 9: Representação da história pela aluna “A”.**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

A aluna “A” destacou a ascensão ao céu da protagonista com a predominância de tons terrosos e pálidos, contribuindo para uma iluminação mais sombria. Percebemos que houve a intenção de deixar a coloração das casas espaçadas, já que há detalhes como a numeração das casas que demonstram o empenho nesta grafia. Inferimos que as cores mais sóbrias retratam como a aluna imaginou a situação final do conto, em que, pela sua interpretação, houve uma

ascensão da personagem morta ao céu, demonstrada pelo desenho das asas nas suas costas, como se ela fosse angelical e, supostamente, retratando uma promessa de melhoria de vida em relação à terrena.

As cores empregadas e a pintura não bem delimitada deixam uma sensação de vazio em sua visualização, e possivelmente representam o sentimento de sofrimento empático em relação ao que a protagonista sentiu durante a trama. A vendedora de fósforos está desenhada com um semblante feliz, o que destaca esta oposição entre a infelicidade terrena e a felicidade pós-morte. Portanto, é viável percebermos a crença religiosa da evolução e júbilo causado pela ascensão da alma ao céu.

A partir destas disposições, questionamo-nos quais seriam os efeitos despertados na aluna “A” pela ruptura do seu horizonte de expectativas. Dentre as possibilidades subjetivas de representação imagética, podemos perceber que houve empenho no desenho do sofrimento da protagonista, dando ênfase a um final de ascensão ao céu, expectativa de vivências melhores e empatia para com a dor vivenciada pela personagem. Esta empatia remete a uma imersão na trama decorrente de uma disposição em romper com as estabilidades do seu horizonte anterior. Sendo assim, é viável concluir que a aluna se entregou na escuta da história e leitura da obra, sensibilizando-se com a dor da protagonista, o que provocou a instabilidade das suas percepções de mundo.

Retomando o que Candido (2004) afirma sobre o potencial humanizador da literatura, para o autor, a obra torna o sujeito compreensivo ao semelhante, compadecido à natureza e à sociedade, sendo formadora na medida em que utiliza da vida real organizada em narrativas literárias capazes de fazerem refletir sobre os conflitos internos pela perspectiva dos personagens. Pelo seu propósito humanizador, ela pode romper com os padrões estabelecidos, efeito nem sempre desejado pelos professores que temem a emancipação do aluno e o questionamento de padrões arcaicos há muito tempo meramente insignificantes, mas por eles inquestionáveis. Por esta perspectiva, podemos supor que a aluna em questão foi levada a refletir sobre as dificuldades da protagonista, sensibilizando-se com a sua morte e desejando que tivesse um final pós-morte que acalentasse o seu sofrimento em terra. A seguir, conferimos como destaque o desenho elaborado por outro aluno:

**Figura 10: Representação da história pela aluna “H”.**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

O desenho realizado pela aluna “H” foi feito em plano horizontal sem perspectivas de profundidade ou continuidade; alguns elementos, como as árvores e as crianças, possuem o seu tamanho deslocado em relação às casas e à protagonista. Podemos reconhecer a contraposição das cores alegres das casas, que parecem simbolizar uma alegria com as vésperas de ano novo, em contrapartida com a escuridão da estrada desenhada e as cores pálidas que envolvem a protagonista. Esta contraposição se mostra também na diferença de situações representadas pelas crianças, brincando alegres em meio à neve enquanto a protagonista perdia a vida, imersa no frio hipotérmico. Desta forma, o sentimento de solidão da protagonista predomina nesta cena e é muito bem retratado pela aluna.

Vários elementos compõem o campo de visão deste desenho, e a protagonista parece estar diminuta em relação às casas e demais elementos. Em análise, conseguimos reconhecer que o principal efeito provocado pela ruptura no horizonte de expectativas da aluna é a empatia em relação à distorção das oportunidades de vivências entre as distintas infâncias. Esta percepção é uma visão ficcional que pode ser empregada na realidade de muitas crianças, sendo um caminho para a ampliação deste horizonte em junção a uma percepção crítica aguçada, ou seja, um caminho para a formação da curiosidade epistemológica, descrita por Freire (2020).

Outro elemento relevante a ser analisado é o critério dos traços de sensibilização pelas dificuldades da protagonista. Tais traços estiveram presentes de maneiras distintas em todos os desenhos realizados. Pudemos perceber, por exemplo, que três alunas nomearam a pequena

vendedora de fósforos para que se estabelecesse uma relação mais próxima e pessoal com a protagonista do que a descrita pelo autor. A aluna “E” a nomeou como “Marri”; a aluna “B”, como “Isabela”; e a “F”, como “Radasa”. Esta nomeação não foi por acaso, pois se deu quando a aluna “B” questionou durante o desenho por que a vendedora de fósforos não foi nomeada durante a trama, levantando alguns comentários em concordância. Como professora, expliquei que foi um recurso estilístico que o autor utilizou para que a história permanecesse poética, permanecendo a nosso critério imaginar as suas características e o seu nome para compor a personagem. Assim, as alunas se sentiram incentivadas a criarem este traço da protagonista.

O desenho do aluno “K” destacou-se pelo contraste de cores, perspectiva contínua e elementos de sensibilização com a protagonista. Por isto, realizamos uma análise mais aprofundada sobre esta representação da história.

**Figura 11: Desenho elaborado pelo aluno “K” representando a história oralizada.**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

O aluno reproduziu uma perspectiva distinta em relação à interpretação e recepção da história contada e lida. É perceptível uma certa distância do ângulo do espectador e os elementos desenhados. Este afastamento é percebido também na perspectiva paralela demonstrando a contínua peregrinação na estrada, e pode simbolizar um afastamento do fictício em relação ao seu cotidiano. As cores acinzentadas trouxeram a sensação de frio extremo, destacado durante toda a trama, e os pequenos pontos de luz trouxeram o destaque para a representação da protagonista e sua avó. A Lua aparece deslocada dos demais elementos representativos e é o único elemento colorido além dos já mencionados. Com isto, percebemos a cena noturna e a sua ambientação como destaque neste desenho. A presença física da avó contrapõe a presença metafórica contida na história da personagem, o que pode ser interpretado como um possível

acalento à imaginação da protagonista de que sua avó estava na sua companhia. Destacamos a união das duas por meio de suas mãos e uma possível simbologia da esperança nos dias melhores ao longo da estrada. A partir destes destaques, podemos evidenciar que houve compadecimento em relação à protagonista e o seu sofrimento, em que o frio é o elemento que causou maior comoção no aluno, demonstrado pelos traços abstratos em grafite.

O desenho pode ser visto como um vínculo nas relações entre as vontades e a representação do seu *self*, bem como uma construção na consciência do eu, favorecida pela memória da trama e pelo prazer em se traçar em uma folha em branco. Dentre as características significativas presentes nos desenhos infantis, devemos destacar a capacidade de demonstrar pelos traços a sua aguçada imaginação. O desenho como expressão do pensamento propicia a oportunidade de confronto entre o mundo interior e o exterior; dessa forma, imaginação, memória e percepção se encontram difundindo o passado e futuro para a possível conversão no registro do que foi sentido em algo concreto, findando-se no presente.

Por meio das análises realizadas, percebemos que a atividade de ação ruptura do horizonte de expectativas reverberou nos alunos de maneiras distintas, com inúmeras possibilidades subjetivas de interpretação e representação. Mas o seu produto final, os desenhos gráficos sobre o sentimento em relação à história, demonstrou em geral a empatia para com os sofrimentos e solidão da protagonista, sendo primordialmente este o propósito da literatura como formadora de consciência crítica e do ensino literário como incentivador de enfrentamentos dos *agones* pessoais e coletivos (medos, embates, frustrações e perdas), tal qual afirma Candido (2004). Sobretudo, incumbe-se o posicionamento da educação democrática freiriana dispondo de ferramentas para tentativas de mudanças de atitude (Freire, 2020).

Quanto à reflexão desta prática pedagógica baseada em Freire (2019), percebemos que se trata de uma atividade de ação em que há a possibilidade de reconstrução dos saberes e das atitudes, sendo, sobretudo, humanizadora na medida em que se sensibiliza com o poético e rompe com o horizonte de obras estáveis aos alunos, propondo uma reflexão mais madura sobre as ações e realidades humanas, mas ainda assim permanecendo na categoria de literatura infantil, o que faz com que a obra não se porte como estranha aos alunos.

Em uma análise pós-aplicação da seção, afirmamos que podem ser realizados alguns ajustes para futuras implementações em sala de aula. Quanto à atividade de produção, a interpretação final de cada aluno sobre o seu desenho e os elementos que o constituíram poderiam ter sido gravados em áudio/vídeo para facilitar a análise posterior e para que os alunos dessem a sua opinião sobre o exposto. Também, os desenhos finais poderiam ter sido compartilhados com os demais integrantes da turma e comunidade escolar. Contudo, o tempo

de aplicação das seções foi o maior inimigo neste quesito – a atividade de ação 3 foi aplicada em uma seção de 3 horas-aula, não podendo ser expandida, pois dificultaria o contínuo desempenho da professora regente com o campo de experiência de língua portuguesa; então, uma adequação se fez necessária.

#### 4.3.4 Atividade de ação 4

A atividade de ação 4 foi a de ressignificação dos saberes considerando todas as obras lidas, oralizadas e estudadas no percurso das outras seções de aplicação, para culminar na escrita de um conto. Iniciamos esta etapa na terceira seção de aplicação das atividades (com 3 horas-aula) e contávamos com 14 alunos presentes, apenas com dois faltantes. Nesta aula, os alunos demonstraram interesse e vontade em participar; ainda que a aula fosse de base teórica e que desafiasse o seu horizonte estável por meio da produção escrita, não deixaram de questionar e contribuir.

Desde a primeira atividade de ação, a aplicação da sensibilização, buscamos a sondagem dos saberes que os alunos possuíam acerca do gênero literário conto e dos elementos estruturais de uma narrativa, e percebemos que eles possuíam um conhecimento empírico sobre alguns termos composicionais, como personagens, conflito, desfecho final, narrador, entre outros. A partir disto, durante as discussões interpretativas sobre as narrativas trabalhadas, realizávamos perguntas orais que incentivavam a familiarização com os termos e contribuía para a sua exemplificação na prática.

Ao propor esta atividade de produção, certificamo-nos de que os alunos já haviam trabalhado estes elementos da narrativa e também de que já haviam realizado uma produção escrita deste nível para que esta atividade de ampliação do horizonte de expectativas não ultrapassasse os limites do que era adequado para a sua compreensão e se tornasse uma atividade irrealizável. A professora regente, em conversa inicial, havia-nos mensurado que realizava atividades de produção esporadicamente, mas que, por uma série de fatores, estava com alguns conteúdos imprescindíveis atrasados, impossibilitando que escrevessem mais devido ao ano escolar atípico. A educadora havia alertado que os alunos possuíam muita dificuldade na escrita, especialmente na ortografia e gramática das palavras, alguns chegando ao nível frasal ou textual, que comprometia a coesão e a coerência do texto escrito.

Com esta atividade de escrita, pretendíamos, além de analisar as recepções dos alunos sobre os contos oralizados, oferecê-los os instrumentos necessários para a sua progressão na escrita, na oralização e na leitura. Assim, proporcionamos situações em que a escrita fosse

contextualizada e com uma finalidade bem delimitada para que os alunos pudessem reconhecer os usos dela [escrita] e do gênero textual em questão nos usos sociais, procurando ampliar os seus conhecimentos linguísticos.

Esta atividade concerne com a ampliação do horizonte de expectativas postulado por Jauss (1994), que consiste em uma procura por novas obras literárias que cumpram com o novo horizonte estabelecido. Neste sentido, por meio da sua produção, os alunos ampliaram o seu horizonte de obras, enriquecendo a literacia e expandindo as possibilidades de sua autonomia.

Para iniciar a proposição da atividade, alguns conceitos deveriam ser aclarados. Com isto, explanamos a definição de conto utilizando a metodologia organizada por Oliveira, Sella e Corbari (2020) – conversamos oralmente e indagamos aos alunos para construirmos a definição do gênero conto conjuntamente. Adentramos à temática falando sobre as histórias no geral, mensurando que fazem parte da nossa vida e contribuem com a nossa organização. Desta organização, explanamos que um dos gêneros textuais que utilizamos para contar histórias é o próprio conto; neste ponto, perguntamos se os alunos sabiam o que era um conto, e as respostas foram em suma negativas. Contudo, quando aclaramos que as histórias contadas nas outras atividades de ação se enquadravam neste gênero, várias expressões de compreensão surgiram, mas, quando pedi que explicassem sobre, ainda não existia uma definição exata além de um conhecimento empírico, o que é um ótimo ponto de partida para a construção do saber científico.

No segmento, explicamos oralmente que o conto é uma narrativa de pouca extensão sobre as vivências humanas e a imaginação. Sendo assim, precisa impressionar o leitor, fazendo-o sentir e se impactar pela história. Narra histórias inventadas sobre a realidade ou o mundo imaginário. Foi neste momento que retomamos as histórias oralizadas para averiguar se elas faziam parte das características explicadas. Ao retomarmos e conversarmos sobre se aquelas histórias aconteciam no cotidiano e se eram simples relatos, como a escovação de dentes, por exemplo, as respostas na sua maioria foram de que eram improváveis que ocorressem cotidianamente. Com isto, conseguimos realizar uma ligação e explicar que o conto deveria narrar situações incomuns.

Neste ponto da aula, percebemos que era necessário um registro em caderno da definição do gênero conto para que os alunos pudessem consultar sempre que necessário. Assim, escrevemos na lousa uma definição breve sobre o que conversamos para que copiassem. Posteriormente, no segmento das definições, explicamos que o conto possui uma estrutura-base e expomos que faz parte da tipologia textual narrativa, utilizando a linguagem acessível de Oliveira, Sella e Corbari (2020, p. 13), em que “as **narrativas** são

**retratos/fotografias/figuração** de uma **ação/reação** dos **seres humanos no mundo**, ou de várias ações/reações dos seres humanos no mundo” (Grifos das autoras). Com esta explicação, pudemos adentrar aos elementos essenciais que fazem da narrativa uma narrativa, e não um relato, por exemplo. Foi interessante, neste momento, perceber que os alunos já sabiam o que era uma narrativa e um conto, já que, na esfera social, estamos rodeados de histórias, narrativas e gêneros textuais; o que fizemos foi sistematizar os saberes prévios em científicos, que seriam úteis para a escrita do conto.

Após as explicações, entregamos aos alunos um quadro elaborado por Oliveira, Sella e Corbari (2020), que foi impresso de antemão, o qual explica os elementos da narrativa e quais as perguntas necessárias para os encontrarmos no texto. As partes estudadas foram: situação inicial, personagens, espaço/local, tempo, conflito, desfecho final, narrador e focalizador. Para a compreensão, líamos em conjunto cada item e voltávamos às obras oralizadas para identificar cada parte, destacando trechos em conjunto para exemplificar o exposto.

Utilizando o quadro como base, foram discutidas as estruturas dos contos trabalhados e suas características, bem como o fato de que um conto necessita de um personagem protagonista e um antagonista, assim como uma causa desencadeadora, elementos imprescindíveis para que este gênero se configure como uma narrativa de fato. Não medimos o tempo nesta parte, pois tivemos cautela para que nenhuma dúvida restasse quanto aos elementos principais do gênero estudado. Os alunos foram receptivos quanto à teoria explicada e, por meio das perguntas propostas pelas autoras, conseguiram identificar cada categoria. Algumas dúvidas foram levantadas principalmente quanto aos personagens protagonistas e antagonistas e às causas desencadeadoras dos contos estudados. Alguns deles levantaram a hipótese de que o antagonista de Marcelo era a própria língua portuguesa, por exemplo. Mas voltamos ao texto e ao quadro para buscar sanar estas dúvidas.

Depois de todas as explicações necessárias para aclarar as dúvidas, uma produção textual de um conto foi instigada, exaltando a imaginação criativa dos alunos. A temática, personagens, espaço e tempo ficaram a critério das suas possibilidades e criatividade. Quando propomos a escrita de um conto, percebemos um misto de emoções: alguns demonstraram empolgação para criar; outros tiveram receio do desafio da escrita e até mesmo uma possível falta de vontade. As reações diversas foram totalmente compreensíveis, já que esta atividade de ação exige um maior planejamento e desenvoltura do raciocínio lógico para se concretizar.

A escrita é um ato doloroso, que força o raciocínio para colocar em frases ordenadas os pensamentos e ideias que surgem em nossa mente desordenadamente. Freire (2019, p. 26), sobre o seu próprio exercício de escrita, expõe que escrever não é um ato mecânico precedido

do ato de pensar ordenadamente, mas são os atos de pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagem e realidade em um movimento dinâmico impossível de se separar, e, assim, quanto mais escrevemos, mais temos a possibilidade de nos tornarmos sujeitos críticos nos processos de aprendizagem.

Qualquer produção textual deve contar com uma motivação e contextualização da temática para que os alunos se sintam motivados a escrever. Rodari (1983) explana sobre jogos que provocam a criatividade a partir de suposições que causam estranhamento, como o relacionamento de palavras de significado diferentes associadas para exercer a formulação de contos. As considerações do autor sobre a criatividade apontam que ela deve ser um fazer progressivo e constante, necessitando sempre ser estimulada para contribuir com o ato da criação, para que sirva às crianças, e não se sirva delas (RODARI, 1982, p. 12).

Sobre o conceito de criatividade, Rodari (1982, p. 164) afirma que

“Criatividade” é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo.

O fazer criativo é um rompimento de conceitos estabelecidos, de histórias conhecidas, de vivências experienciadas. É uma possibilidade de liberdade em que realizamos associações improváveis e questionamos regras inquestionáveis. Uma transgressão de limites é necessária, e a criatividade deve ser vista como uma prática recorrente; por isto, a obra de Rodari é composta por 45 capítulos de experiências e sugestões que incluem a ludicidade de jogos e estimulam a criação e a fantasia. Nesta atividade de produção textual, estimulamos a criação fantasiosa por meio do estímulo de possibilidades e não delimitamos uma temática. É claro que, para um maior estímulo criativo, várias atividades de criação deveriam ser realizadas recorrentemente.

O processo de escrita demanda esforço e começa antes mesmo de nos sentarmos com o papel e caneta na mão. Por este esforço demandado, a atividade de ação 4 foi um desafio em que foram perceptíveis as ressalvas e o medo de não o fazer bem, mas ao mesmo tempo, as possibilidades da ação esquadrihados pela criatividade. Por este motivo, não limitamos as escolhas realizadas; apenas direcionamos e incentivamos as possibilidades.

A produção textual exige diversas habilidades relacionadas a aspectos gramaticais, lexicais, elementos textuais e ortográficos, bem como conhecimento sobre o gênero textual a ser produzido, conteúdo para a escrita e público-alvo, habilidades que só são desenvolvidas por meio da experiência com a leitura e a escuta de histórias, visto que o contato com o texto instiga a imaginação criativa da escrita. Geraldi (2003) afirma que nenhuma palavra expressada contém gratuidade e, para a produção de um texto, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Para ter o que dizer, é necessária a instigação da criatividade e, sobretudo, do acúmulo na memória provida das leituras na escola e do conhecimento de mundo do aluno. Foi exposto aos alunos no direcionamento da atividade que o público leitor/ouvinte desta produção era a comunidade escolar, para que a escrita não fosse puro treinamento e lida somente pela pesquisadora. Esta atividade foi pensada em concomitância com Iser (1996), que afirma que a finalidade é parte essencial antes, durante e depois da escrita, pois é somente na recepção que um texto se concretiza. Assim, estabelecemos que as produções seriam compartilhadas com a comunidade escolar por meio da contação oral dos próprios alunos, para que o seu esforço pudesse ser direcionado ao público que receberia as obras.

Para a constituição do sujeito como escritor, são necessários direcionamentos para o fortalecimento da postura autoral e o desencadeamento da certeza do que se pretende escrever e como se pretende escrever. Dessarte, buscamos instigar a vontade de produzir e organizar as ideias bagunçadas vindas da criatividade para o sistema de escrita. Nestes casos, de acordo com Geraldi (2003), cabe ao professor instigar a vontade de escrever e a razão, assim como conduzir a escrita com as estratégias necessárias. Para tal, sistematizamos o encaminhamento metodológico exposto aos alunos de maneira oral:

**Quadro 4:** Encaminhamento metodológico para a produção escrita.

Agora que já vimos o que é um conto, conversamos sobre os elementos que o estruturam e já ouvimos e lemos dois contos, chegou a hora de escrevermos um conto, com uma situação inicial, com o seu desenvolvimento incluindo as partes estudadas e o desfecho final. Não podemos esquecer de que geralmente os protagonistas das histórias estão em busca de conseguir alguma coisa e que o antagonista age como impedimento desta conquista, como vocês neste momento que desejam muitas coisas. Um sorvete, por exemplo; quem aqui não desejaria comer um sorvete agora? Mas o que nos impede de tomar o nosso sorvete neste momento? Falta de dinheiro, ou a impossibilidade por estarmos na escola, dentre outros. O que quero que vocês percebam é que o nosso conto não pode ser apenas um relato de algo cotidiano em que o protagonista consegue tudo o que deseja facilmente; ele deve ser convidativo para que nosso leitor queira lê-lo e nosso ouvinte queira escutá-lo. É hora de deixarmos a imaginação fluir e pensar em uma história que surpreenda todos os leitores. Para isso, pense e imagine uma situação inusitada que você gostaria de escrever.

Depois, vamos organizar os nossos pensamentos para que a escrita possa acontecer:

- a) Quem são os personagens do meu conto? Quem serão o protagonista e o antagonista?
- b) O que o protagonista desejará fazer/ter ou quem ele desejará ser?
- c) Qual será o conflito principal da minha história? O momento de tensão em que geralmente acontece algo que coloca o protagonista à prova, como a queima da casinha do cachorro de Marcelo, por exemplo.
- d) Onde a minha história irá se passar? Quais são os lugares em que as cenas acontecerão?
- e) Como meu conto terminará? O que acontecerá depois do conflito? O protagonista conseguirá alcançar o seu objetivo?
- f) Quem contará a história? Será algum personagem ou alguém de fora da história?

Fonte: Elaborado pela autora.

Este encaminhamento metodológico se deu de forma oral, em um momento de conversa com os alunos, em que eles puderam opinar e participar para construir o raciocínio em conjunto. Quanto às questões diretas expostas, realizamo-las de maneira oral, mas pedimos que os alunos registrassem em seus cadernos para que servissem como um roteiro de escrita para organizar as ideias sem perder o foco na hora de transferir para o papel e manter a coerência do início ao final da escrita. Não era necessário que os alunos tivessem as respostas para as questões todas definidas, pois isto seria uma sistematização desnecessária da criatividade que buscamos despertar com esta escrita. O que pretendíamos era que começassem a pensar sobre o que gostariam de transmitir ao papel para que as ideias fluíssem com mais disposição e a sua imaginação os carregasse.

Buscamos analisar além das estruturas específicas do gênero conto, da gramática e ortografia empregadas, mas olhar para o texto na sua complexidade e contexto de produção para então perceber os efeitos da contação de histórias presenciadas nas entrelinhas textuais. Assim, propusemos uma produção inicial, em que foi diagnosticado o nível de saberes dos alunos e elaborados os encaminhamentos necessários para contribuir com as principais dificuldades.

Ainda nesta seção, deixamos cerca de quarenta minutos para que os alunos fossem delineando o roteiro de escrita, e, individualmente, “de carteira em carteira”, fomos conversando sobre as ideias e buscamos contribuir com algumas opções de segmento das ideias dos alunos para a escrita. Este contato individual auxiliou na aproximação com os alunos, e percebemos que eles sentiram que suas ideias eram relevantes e interessantes para produzir um conto.

Alguns alunos iniciaram a escrita já nesta aula; outros ainda permaneciam com uma certa relutância em escrever, seja pelo desafio, falta de vontade de iniciá-lo ou até mesmo com medo de não saber fazê-lo. A estes alunos, demandamos mais atenção e conversas para motivá-los a começarem a escrita e para que, mesmo com medo, iniciassem o processo criativo para que no ato de escrever pudessem aprender a se aperfeiçoar. Todos levaram a folha de registro do conto para casa e alguns até mesmo escreveram, por livre demanda, como tarefa de casa. Retomamos a escrita na quarta seção de aplicações, que foi toda destinada ao registro da primeira versão, a leitura e releitura de ideias e criatividade.

Na atividade da escrita revelamos ao nosso leitor muitos dos nossos conhecimentos, como nos vemos no mundo e as nossas perspectivas sobre as distintas vivências do ser. A escrita deve ser concebida como um sistema de representação, em que, através do ato de transpor no papel as viagens da imaginação e o objeto da escrita, o sujeito desenvolve as suas estruturas cognitivas, agindo e interagindo por meio daquela ferramenta para que o leitor, ideal e o real, recebam o texto com a intensidade com que se escreveu.

Para a correção desta primeira versão, foram elencados os principais pontos que a maior parte dos textos precisava de revisão para culminar a reescrita. Algumas questões de nível ortográfico, lexical, gramatical, de coesão e coerência entre as ideias do conto, de estrutura e características do gênero foram levantadas de maneira geral, utilizando o quadro como apoio. As questões específicas foram discutidas individualmente para orientar a formulação de uma nova versão, visando, assim, um progresso no processo da escrita. Buscamos, nesta primeira correção, manter as ideias criativas dos alunos e apontar alguns dos caminhos que eles poderiam seguir para manter a coesão entre as ideias do texto e a construção de um clímax coerente.

Alguns textos necessitaram de uma terceira reescrita por conta de divergências nas questões do gênero discutidas anteriormente. Houve também plágios de algumas histórias que foram orientadas e discutidas individualmente, para então serem reescritas. A fins de organização das produções realizadas, sistematizamos um quadro contendo o aluno e a sua produção e uma breve síntese do conto escrito.

**Quadro 5:** Atividade de ação de produção escrita.

<b>Aluno(a)</b>	<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>	<b>Síntese da história</b>
<b>Aluna “A”</b>	Mãe sócia de gatos	O surgimento dos meus gatos	As aventuras de Pérola	Conta a história de Pérola, uma gata que se aventurava pela vizinhança ajudando a libertar gatos pretos de sequestros.
<b>Aluna “B”</b>	A menina que realizou o seu sonho	O melhor sonho de todos	(Não foi necessária)	Quem não sonha em viajar para longe? Conhecer novas histórias, lugares distantes e inimagináveis? Neste conto a protagonista vivencia um sonho muito real. Como será que ela voltará para casa?
<b>Aluno “C”</b>	O gato e a árvore	O coelho e a árvore	(Não houve)	Rogério era um coelho muito esperto. Cultivou uma árvore para que pudesse se aventurar com os seus amigos.
<b>Aluno “D”</b>	A cidade mal assombrada	A casa mal assombrada	(Não foi necessária)	Nas aventuras destes amigos, exploramos uma casa mal assombrada e os seus integrantes, em uma luta contra o medo.
<b>Aluna “E”</b>	As 7 fadas e a menina	A menina e a casa mal assombrada	(Não foi necessária)	Clara era tão curiosa a ponto de entrar em uma casa mal assombrada e lutar pela vida com inúmeros fantasmas.
<b>Aluna “F”</b>	O reino mágico	O reino mágico	(Não foi necessária)	Um reino encantador, em que os sonhos viram realidade, assim como as fadas e a magia. Não podia ser menos cativante, porém, com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades, e nessa jornada precisaremos acompanhar a protagonista a combater o mal.
<b>Aluno “G”</b>	Era uma vez um garoto assombrado	O garoto mal assombrado	(Não foi necessária)	Na escola tudo pode acontecer, coisas boas e ruins, e o bullying que é retratado nesta história infelizmente é muito recorrente. Conheçamos a história de um garoto que conseguiu construir amizades e desmentir toda a maldade inventada contra ele.
<b>Aluna “H”</b>	(Produção sem título)	O lobo e os animais	(Não houve)	Nesta história vamos conhecer um lobo faminto e animais desesperados. O lobo vai conseguir encher a sua pança às custas dos outros animais?

<b>Aluno “I”</b>	O dono da bola	O dono da bola	(Não foi necessária)	Que criança não tem o sonho de ser um jogador de futebol famoso? Nesta história conhecemos Eduardo e Gustavo, e assistimos à carreira de Eduardo ser construída, apesar de o dono da bola tentar impedir.
<b>Aluna “J”</b>	(Produção sem título)	Paula e o cavalo	(Não houve)	Esta história conta sobre o amor entre uma menina e um cavalo, os cuidados e carinhos dos dois. Mas também nos mostra que não somos eternos e que precisamos aproveitar ao máximo.
<b>Aluno “K”</b>	A casa pegando fogo	A casa pegando fogo	(Não foi necessária)	Esta história fala sobre uma família e uma jornada pelo desconhecido. O que será que encontrarão em um bosque vizinho?
<b>Aluna “L”</b>	A menina e os gatos	A menina e seus gatos	(Não foi necessária)	Nesta narrativa, conhecemos a história de amor de uma menina pelos seus animaizinhos. Eles enfrentam muitos percalços para ficarem juntos.
<b>Aluna “M”</b>	O mapa do tesouro	O mapa do tesouro	(Não foi necessária)	Um mapa, um tesouro e um combate familiar. Nesta história contada com maestria nos aventuramos em uma brincadeira de criança que leva a uma descoberta encantadora.
<b>Aluno “N”</b>	A caverna misteriosa	Os três lobinhos e o porco mau	Caverna mágica	Nesta aventura conhecemos 3 amigos que resolvem explorar novas possibilidades em uma caverna mágica.
<b>Aluna “O”</b>	O meu sonho	A noite de terror	(Não foi necessária)	Explorar lugares perigosos e abandonados é excitante para qualquer um. Mas o que acontece se esse lugar não estiver tão abandonado assim? Carol e Julia se meteram em uma enrascada ao serem movidas pela curiosidade e invadirem uma casa "abandonada".
<b>Aluna “P”</b>	O gato e o rato	O gato e o rato	(Não foi necessária)	As aventuras de um gato, seu inimigo rato e uma menina muito esperta são narradas neste conto.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As 16 produções foram escritas nas 3ª e 4ª seções e reescritas na 5ª seção de aplicação; 11 delas não precisaram de uma terceira versão. Dois textos foram reescritos três vezes. O texto da aluna “A” foi reescrito, pois a mesma não havia terminado a segunda versão e decidiu reescrever do início; e o texto do aluno “N” foi reescrito, pois a sua segunda versão era uma alusão à história “Os três porquinhos”, sendo copiada de um livro em alguns pontos. Três dos textos (Aluna “J”, aluna “H” e aluno “C”) foram orientados a uma terceira reescrita que não ocorreu devido à recusa em realizar. Como pesquisadora respeitei as escolhas dos alunos.

Não tínhamos como foco a correção dos desvios gramaticais e ortográficos nas produções, pois o propósito desta atividade não era servir como porta de entrada para análises gramaticais mais profundas em decorrência do pouco tempo restante para a conclusão das atividades de ação. As discordâncias de escrita das palavras eram inúmeras e foram sinalizadas oralmente e no texto, e o que comprometia a compreensão textual foi debatido com mais afinco para que os alunos pensassem sobre como escreveram.

A produção de textos na escola pela perspectiva da linguagem como forma de interação, considerando os pressupostos de Geraldí (2003), orienta uma devolução ao estudante para que ele seja o protagonista no processo da sua aprendizagem. Assim, o professor assume uma postura de coautor no texto e contribui para que o aluno possa ressignificá-lo, sendo aquele que “[...] aponta possíveis caminhos para o aluno dizer o que quer/pode dizer e o modo como quer/pode dizer” (RODRIGUES, CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 195). Buscamos olhar para o texto dos alunos nos debruçando aos seus dizeres e ao modo com que foi dito para contribuir no processo de construção do conhecimento, e não agir apenas como um corretor gramatical.

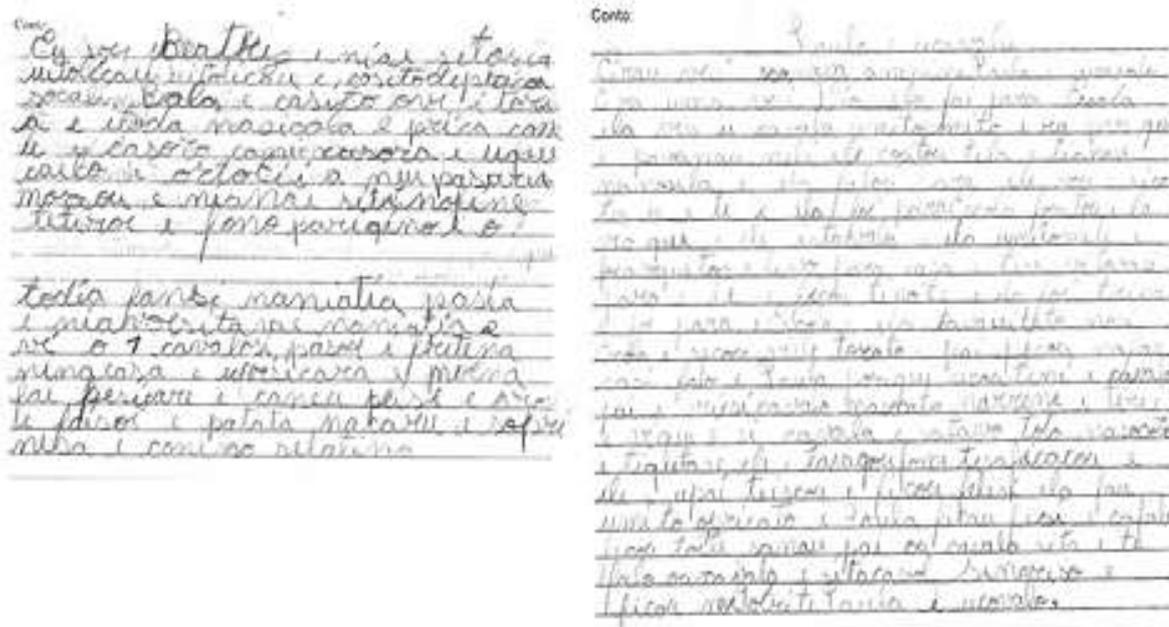
Com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos, foram apresentados os motivos de alguns erros e para que em futuras escritas escrevessem de maneira adequada à tipologia textual e ao gênero em questão. Neste sentido, buscamos perceber os erros dos alunos como uma forma de autonomia perante a atividade de ação: o aluno arriscou-se a escrever em um processo criativo e não foi reprimido por não desempenhar a atividade com as nossas projeções de escrita correta, mas foi incentivado a refletir sobre o erro para que em futuras escritas pudesse progredir.

A maior dificuldade percebida na primeira versão foi o desenvolvimento das ideias e ações dos personagens, sem que a narrativa se tornasse um relato, como perceptível no trecho a seguir escrito pelo aluno “K”: “Eles olharam e viu uma chave que abriu a caixa do tesouro e tinha muito dinheiro eles pegaram o dinheiro e foram comprar um carro e compraram móveis e alimentos e ração para o cachorro”. A situação descrita é bastante criativa, mas poderia melhorar na descrição das ações dos personagens para que envolvesse mais o leitor/ouvinte.

Tendo em mente esta possibilidade de progressão, o aluno reescreveu este trecho na segunda versão, modificando algumas questões: “[...] e também pegou o tesouro que tinha 100 milhões, Mateus e sua mãe compraram uma mansão e móveis e o lobo ficou na casa”. A evolução na sua escrita é perceptível; descreveu as ações com mais afinco, empregou o uso da vírgula e organizou coerentemente o conto na sua estrutura. Na primeira versão as características de um relato eram predominantes; já na segunda versão o aluno introduziu um antagonista que buscou impedir os desejos do protagonista e escreveu pensando na compreensão do leitor.

As progressões entre a primeira e a segunda versão foram vistas individualmente com o objetivo perceber as estratégias que aluno utilizou para progredir, dentro da forma, do conteúdo e do contexto da produção. Assim, não buscamos equiparar as versões finais dentro de um padrão, mas visualizar o esforço para a melhoria na escrita de cada aluno desde que iniciaram a atividade de ação. Nesta perspectiva de correção, de acordo com Geraldi (1984), a avaliação final não seria o produto, mas sim o processo de progressão entre a primeira produção e a versão final. Com isto, percebemos que algumas versões finais ainda continham pontos a serem explorados nos níveis de palavra, frasal e textual, como a versão da aluna “J”, exemplificada na figura a seguir:

**Figura 12: 1º e 2ª versão escritas pela aluna “J”.**



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

Na primeira versão escrita pela aluna percebemos uma grande dificuldade na grafia das palavras. A aluna escreveu com letra ilegível na maioria das partes e demonstrou dificuldades

no nível da palavra, trocando letras como “b” e “p”; no nível frasal, teve dificuldades na concordância das ideias e no nível do texto, com a articulação entre as composições do texto. Na segunda versão, a maior parte das dificuldades de nível da palavra permaneceu; contudo, conseguiu realizar uma organização do texto mais adequada e progrediu na concordância entre as ações da personagem. Assim, podemos concluir que houve uma progressão na sua habilidade da escrita, pois explicitamente esta aluna possuía maiores dificuldades que vinham sendo acompanhadas no reforço escolar realizado no contraturno, e tais dificuldades não seriam totalmente aprimoradas apenas com esta atividade de escrita e reescrita. O que buscamos ressaltar com esta análise é que, além das dificuldades demonstradas na sua escrita, a aluna conseguiu criar uma história com coerência e aprimorar o seu conto.

Para compor as análises desta atividade de ação, selecionamos uma das obras escritas, levando em consideração a extensão do corpus de textos, para uma reflexão mais profunda da percepção das recepções quanto às histórias oralizadas. A que mais apresentou traços de influência receptiva com o segundo conto oralizado, *A pequena vendedora de fósforos*, é a escrita pela aluna “L”, transcrita pela pesquisadora:

**Quadro 6:** Conto “A menina e seus gatos” escrita pela aluna “L”.

Era uma vez uma menina que tinha dois gatos brancos e outro preto. Estava muito frio na casa aonde ela vivia com sua madrasta.  
 Um dia a madrasta da menina expulsou ela de casa com seus gatos. Ela estava desesperada quando a noite vinha chegando.  
 Com frio ela deitou na frente da escada de uma padaria e abraçou seus gatos para se esquentar.  
 Quando amanheceu o dono da padaria olhou para aquela menina e espantou ela com seus gatos. Vai embora sua menina, ele disse.  
 Logo depois os gatinhos pularam dos braços dela, passaram pela rua cheia de carros, a menina ficou desesperada.  
 Depois ela saiu correndo atrás dos gatos pela cidade inteira, mas não achou. Quando ela achou, eles estavam mortos. Fim.

Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

O conto traz personagens cotidianos da educanda: os seus gatos, a protagonista e a antagonista madrasta. Considerando o caráter dialógico da obra literária afirmado por Jauss (1994), podemos averiguar que a experiência estética da escuta da história oralizada na atividade de ação 3 desencadeou em certos comportamentos emocionais na aluna “L”. Inconscientemente, a abordagem da reflexão sobre a morte e o sofrimento da vendedora de fósforos contribuiu para a construção da sua consciência sobre o assunto, fazendo com que ela abordasse a tragédia de forma natural.

As semelhanças quanto à história de Andersen são a não nomeação da protagonista, a descrição do frio sentido por ela, o seu desalento tendo a rua como abrigo e a morte como

desfecho final. É perceptível que a aluna se sentiu empática com a história anteriormente oralizada e decidiu retratar na sua escrita a sua visão da morte e do sofrimento de forma naturalizada. De acordo com Maia (2020), as crianças, por possuírem menos experiências que os adultos, podem perceber a morte de forma mais moderada, pois são capazes de enxergar o belo e são despidas da concepção antagônica de que morrer é algo “ruim”, por mais que consigam compreender a morte como interrupção da vida e da convivência.

As impressões de leitura despertadas pelo conto escrito são de surpresa quanto ao final trágico, assemelhando-se a um corte nas expectativas depositadas por nós como leitores quanto à progressão esperançosa da protagonista. Por tratar-se da escrita de uma criança realizamos inferências de que o conto irá progredir em uma resolução do sofrimento e superação das dificuldades. Assim, a leitura do final em que a protagonista passa por mais uma tragédia transparece o senso de realidade que a aluna está desenvolvendo. Podemos visualizar que ela ultrapassou as projeções de idealização das histórias no fictício e está incorporando a noção de que o trágico é uma parte corriqueira da vida, o que não significa que ela perdeu a esperança e a ingenuidade de ser criança, mas sim de que está desenvolvendo uma percepção epistemológica quanto à morte e à tragédia, tendo como suporte o fictício e o ato da escrita.

A morte e a falta de direitos básicos da vendedora de fósforos foi alvo de reflexão pela aluna e contribuiu para a naturalização destas concepções. Assim sendo, podemos afirmar que o processo das atividades de ação com a contação de histórias contribuiu para o desenvolvimento da terceira categoria do efeito estético: a *katharsis*. Considerada por Jauss (1976) o prazer que é capaz de conduzir a uma transformação de convicções e liberação da psiquê, podemos perceber que a aluna demonstrou libertação quanto às suas compreensões antigas sobre a temática e projetou a sua mudança na escrita do fictício.

Esta afirmação concorda com a sétima tese do autor sobre a estética da recepção: a de que a função social da literatura só se manifesta com plenitude quando adentra ao horizonte de expectativas da vida prática do sujeito que modifica o seu entendimento de mundo e o seu comportamento social. Sendo assim, percebemos que esta atividade de escrita ativa possibilitou ao alunado a experiência de transformação da sua consciência ingênua sobre o assunto para uma consciência epistemológica que afetou o seu agir perante as aflições da sua materialidade sócio-histórica.

Retomando Freire sobre a escrita e a leitura como um ato dialógico capaz de contribuir para a formação social e crítica do educando, percebemos que

Seria certamente através da experiência de recontar a estória, deixando a sua imaginação, seus sentimentos, seus sonhos e seus desejos livres para criar que a criança terminaria por arriscar-se a produzir a inteligência mais complexa dos textos (FREIRE, 2019, p. 81).

A criatividade estimulada pelo professor é fundamental para a condução no processo de aprendizagem e significa mais ao aluno do que meros exercícios de análise linguística de uma obra lida. O objetivo foi contribuir com o caráter iconoclasta e crítico da obra literária para que ela sirva como aprendizagem das tramas sociais em que constitui o uso da linguagem, para que a comunicação na sociedade seja um instrumento de sua produção de conhecimento e não mecanismos a seres memorizados.

Avaliando este encaminhamento metodológico de acordo com os parâmetros freirianos estabelecidos para a práxis docente, percebemos que buscamos ouvir os educandos para que, como educadores, fôssemos ouvidos, buscando instigar a curiosidade que nos faz perguntar, imaginar, conhecer, perguntar novamente e (re)conhecer as possibilidades dos saberes estudados (FREIRE, 2019). Para que os alunos escrevessem dentro do saber sistematizado que buscávamos ensinar, tivemos que estabelecer limites à sua liberdade a fim de que criassem dentro dos parâmetros estruturais do gênero conto, pois a escrita deliberada poderia fugir totalmente do foco proposto nos objetivos da aula.

Em uma reflexão posterior, visualizamos que a prática docente poderia ter sido diferente: poderíamos explorar mais com atividades de ação distintas os elementos do conto aqui descritos, e também mostrar mais obras para que exemplificassem o gênero em questão. Mas, ao realizar estas atividades, demandaríamos mais tempo de aplicação e arriscaríamos abranger demais demandas e fugir do foco das atividades pedagógicas já propostas. É visto que, como seres humanos, estamos em constante mudança, e hoje realizaríamos as práticas de maneira distinta, mas com esta atividade de ação buscamos usar o referencial teórico basilar para dentro do fazer pesquisa e *formar com a literatura*, em que o ensino de literatura tem a finalidade em si mesma e instiga um desafio aos saberes dos educandos.

#### 4.3.5 Atividade de ação 5

O público leitor/ouvinte é peça-chave na escrita. Geraldi (2003) afirma que o receptor não deve ser o professor com a função de avaliador, mas sim o professor como um sujeito leitor. Como proposta de valorização da contação de histórias e para que as produções pudessem ser acessadas pela comunidade escolar, os alunos foram convidados a oralizar os contos escritos,

tomando cuidado com as entonações de voz, pausas, dicção na leitura e estratégias para chamar a atenção dos ouvintes.

Iniciamos a 6ª seção de aplicação com uma introdução ao gênero discursivo oral *podcast*, gênero em que seriam divulgadas as produções escritas dos alunos. Escrevemos a palavra no quadro e questionamos os alunos se já haviam escutado ou se conheciam a palavra; em suma as respostas foram negativas. A palavra *podcast* não está naturalizada aos alunos, mas a definição era compreensível a todos, e, conforme fomos explicando que o gênero era de predominância digital, mas que se assemelhava a programas de rádio, sendo realizada a postagens de áudios ou vídeos que ficam disponíveis para serem ouvidos a qualquer horário, os alunos compreenderam e ficaram curiosos para descobrir como construiríamos um *podcast*.

Em um planejamento anterior havíamos proposto a gravação de mídias de áudio para a divulgação na rádio comunitária municipal. Tal ato não foi realizado pela falta de recursos de qualidade para uma gravação limpa passível de divulgação na rádio, pelo deslocamento até a Rádio Municipal para a gravação de cada um dos alunos e, sobretudo, pela autorização necessária entre os responsáveis e equipe diretiva para o deslocamento e gravação. Diante destas dificuldades que impossibilitavam o planejado, mudamos o curso e organizamos uma rede social que fosse acessível a toda a comunidade escolar e realizasse as demandas de divulgação necessárias.

A princípio, mostramos aos alunos alguns *podcasts* que realizam a contação de histórias no serviço de streaming de áudios, como o *Spotify*, com o objetivo de que conhecessem o funcionamento do gênero textual em questão. Realizamos esta demonstração utilizando um celular com acesso a rede de internet e uma caixa de som para a amplificação. Assim, exemplificamos a mídia salientando o objetivo de informar e construir uma relação fiel com os ouvintes sobre assuntos diversos. Para tal, utilizamos cerca de 10 minutos da aula e contamos com a atenção de todos os alunos presentes, que participaram e demonstraram curiosidade pela atividade proposta.

Idealizamos uma divulgação utilizando este *streaming*. Contudo, ao demonstrar aos alunos o funcionamento dos *podcasts*, percebemos que eles não tinham conhecimentos sobre este serviço de áudios, sendo que o mais utilizado por eles para a escuta de músicas e visualização de vídeos era a plataforma YouTube. Por ser uma plataforma mais popular entre os alunos, averiguamos que poderia ser utilizada para a criação de nosso *podcast*.

Uma vez definida a rede em que as produções seriam divulgadas, pedimos ajuda a eles para escolhermos o nome do programa. Oralmente, os alunos deram sugestões de nomes, as quais foram escritas no quadro. Tais sugestões foram: “Contos e encantos”, “Era uma vez”,

“Ouvir e imaginar” e “Mundo das histórias”. A sugestão da aluna “B”, “Mundo das histórias”, se tornou a vencedora em uma votação e foi escolhida para nomear o *podcast*.

Na participação dos alunos para a escolha da mídia de divulgação e do nome do programa, percebemos uma grande empolgação em poder contribuir para a construção das atividades de ação. Considerar os alunos como sujeitos de ação requer a prática exposta por Freire (2019) de *falar com os alunos* ao invés de *falar aos alunos*, considerando como essencial o que eles têm a dizer sobre tal assunto e permitindo que sejam sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem, pois aquilo que ajudamos a construir traz um sentimento de pertencimento à comunidade, que é imprescindível para a efetivação da aprendizagem.

Assim, percebemos esta atividade como um ato democrático que contou com uma votação, uma conversa coletiva e uma escuta ativa que contribuíram para o respeito a opiniões diferentes, instigando a vontade de falar e a necessidade de escutar. Deixar o aluno realizar tomadas de decisões no ambiente escolar não é esmaecer as suas vontades e nem falta de domínio da situação – ação tão temida por professores autoritários; é permitir o desenvolvimento da autonomia e das suas opiniões particulares dentro dos objetivos propostos.

A gravação da contação das suas histórias os deixou um pouco ansiosos e indecisos sobre como ficaria o *podcast* e se todos da comunidade escolar ouviriam. Foi explicado aos alunos que teriam auxílio na hora da gravação, para que assim conseguissem se tranquilizar. Conversamos sobre as práticas de linguagens adequadas ao gênero textual que fariam com que o ouvinte se cativasse pela história narrada. Assim, incentivamos os alunos a realizarem a oralização dos textos escritos considerando os recursos de modulação de voz e de tonalidade, o ritmo na leitura e a dicção para que os ouvintes compreendessem o que estava sendo lido.

Recorremos à BNCC (2017) para fundamentar esta prática: ao descrever o eixo da oralidade, o documento salienta que a oralização de textos deve estar atrelada a situações socialmente significativas que envolvam temáticas em específico e outras dimensões linguísticas. O documento estabelece a necessidade do reconhecimento das relações entre fala e escrita, considerando como as modalidades se articulam nos distintos gêneros e práticas de linguagem.

Dessarte, as atividades propiciaram “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis” (BRASIL, 2017, p. 79). Oralizar o texto escrito por eles considerando as situações específicas de produção, a finalidade da oralização e os elementos paralinguísticos e cinésicos necessários

para a efetiva compreensão do ouvinte ao que eles escreveram e oralizaram, enquadra-se nesta habilidade necessária para o desenvolvimento integral do educando.

Um falante deve saber adequar-se a situações comunicativas diversas e para isto é preciso treinar as modalidades distintas criticamente para a sua formação integral. De acordo com a BNCC (2017), o eixo da oralidade compreende os diversos campos da língua oral e as suas distintas finalidades, sendo a contação e escuta de histórias uma peça fundamental para este desenvolvimento, bem como a compreensão e a modulação do discurso para instigar distintos efeitos.

Ainda na 6ª seção de aplicação, após a explicação do gênero e a votação inicial, os alunos foram convidados a confeccionar um desenho ilustrativo para simbolizar o episódio da oralização de sua história na plataforma YouTube, o que demandou o restante da seção. Como com o desenho anteriormente realizado, esta atividade gerou muita empolgação e participação dos alunos. Foi a partir dela que eles puderam demonstrar pelo visual como haviam imaginado situações, lugares e personagens descritos.

Iniciamos a gravação na 7ª seção de aplicação e a realizamos em particular, utilizando uma sala ao lado para que o silêncio prevalecesse. Contudo, em uma escuta minuciosa, alguns ruídos de fundo ainda são perceptíveis, já que os aparelhos de gravação foram improvisados e o ambiente escolar é ruidoso. Nesta seção, enquanto os alunos eram chamados para a gravação, os demais permaneceram na sala de aula sob a supervisão da professora regente, que deu segmento aos conteúdos por eles estudados. Utilizamos para a gravação um ambiente tranquilo e calmo e os recursos disponíveis no momento: um telefone celular para a captura dos áudios, suporte de celular adaptado para exercer a função e os contos escritos pelos alunos.

Na hora da gravação foi perceptível o nervosismo dos alunos e a vontade de fazer tudo perfeito. Alguns deles precisaram de conversas para se tranquilizar e de auxílio na hora da leitura, mas todas as ações possíveis foram tomadas para que eles se sentissem confortáveis na hora da oralização da história. Alguns apresentaram dificuldades na leitura e preferiram contar a sua história sem uma leitura oral do que haviam escrito – foi o caso dos alunos “C”, “G”, “J” e “P”.

A arte de contar histórias não demanda uma cópia fiel do texto escrito, sendo a improvisação parte desta modalidade oral. Como afirma Gomes (2019), o contador deve modular a sua oralização para que a recepção seja efetiva. Assim, a contação sem uma leitura fiel foi considerada como uma atividade de oralização efetiva da história, pois os alunos buscaram cativar o seu ouvinte e interpretar aquilo que haviam escrito. Era perceptível um nervosismo e medo de errar muito grande nos alunos com dificuldades na leitura; tal medo

impedia de realizar a leitura com as modulações de voz necessárias ao contador de histórias e também travava a leitura. Deste modo, uma contação sem a leitura se tornou um caminho mais adequado.

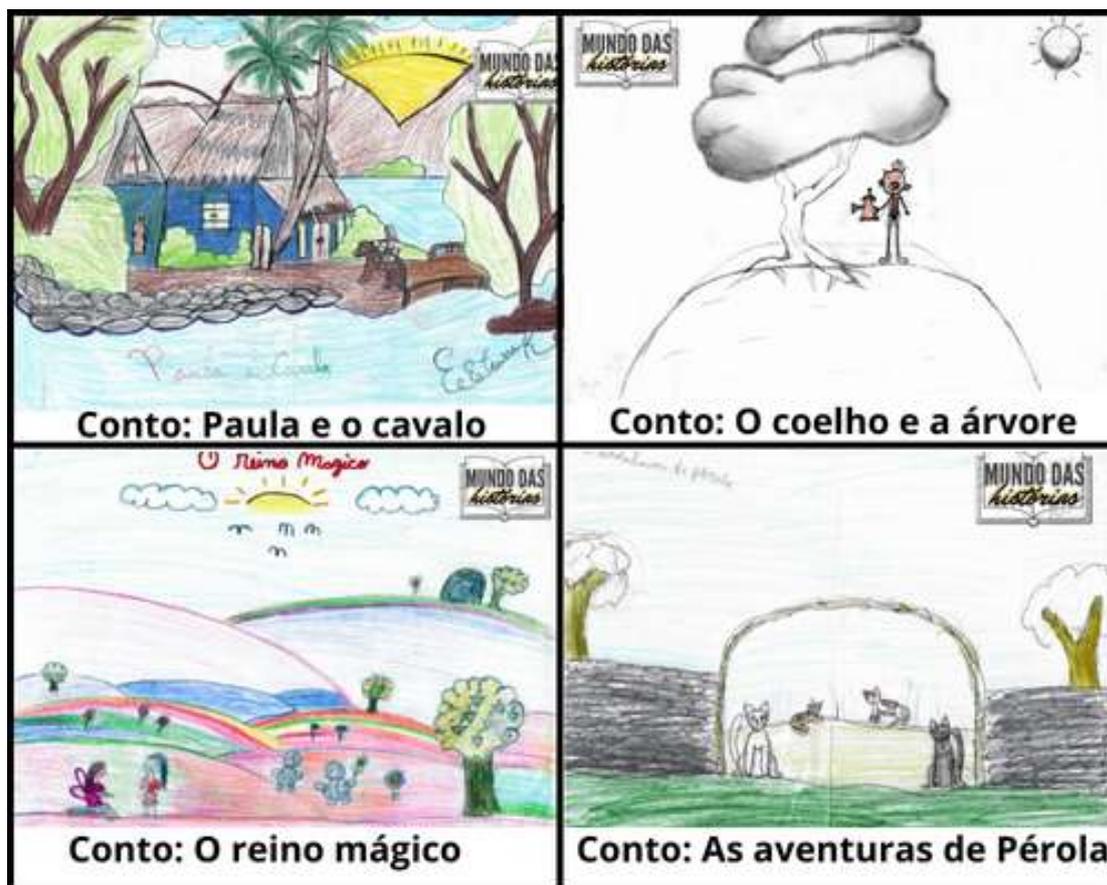
As modulações de voz, ritmo e expressividade de alguns dos alunos surpreenderam positivamente; muitos deles leram e contaram a história com muita empolgação e com a consciência de impressionar o ouvinte receptor. Foi o caso dos alunos “M”, “H”, “L” e “F”. Eles colocaram toda a intensidade na sua voz e puderam interagir com o ouvinte, propagando a intenção da escrita no ato da contação de histórias. No caso da aluna “M”, as pausas e a tensão que ela transmitiu ao ler “O mapa do tesouro” contribuíram para que nós, ouvintes, sentíssemos uma apreensão quanto ao antagonista Willian, tensão esta que se expande até chegar ao ápice do clímax em que Léo o empurra de uma cachoeira. A cena foi contada com maestria pela aluna em um diálogo com o ouvinte: “Mas não se preocupe... ele não morreu, só fugiu. Continuando...”. Esta consciência de que para prender o ouvinte as modulações de ritmo e intensidade são habilidades essenciais que foram desenvolvidas com esta atividade de ação prática.

Por meio da experiência estética com o poético, ao ouvir as duas contações com estes recursos de articulação vocal, a aluna quis replicar as modulações que julgou necessárias para cativar o seu ouvinte. Esta atitude demonstra uma consciência crítica do uso da linguagem e de reconhecimento que a maneira com que falamos modula o conteúdo e a intenção do dizer, habilidade que buscamos despertar nos alunos nas aulas de língua portuguesa. Podemos concluir que a aluna se colocou no papel de contadora de histórias e buscou seduzir o ouvinte por meio de uma estratégia de sensibilização com a narrativa para que a audiência percebesse o sentimento pela voz (GOMES, 2019).

Considerando os pressupostos de Iser (1996), compreendemos que o texto é um organismo vivo que só se constitui na consciência do leitor, em que os efeitos nele provocados são inseridos no próprio texto. Podemos conceber que a aluna em questão empregou efeitos positivos na escuta de histórias que reverberaram na sua postura como autora e como produtora do mesmo conteúdo que ouviu. É um agir espelhado nos processos de contação de histórias vivenciados, que contribuíram para o seu desenvolvimento na escrita, na oralidade e na leitura.

Outra questão que permitiu a percepção da oralização de história como uma atividade completa foi o desenho ilustrativo realizado pelos alunos. Um grande empenho foi empregado em desenhar e ilustrar como haviam imaginado as situações escritas e oralizadas. A imaginação é o leque que levou os alunos a interagirem com o texto e demonstrarem as suas percepções do mundo. Vejamos alguns desenhos que se destacaram neste processo:

Figura 13: Representações gráficas dos contos escritos.



Fonte: Dado retirado do diário de pesquisa.

Por meio das representações gráficas do escrito, pudemos visualizar como os alunos haviam imaginado as situações por eles escritas e compreender a sua colocação como escritores autônomos e ativos que se situam como protagonistas no ato da escrita e da oralização. Retomando Iser (1999) sobre a representação do fictício, percebemos que, ao lermos (e acrescento – escrevermos) um texto ficcional, criamos representações, já que os aspectos esquematizados do texto são limitados a nos informar as condições em que o objeto imaginado deve ser construído. Neste sentido, por meio das descrições escritas por eles, puderam transmitir para o papel como visualizaram os seus personagens e cenários. Este detalhe de composição gráfica da atividade de ação 5 contribuiu para a afirmação dos alunos no processo do seu desenvolvimento da escrita, em que se postam como seres ativos e demonstraram traços da sua personalidade e percepções pela grafia.

Nesta atividade de representação pudemos visualizar a “leitura de mundo” que precede a leitura da palavra, descrita por Freire (1993), versão utilizada de 2011, como a atividade perceptiva do mundo que os rodeia, sendo a realidade e a linguagem entrelaçadas

dinamicamente em uma teia de representações. Através dela pudemos visualizar o reino mágico idealizado pela aluna “F”; perceber como o aluno “C” representou em imagens gráficas o seu protagonista; visualizar as aventuras de Pérola e os seus amigos; e perceber todo o sentido que a aluna “J” desejava simbolizar com o seu conto.

Em um momento posterior, os áudios e desenhos foram organizados e editados para compor os episódios do *podcast* na plataforma Youtube<sup>12</sup>. As edições, montagem de vinheta e composições de arranjo foram elaboradas pela pesquisadora e demandaram cerca 10 horas relógio para a conclusão. Buscamos utilizar programas gratuitos para a composição, como o *Canva*, plataforma de designs gráficos para a vinheta e a logo do programa; o programa *Movavi* para a composição dos vídeos; e o programa *Audacity* para a edição digital dos áudios.

As edições foram feitas a partir de pesquisas e tutoriais para que a qualidade do áudio ficasse a mais limpa possível. Contudo, não foi uma edição profissional, e alguns ruídos de fundo e chiados da respiração estão presentes, mas estes defeitos no áudio contribuem para a percepção de que foram realizados e editados pelos discentes e docente, fruto de uma atividade em sala de aula.

O canal no Youtube foi disponibilizado a toda a comunidade escolar via postagem na rede social *Facebook* da escola e também a todos os pais/responsáveis, que puderam ouvir o trabalho dos seus filhos e perceber como estava a evolução deles perante as atividades propostas. Os alunos compartilharam, orgulhosos, os seus trabalhos e visualizaram, de acordo com os dados disponibilizados pela plataforma, cerca de 282 vezes as histórias compartilhadas.

---

<sup>12</sup> O canal na plataforma Youtube contendo as produções oralizadas dos alunos se chama “Mundo das histórias” e foi batizado por meio de uma criação e votação dos alunos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCY9WHOmUtBi0puY9\\_eAfWqQ](https://www.youtube.com/channel/UCY9WHOmUtBi0puY9_eAfWqQ)>. Acesso em: 24/03/2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises e considerações teóricas realizadas, buscamos refletir sobre o espaço da oralização de histórias no contexto escolar do Ensino Fundamental I e aplicar uma série de atividades pedagógicas de ação planejadas para contribuir com a formação literária dos alunos e com as práticas docentes para uma educação democrática.

A literatura é uma das manifestações artísticas mais relevantes do ser humano e tem o potencial iconoclasta de trabalhar sobre a realidade, ultrapassando as barreiras do conhecido, imergindo no criativo e instigando o potencial imaginativo do autor e do leitor. Nesta atividade dialógica entre a escrita/contação de histórias e a leitura/escuta de histórias, projetamos as nossas angústias e percepções pessoais, apoiando-nos no fictício para o desenvolvimento interior.

A pesquisa desenvolveu-se a partir dos questionamentos particulares de por que nossos alunos não leem e se a literatura pode provocar os mesmos efeitos que despertou na pesquisadora um dia, fazendo da leitura um hábito cotidiano. Assim, o questionamento central que moveu esta pesquisa foi averiguar como a contação de histórias por meio de uma estratégia lúdica de aplicação de atividades reverbera na recepção dos alunos pesquisados e, em decorrência, considerando a experiência da pesquisadora com a oralização de histórias, se este fazer pedagógico pode se multiplicar e influenciar na formação de outros sujeitos leitores.

A partir das análises das produções dos alunos podemos perceber que a contação de histórias por meio das atividades de ação desenvolvidas prendeu a atenção deles e despertou efeitos estéticos positivos, fazendo com que a literatura fosse o suporte para o desenvolvimento do processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A literatura é uma possibilidade formadora na medida em que utiliza a vida real banhada pelos meandros da imaginação, por meio de conteúdos organizados em estruturas de qualidade literárias, para desencadear reflexões passíveis de transformações no comportamento social e nas percepções éticas.

Tal constatação concerne com a nossa hipótese de pesquisa que supôs que a oralização de histórias pode contribuir para uma maior degustação estética e conseqüentemente influencia na formação de leitores proativos. A contação das histórias por meio de uma estratégia lúdica e dinâmica com o texto pode marcar memorialmente o aluno e convidá-lo a adentrar ao mundo do literário, deixando marcas influenciadoras na constituição do seu *self*, como perceptível nas análises das produções realizadas.

O contato com o texto poético quando apresentado por pessoas que possuímos um laço afetivo possui mais chances de se fazer presente na vida do aluno, pois, retomando Freire (2019), não há educação sem querer bem ao aluno. Assim, a prática educativa literária intermediada pela afetividade torna-se um convite irrecusável. Evidente que, para obter dados a longo prazo sobre as mudanças sociais que a formação literária com a contação de histórias pode despertar, é necessário que as práticas de ação sejam constantes durante toda a trajetória formativa do educando. Portanto, ressaltamos a necessidade de que outros trabalhos aconteçam no âmbito escolar e propiciem este contato mais íntimo com a oralização de histórias, como a formação de rodas de conversa literárias e grupos de leitura coletiva em conjunto com as famílias, para que possamos desenvolver juntos a educação que almejamos.

Supomos, inicialmente, que o trabalho com a literatura sob o olhar do receptor é mais significativo para a formação leitora, e, por isto, planejamos as práticas educativas pelo método da estética da recepção em concerne com a práxis pedagógica freiriana. O cruzamento entre estas duas teorias e posturas da prática docente possibilitou o reconhecimento do horizonte de expectativas do alunado e o desenvolvimento de atividades dialógicas, em que o ensinar foi também aprender com as vivências e experiências de cada aluno.

Retomemos os objetivos deste trabalho para averiguar se foram alcançados. O objetivo central era pesquisar sobre a oralização de histórias por meio do fazer pedagógico com estratégias lúdicas de contação de histórias utilizando temas que proporcionem análises acerca da materialidade sócio-histórica dos educandos e possibilidades de reflexão sobre os seus enfrentamentos inconscientes que contribuam para a fortalecimento do seu *self* e formação da literacia. Diante do objetivo exposto e por meio das análises realizadas, pudemos concluir que as atividades desenvolvidas possibilitaram as análises da materialidade sócio-histórica dos educandos e que a oralização das obras da literatura infantil instigou a leitura e o adentrar ao mundo imaginário provocado pela escrita poética.

Para que a literatura seja instigadora de mudanças no comportamento social e transformação das concepções éticas individuais, uma entrega no ato da escuta e da leitura é necessária. Com isto, temos consciência de que analisar os efeitos da contação de histórias é analisar também as subjetividades de cada aluno na relação com o texto. As atividades de ação realizadas reverberaram de maneiras distintas em cada um dos participantes, sendo a mudança de concepções mais visível, como, por exemplo, as atividades produzidas pela aluna “L” e pela aluna “A”, ou menos visíveis, como tantos outros alunos. Mas cada um deles entregou-se ao ato da escuta e teve a possibilidade de exercer a sua curiosidade em aprender por meio das

atividades aplicadas, ampliando a sua compreensão de mundo e de si no coletivo, para que se tornem ativos no seu processo de aprendizagem.

Os nossos objetivos específicos discorriam sobre a prática da aplicação e das atividades de escuta, de escrita e da análise destes resultados, assim, podemos constatar que foram alcançadas nas atividades analisadas e na escrita desta pesquisa. Pelas práticas articuladas nesta pesquisa não temos a pretensão de esgotar o assunto, já que é uma temática ampla e de necessárias reflexões da prática docente para aperfeiçoamento no que tange às problemáticas do ensino de literatura, buscamos refletir sobre a práxis docente para uma educação democrática que considere o diálogo com os alunos e busque o papel formador da literatura como essencial nas análises em sala de aula.

Posicionamo-nos a favor das demais práticas docentes que partam do horizonte de expectativas dos alunos e busquem a sua ampliação, considerando o seu conhecimento de mundo e as opiniões do alunado para construir reflexões relevantes a eles, e não destoantes, como práticas descontextualizadas. Assim, partimos de atividades de contação de histórias, como a atividade de ação 2, e encerramos as atividades de ação com uma contação de histórias realizada por eles, com as produções deles, fechando um ciclo costurado com muita estima e afetividade que os fez refletir e desenvolver as suas habilidades de oralização, de leitura e de escrita em movimentos de compartilhamento do saber utilizando a contação de histórias como elemento primordial.

Algumas das atividades propostas não saíram como o planejado, mas consideramos isto como parte do aprendizado do fazer docente e resultado da visão da sala de aula como um espaço dialogado que considera a participação dos alunos. Reconhecemos a possibilidade de que as atividades de ação poderiam ter sido aplicadas de forma mais adequada. Com isto, consideramos que a escrita e a aplicação das atividades serviram como uma possibilidade de reflexão da práxis, imprescindível ao professor realizar para acompanhar a eterna evolução humana.

Ao considerarmos realizar atividades de ação para sujeitos de ação com a proposta da oralização de dois contos de tonalidades tão diferentes, buscamos ampliar as concepções que os alunos possuíam sobre a sua materialidade sócio-histórica por meio de reflexões mais profundas das vivências humanas, de maneira democrática e envolvendo a performance da oralização de histórias, que considerou o brincar com as palavras para afetar com a composição do poético.

Ademais, reiteramos que as atividades de contação de histórias podem ser potencializadoras da formação de leitores ativos no ambiente escolar, acalentando os amargos

e despertando interesse pelo ato da leitura como complemento da existência humana. Sabemos da importância da educação na vida dos nossos alunos e atestamos com a aplicação das atividades de ação que é possível implementar propostas interativas considerando os pressupostos da estética da recepção, e com base nas proposições freirianas de educação. Para a sua implementação efetiva, é necessário estudo e tomada de atitudes metodológicas conscientes dos objetivos da educação para o homem-sujeito, consciente e capaz de se impor criticamente às idiossincrasias do sistema capitalista.

Para finalizar as reflexões realizadas, deixo uma citação freiriana quanto à não possibilidade de neutralidade na educação: “a educação modela as almas e recria corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 2011, p. 40). Assim, o trabalho educativo sobre a pretensão de formar o sujeito é um ato político gerador de saberes e, sobretudo, criador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena vendedora de fósforos**. 2017. *E-book*.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: Limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAMBERG, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 1. ed. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.
- BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**. Editora Nova Fronteira, 2013. *E-book*.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman: Le temps de la réflexion**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1984. v. 4.
- BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 fev. de 2022.
- BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018: Versão preliminar**. Brasília, INEP/MEC/DAEB, 2019. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2022.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular - CNFCP. **Dossiê de Registro**. Brasília: Iphan, 2018.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais: O ensino em foco. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2009.
- ECO, Umberto. **Seis paseos por los bosques narrativos**. Trad. Hellena Lozano Miralles. Barcelona: Editorial Lumen, 1994.
- ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Em foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **SciELO**, São Paulo, abr 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>> Acesso em: 16 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. As unidades básicas do Ensino de Português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Elaine. **A arte de narrar histórias**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. *E-book*.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético**. vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955-985.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Brasil) (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Execução Ibope Inteligência. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>> Acesso em: 19 out. 2021.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora ÁTICA S.A, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, Mariana Fortes. Estórias de crianças que não têm fim: a poetização da morte através do ponto de vista infantil em *Campo Geral*, de Guimarães Rosa. **Revista PHILIA**. Porto Alegre. vol. 2, n. 1, jun. 2020.

MARIOTTI, MARTINI. Le conte, un savoir dire. In: \_\_\_\_\_. **Le renouveau du conte**. Paris: CNRS, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar de. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MORAIS, José. Preparar para a leitura: Ver e ouvir ler. Florianópolis: **Perspectiva**. v. 17, n. 31, p. 71-89, 1999.

OLIVERIA, Valdeci Batista de Melo; SELLA, Aparecida Feola; CORBARI, Clarice Cristina. **Ação, personagem, espaço e tempo: do texto ao verbo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PACHECO, Leticia Priscila; HÜBNER, Lilian Cristiane. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69, jan/abr. 2021.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1976.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Rosângela H.; CERUTTI-RIZZATTI, Mary E. O ensino e a aprendizagem da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2011. p. 187-198.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVIA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org). **Ensino da gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TAHAN, Malba. Apresentação. In: **As mil e uma noites**. Tradução Alberto Diniz. Versão: Antoine Galland. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WINNICOTT, W. D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUNES, Eliane. É contando que se dá a ler. **Letras em Revista**. Teresina, v. 5, n. 2, jul/dez., 2014.

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

ZILBERMAN, Regina. Ler – obrigação, necessidade ou prazer? **Via Atlântica**, São Paulo, n. 26, p. 257-272, dez. 2014

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan/jun. 2009.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**. vol. 10, n.1, p.85-97, 2008. Disponível em:  
<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517106X2008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517106X2008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 02 mar. 2022.

## ANEXOS

ANEXO 1 – Desenhos elaborados pelos alunos representando a recepção da história *A pequena vendedora de fósforos* (2017).

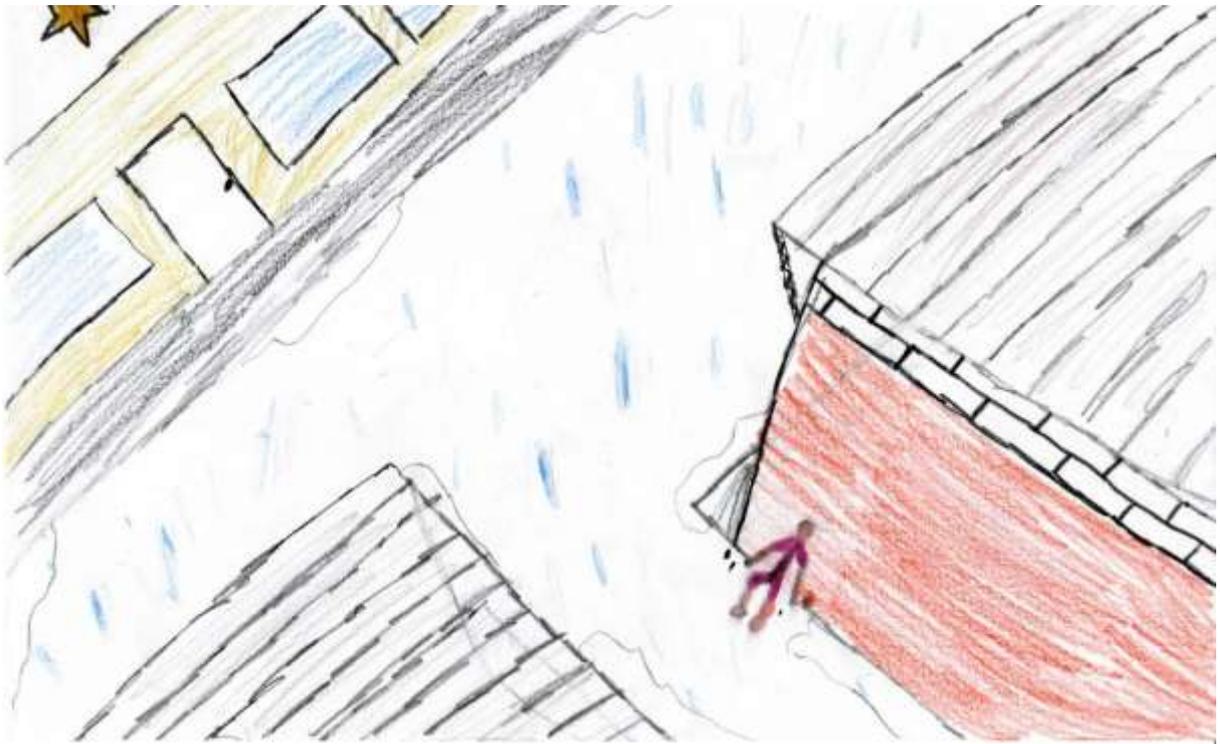
Desenho realizado pelo aluna “A”.



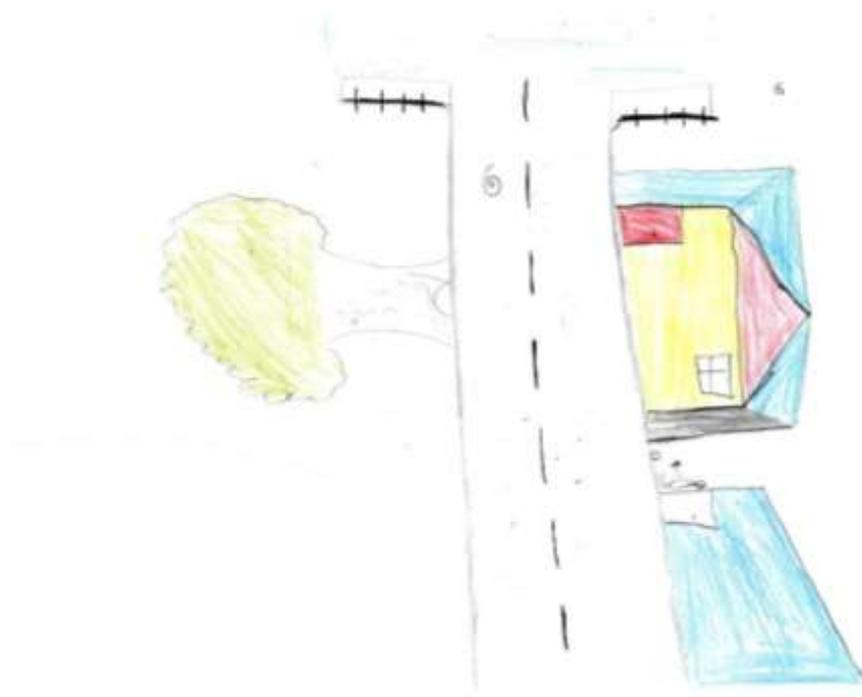
Desenho realizado pelo aluna “B”.



Desenho realizado pelo aluno "C".



Desenho realizado pelo aluno "D".



Desenho realizado pelo aluna "E".



Desenho realizado pelo aluna "F".



Desenho realizado pelo aluno "G".



Desenho realizado pelo aluna "H".



Desenho realizado pelo aluno "I".



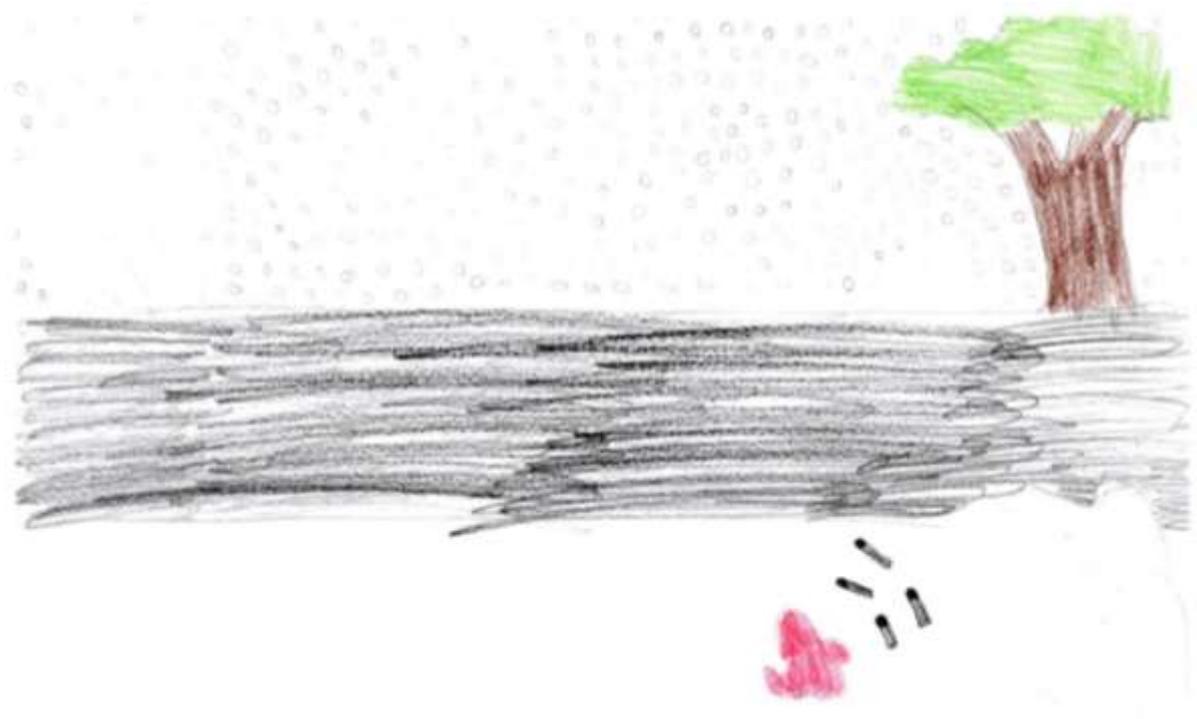
Desenho realizado pelo aluna "J".



Desenho realizado pelo aluno "K".



Desenho realizado pelo aluna "L".



Desenho realizado pelo aluna "M".



Desenho realizado pelo aluno "N".



Desenho realizado pelo aluna "O".



ANEXO II – Contos escritos pelos alunos na atividade de ação 4.

Conto escrito pela aluna "A".

Título do conto: as aventuras de Perla e suas aventuras

Conto:

Éra uma vez uma gatinha preta chamada Perla Perla sempre amava fugir de casa principalmente a noite.

num dia perla notafreu seguir a gata da vizinha com gata branca chamada Maruca, ela a seguir ate uma floresta Magica com árvores douradas e brancas com flores mágicas variadas cores. Quando ela chegou lá os outros gatos ouviram os diálogos dela falando coisas maravilhosas para ela pensava que lá era uma gatinha preta ela a chamou para um calabouço onde ficaram todos os gatos.

Ela tentou fugir mas não conseguiu. De repente ele viu maruca na companhia de todos distribuído em pequenos saquinhos ele fugiu por um buraco.

Perla voltou para sua casa para perla quando ser os outros imitar para libertar os outros gatos eles entraram por uma fenda no calabouço, eles conseguiram libertar os outros gatos e também a liberdade de todos os gatos viverem na floresta Magica mais importantes a cor e a aparência e todos viveriam bem com os outros.

Conto escrito pela aluna "B".

Título do conto: a melhor roupa de todos

Conto:

Era uma vez uma garota chamada Yasmim ela tinha 11 anos e ela tinha um sonho que nunca saiu dela, era ir para Paris então um dia ela pediu a sua mãe:

- Mamãe vamos a Paris!!

- Não da filha não temos dinheiro!!

Yasmim triste falou:

- ok

Tinha passado uns 6 meses e Yasmim perguntou novamente a sua mamãe:

- mamãe vamos a Paris!

- filha nos já conversamos sobre isso

Yasmim foi chorando para a quarto e pegou na mala então ela sonhou com a melhor roupa de todos, ela apareceu no centro de Paris, então ela fez de tudo do comprou um monte de coisas até que ela tinha se passado um dia ali em Paris e de manhã bem cedo ela começou a arrumar e depois ela foi no parque de diversões.

e então quando ela menos esperava ela foi teletransportada para a Disney e ela aproveitou muito ela viu a Cinderela e a Mickey e outras personagens muito legal depois ela foi teletransportada para Hawaii e ela foi na praia porque quando ela estava atravessando a rua e foi atropelada e ela acordou bem na praia e foi direto com ela para Paris e ficou.



## Conto escrito pela aluna "E"

Título do conto: A menina e a casa mau arranjada

Conto:

Éra uma vez uma menina que se chamava Clara.

Um dia a pequena menina Clara saiu da casa para ir brincar, com as amigas. As amigas dela se chamavam Carlos e Mari.

Eles três foram para praça e no caminho eles viram uma casa e entraram lá dentro tinha um monte de ferrões e foram caminhando.

No meio do caminho tinha um giz vermelho mas quando eles iam pegar o giz um homem apareceu e tirou eles de lá.

Mas a menina não desistiu ela entrou de noite e pegou o giz e um menino apareceu e gritou não mas a menina estava usando mas a casa começou a pegar fogo.

A menina saiu da casa e estava toda malhucada, mas ela ficou bem e enquanto a casa pegava fogo começou a sair um monte de fantomas.

A menina saiu correndo e ela nunca mais entrou em casas arranjadas

## Conto escrito pela aluna "F"

Título do conto: O Mestre mágico

Conto:

Uma vez, numa vila, havia um menino chamado Bard, conhecido com seu pai e sua mãe pelo nome de uma florista.

Quando estava colando flores perto da florista havia um local onde perto de uma mata da cidade havia mais perto e havia uma casa muito requintada, era toda feita com pedras preciosas.

Bard ficou curioso e decidiu seguir a caminho da mata e quando chegou lá viu muitas pedras preciosas e de vários tipos, ficou maravilhado com que via, eram pedras preciosas como rubi, safira e opala de vidro e pedras de vidro, pedras de diamante, topázio e...

Viu ainda algumas pedras com um cabide comprido longo, tinha pedras de vários tipos e Bard decidiu experimentar com as pedras.

O nome dela era Didi e ela ficou com amigos, quando experimentou uma pedra era a flor Margarida ela era muito azul e era alta com muitas pedras e grandes e com cabide preto e quando ela quis testar a magia de uma pedra para ser a mais pedreira.

Bard e Didi experimentaram a Margarida, Didi deu um pouco de magia a Bard e as duas ficaram com Margarida, Didi jogou com sua magia, diamante, opala e Bard jogou suas pedras a Margarida sorriu com um sorriso bonito.

Bard e Didi ficaram muito felizes e com toda a magia fizeram...

na Margarida e ela foi para a casa do mestre mágico. Bard precisava ir para sua casa, então se despediu de Didi mais de uma vez para ver seu amigo Didi.

## Conto escrito pelo aluno "G"

Título do conto: Era uma vez um garoto enfeitado  
 Conto:

Era uma vez um garoto enfeitado que todos falavam dele até hoje que ele era enfeitado, mas era tudo mentira, mas um dia ele conseguiu fazer amizade com dois garotos e duraram todos os dias juntos. Mas um dia apareceram um garoto rico que se achava e se gabava e tomou os dois garotos dele e chegou ele até que ele contou para sua mãe, foi para escola e um dia chegou a diretora e ele chamou os dois garotos ricos para conversar ele fala para a diretora que era tudo mentira, mas pegou um ele dizendo ele. Mas o garoto rico foi expulso da escola as outras crianças a ficar amigo dele. Logo depois foi uma festa na casa dele e chamou todos da escola e ficaram todos amigos sua mãe ficou maravilhosa que seu filho estava bem de amizade com todos.

## Conto escrito pela aluna "H"

Conto:

Era uma vez uma loba muito grande, ela tinha muitos animais mas a pequena tinha um lobo muito mau porque ele Jantava com fome. Um dia este lobo entrou em casa. Começou pegar a leguminha que se chamava pintadinha. Mas o que a loba não sabia é que a humana estava em casa e dormida então todos começaram a fazer barulho então Pedro acordou e deu uma lição no lobo que nunca mais foi perto ali.

## Conto escrito pelo aluno "I"

Título do conto: A dano da bola

Conto:

Eduardo era um menino muito estudioso e responsável, e ele gostava de jogar bola e ele não tinha dinheiro para comprar uma bola e ele tinha muitos amigos e eles marcavam para jogar bola todos sábados e um menino tinha um grupo deles para jogar bola e ele também tinha uma bola de futebol e muito linda e também era muito cara e era ele que tinha aquela bola e ele não queria jogar com aquela bola então Eduardo ficou bravo e pediu para com ele e Eduardo começou a discutir com ele e a dano da bola foi embora muito bravo também e logo nasceu mais outro para jogar bola.

Era um dia Eduardo encontrou um menino e nome dele era Gustavo e era bem legal Eduardo e Gustavo se divertiram muito até um dia Eduardo convidou Gustavo para jogar bola com ele e os amigos de Eduardo e Gustavo achou legal e então Eduardo e Gustavo foram jogar bola e Gustavo gostou tanto que Gustavo jogou toda sábado ele e Eduardo é amigo de Eduardo.

Até um dia Gustavo e Eduardo começaram a ser numa competição profissional de futebol e treinador colocou Gustavo e Eduardo para jogar campeonato e tinha que ser de mais de 15 anos e Gustavo tinha 14 anos e Eduardo 15 anos e então era o

início de Eduardo mas Eduardo ficou muito triste então Gustavo se despediu de Eduardo e Eduardo seguiu para ser campeão e o time de Eduardo ganhou de 2x0 e o time de Eduardo foi classificado para o final do campeonato e o time de Eduardo ficou muito feliz então Eduardo foi jogar no final do campeonato e o time de Eduardo ganhou de 1x0.

Então Eduardo começou jogar bola e ganhar dinheiro então Eduardo percebeu que ele ia ser a carreira dele então Eduardo comprou uma casa lá em Paris então Eduardo morou lá a vida toda e ele viveu uma família e com 40 anos Eduardo se aposentou do futebol e Eduardo viveu a vida toda lá e ele ficou feliz por sempre.





## Conto escrito pela aluna "M"

Título do conto: O Mapa de Tebessa

Conto:

Havia um conto uma história para ser feita, que se chama "O Mapa de Tebessa".

Esta história se passa numa pequena cidade no passado, quem vive ali? Era uma pequena vila curiosa que vive naquela época.

Nesta cidade viviam a pequena Sara com os seus avós, e também viviam seu pai e sua mãe. Lily e Lancelo são muito felizes, um dia veio seu primo William um menino esperto e generoso, malvado se ele quer alguma coisa ele vai fazer tudo para conseguir, logo sua avó morreu dele e para ficar William vive melhor com ele.

No dia seguinte Sara tinha que fazer uma árvore genealógica, então foi até o pai para descobrir algumas histórias de seus antepassados, mas ele trabalhava numa cidade e de lá ela viu um mapa de Tebessa que era da se viu então decidiu procurar o Tebessa.

Depois de algumas horas Sara fez sua árvore genealógica e quando ela viu sua família.

Antes de partir William pediu a Sara que pudesse seguir o caminho em sua cidade, ele não achou ninguém na cidade então achou o mapa. William queria ficar com ele mas Sara estava com medo para a cidade e seu primo foi rápido e chegou o mapa na cidade, Sara voltou para a cidade e viu sua família e achou muito estranho.

Na outra dia foi procurar a Taboara e deu uma  
 desculpa para não ir, disse que do  
 ficou na casa de um amigo por alguns dias,  
 mas William tentou-o impedir porque ele  
 queria achar a Taboara, então houve uma  
 briga. Muitos dias se passaram, até que sabia  
 que não podia esperar mais, então decidiu  
 continuar a busca.

Uma noite foi dormir, deixou suas  
 coisas de lado da cama, inclinou a cabeça,  
 William foi embora e deixou a cama.

Na dia seguinte foi buscar e pegou suas  
 coisas, mas não encontrou a chave e viu que  
 alguém tinha roubado alguma de suas coisas,  
 então suas coisas e viu que a cama tinha  
 buracos, mas não desistiu continuar.

Logo andou, andou bem próximo, mas não  
 como pessoa logo a sua frente e percebeu  
 que era seu primo, que ele com uma chave na  
 mão era a esposa, logo a Taboara e a Taboara.

Arborea e Taboara era dona da cachoeira  
 William era dono a Taboara, mas logo não  
 chegou, porque a Taboara e desistiu seu primo  
 da cachoeira e não a sua mãe. Mas não  
 se preocupou William, não mudou ele se ficou  
 continuando... logo voltou para casa feliz de  
 vida, voltou a Taboara para seus pais e também  
 contou a aventura que teve, seus pais ficaram  
 surpresos, também tristes dele ter mudado  
 mas ficaram orgulhosos por ele ter conseguido  
 e ficaram felizes para sempre dele.

Conto escrito pelo aluno "N"

Título do conto: Buscar a esposa

Conto:  
 Para uma noite, teve amigos  
 que estavam na festa e encon-  
 traram uma cachoeira, mas  
 tinha relógio na entrada da  
 cachoeira, mas eles conso-  
 ram entrar na cachoeira  
 e encontraram um boné.  
 Mas tinha um quarto de  
 do lado, eles deixaram um a que-  
 dia e pensaram em ir e usou-  
 ram a dinheiro para ajudar  
 as mães de sua.

## Conto escrito pela aluna "O"

Título do conto: Um conto de amor

Conto:

Em uma noite chuvosa com muita solidão e sua amiga Julia quisera ir para uma casa desconhecida dos dois, pois ela não queria ficar ali sozinha naquela noite de chuva. Quando ela acordou e Julia estava com um pouco de malandragem e estava falando para ela não ir, pois ela não queria ir. Ela disse para ela não ir, pois ela não queria ir. Ela disse para ela não ir, pois ela não queria ir.

Então quando ela acordou a noite de chuva muito fria ela não dormiu a noite toda e acordou e pediu para ela acordar de lá então Julia falou:

- Quem é você que tá com muito medo dessa casa?

- Eu não trabalho lá como você dormiu.

- Então lá foi onde dormiu que que aquela coisa era lá não é?

- Não não de madrugada e ela começou a se sentir melhor dentro da casa então ela decidiu acordar sua amiga Julia.

- Julia Julia acordou.

- Quem foi lá de dentro sua dormida?

- Eu estou acordando então aqui dentro da casa.

- Vai dormir não é nada.

- Tá bom então.

Então ela começou a falar com ela e dormiu, mais quando ela acordou ela estava com muito medo, então ela também começou a se sentir melhor quando ela acordou então ela decidiu acordar a sua amiga Julia.

- Então Julia acordou então ela decidiu acordar a sua amiga Julia.

- Eu também vi.

Mais era a mulher que estava morando lá e a mulher que estava morando lá ela foi lá falar com eles.

- Quem é você?

Eu moro aqui com meus filhos.

- Não estou aqui há muito tempo aqui.

- Vou embora agora aqui é minha casa então.

Então os dois decidiram que nunca mais vão voltar para aquela casa.

FIAM

## Conto escrito pela aluna "P"

Título do conto: gato e a rato

Conto:

Foi uma vez um rato que morava da pia alguma  
 casa, também tinha um gato mas na que ele tinha dormido  
 no almofada dele então tinha uma menina que se chamava  
 Livia de tanta vontade dele de macho mas não deu tempo  
 e ela disse um sinal de mana um pedaço de queijo  
 e o rato então voltou a cheira do queijo então ele pegou  
 e veio de sua cozinha para onde estava o queijo  
 mas ele viu o gato dormindo perto da cozinha então ele  
 se demorou para não fazer barulho mas não acabou então o rato  
 fugiu em um pedaço de salgada e o gato acordou e ele viu a sa-  
 la de cozinha e ficou com muita fome e ele comeu de uma  
 colher e descobriu e o gato voltou a dormir e não houve pro-  
 blema e o gato voltou a dormir de novo então o rato foi de  
 novo tentar pegar o queijo de cima da mesa de pisco e  
 como ele estava com fome de comer de comer do gato dormiu e  
 não deu do gato e voltou a pegar o queijo e  
 levou as coisas que ele ficou pegando e conseguiu pegar  
 o queijo e voltar a sua casa e o gato voltou a dormir  
 e ficou muito do sono e pensou que gato tinha comi-  
 do o pedaço de queijo que ele tinha deixado em cima do  
 prato e ele ficou feliz com ele.

Fim