

## Histórias que as escolas não contam

*Stories that the school don't tell.*

Mariana Cortez\*\*

*Universidade Federal da Integração Latino-americana*  
Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Renata Junqueira de Souza \*

*Universidade Estadual Paulista*  
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

**Resumo:** Compreendemos que a literatura na escola passa de um momento de encantamento nos anos anteriores à alfabetização a um processo de afastamento contínuo até o possível leitor tornar-se adolescente ou adulto não-leitor. A proposta do artigo é discutir sobre a contação de histórias e a conversa literária (Bajour (2010); Cuesta (2014); Fiori (2018)) a fim de aproximar o jovem leitor da literatura, da formação do gosto e de seu status como leitor autônomo, ou seja, aquele sujeito que já adquiriu uma independência a partir do conhecimento literário e é capaz de escolher por conta própria o que quer ler. Da oposição radical entre “ler para aprender” e “ler para ler” (Bombini, 2005), centramos o debate no impasse da leitura literária na escola com ênfase no papel da contação de histórias, prática ancestral que possibilita a comunhão na busca de sentidos.

**Palavras-chave:** Leitura Literária. Conversa Literária. Mediação de Leitura. Contação de Histórias.

**Abstract:** We understand that literature at school passes by a moment of enchantment before the child learn to read and write to a process of continuous withdrawal until the possible reader becomes a teenager or a non-reader adult. The purpose of the article is to discuss storytelling and literary conversation (Bajour (2010); Cuesta (2014); Fiori (2018)) in order to approach the young reader to literature, to the formation of a taste of reading and his status as autonomous reader, it means a person who has already acquired independence from literary knowledge and is able to choose on his own what he wants to read. From the radical opposition between “reading to learn” and “reading to read” (Bombini, 2005), we centered the debate on the impasse of literary reading at school with an emphasis on the role of storytelling, an ancestral practice that enables a communion in the search for meanings.

**Keywords:** Literary Reading. Literary Conversation. Reading Mediation. Storytelling.

---

\*\* Docente na Universidade Federal da Integração Latino-americana da área Letras/Linguística, na graduação e do mestrado em Literatura Comparada (PPGLC), Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos da Linguagem, Mediação de Leitura, Literatura e Ensino e Literatura Infantil E-mail: [macortez74@hotmail.com](mailto:macortez74@hotmail.com).

\*Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bolsista Produtividade do CNPq, professora visitante da Universidade do Minho e professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação de leitores, literatura infantil, literatura e formação de professores, estratégias de leitura. E-mail: [recellij@gmail.com](mailto:recellij@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

Da oposição radical entre “ler para aprender” e “ler para ler” (BOMBINI, 2005), impõe-se o impasse da leitura literária na escola e, em especial, do papel da contação de histórias, prática ancestral que possibilita a comunhão em busca de sentidos e a posterior conversa literária como espaço de negociação de sentidos Bajour (2010); Cuesta (2014); Fiori (2018)).

A partir de observações da leitura literária na escola, interrogamos: por que custa tanto propor uma aula com literatura que não seja de história, que não seja a apresentação de uma interpretação dominante e fixa, que não seja a decodificação e extração de informações, mas que seja o espaço do debate, da dúvida e, sobretudo, do encontro para compartilhar. É por meio da contação de histórias e da conversa literária que enveredamos a procura, senão de resposta, pelo menos de possibilidades para pensar sobre a abordagem da literatura na conquista dos jovens leitores, já que como nos alerta Colomer (2007) é neste período que o leitor se torna fugidio: “A percepção da leitura como uma atividade de “marginalização” das formas habituais de socialização (a música, o esporte, etc.) acentua mais na adolescência e contribui para seu repúdio” (p. 144). Essa advertência vem no sentido de chamar atenção, a fim de que repensemos a ideia tão difundida da leitura literária como ato solitário.

Localizamos, então, nossa reflexão no que chamamos anos posteriores à alfabetização, ou o que alguns docentes chamam de ciclo II do Ensino Fundamental, porque percebemos que a contação de histórias sempre foi permitida e estimulada nos anos iniciais, quando é notável o protagonismo dessa estratégia na introdução da criança ao universo das letras seja contando ou por meio das imagens na literatura infantil. Também escolhemos este período da escolarização, porque muito se diz que é neste momento que as crianças/adolescentes se afastam da leitura literária, como corroborado pela reflexão de Colomer.

Diante de tais questionamentos, outro eixo fundamental a ser pensado é o papel do mediador, no caso o professor e sua autoridade na sala de aula. Ou até mesmo, o professor “readaptado” na biblioteca escolar, ou o bibliotecário da escola.

Para analisar e discutir sobre essas questões, é necessário refletir acerca da presença da contação de história nos anos finais do ensino fundamental, o que ela desperta (ou não) nesse leitor “arredio” e como é viável a mediação por meio da contação e da posterior conversa literária. Diante disso, este capítulo está organizado a partir dos seguintes tópicos: a literatura, a recepção e a contação de história vinculada à conversa literária na escola nos anos posteriores à alfabetização. Conversa essa, planejada a partir dos sentidos atribuídos ao texto literário utilizado na sessão de contação de histórias.

Como apresentado, compreendemos que a literatura na escola passa de um momento de encantamento nos anos iniciais anteriores à alfabetização a um processo de afastamento (ou marginalização) contínuo até o possível leitor tornar-se adolescente ou adulto não-leitor. A proposta é, pois, discutir sobre a contação de histórias e a conversa literária com vistas a aproximar o jovem leitor de literatura, da formação do gosto e de seu status como leitor autônomo, ou seja, aquele sujeito que já adquiriu uma

independência a partir do conhecimento literário e é capaz de escolher por conta própria o que quer ler.

## 2 UM DIA, O TEXTO LITERÁRIO

É possível perceber que estamos constantemente contando e escutando histórias sejam de um novo amor ou de um acidente de trânsito. Aqueles que têm experiência com crianças sabem a magia e atenção dispensada quando o interlocutor se arrisca em um “Era uma vez...”. Então indagamos por que a escola abandona ao longo do tempo essa prática ancestral que é a contação de histórias? E por que a conversa sobre o literário se torna perda de tempo no espaço já limitado dedicado à literatura?

Nas etapas que seguem à alfabetização, a literatura veste outra roupagem e exige novos objetivos que se afastam da leitura como fruição e possibilidade de uma construção dialogada de sentidos. O corpus literário oferecido para os maiores é composto basicamente por textos em livros didáticos e as atividades propostas para o “pós-leitura” tratam a literatura como um “tipo de texto”, equivalente à receita ou ao encarte/folder. A teoria dos gêneros discursivos é a proposta metodológica de análise eleita já há algum tempo, pois oferece instrumentos ao educando para que ele, sem maiores complexidades, leia “funcionalmente”. Para essa abordagem, interessa a extração de informações e a sua contextualização. Visa-se à formação de um leitor eficiente que tenha habilidades mínimas para compreender um texto seja ele qual for, inclusive o literário. Assim sendo é “obrigação”, no espaço escolar, o texto literário tornar-se “objeto de ensino”. Nesse sentido, em 1998, Zilberman já havia postulado que a escola e os livros didáticos tinham objetivos claros com relação ao texto literário.

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autorreferenciais, personagem, ponto-de-vista, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é literário (ZILBERMAN, 1998, p.43).

Vale esclarecer que os manuais escolares fazem simplificações de teorias mais complexas, a fim de que o aluno, depois das aulas, responda: quem é o produtor do texto; quem é o destinatário; em qual situação o texto foi produzido; e saberá, ainda, a mensagem (o objetivo do texto). Se esse roteiro estiver organizado como uma sequência didática bem elaborada em forma “espiral”, em que se passa da leitura à produção escrita, tanto melhor.

Talvez a opção pela abordagem estrutural do texto literário esteja vigente, pois na escola há a necessidade de avaliar o conteúdo aprendido. Decorrente disso, o material literário é desmembrado para que se torne uma sequência avaliada a cada momento da aprendizagem. Assim os sentidos de descobertas, de buscas, de imprecisões são alheios ao ambiente imaginado como ideal para a aprendizagem da leitura literária.

Esta perspectiva adotada em geral pelas escolas é muito diferente daquela que entende o espaço literário como um refúgio simbólico de experiências humanas e como

um ambiente democrático propício ao debate que estimula a fala e principalmente a escuta do outro. Pelos ensinamentos de Candido, pensamos que a literatura é uma matéria pulsante que não se conforma à análise esquemática proposta por manuais, já que:

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 1995, p. 39).

As teorias da recepção trazem luz para este processo, já que evidenciam o “jogo do texto” (ISER, 1979) com o leitor. Com isso, pautados pelos ensinamentos de Iser (1979); Chambers (2014), os teóricos da recepção põem foco no leitor e entendem seu repertório como fundamental para o ato de leitura, isto é, cada leitor traz para a leitura sua visão de mundo e, diante disso, propõe a negociação de sentidos advindas desses processos singulares que enriquecem a compreensão do literário, “aquellos (espacios) en los que la lectura de cada lector abre cada vez más los sentidos del texto, para leerlos demás” (FIORI, 2018). Compreendemos, pois, que a experiência tão humana de contar e conversar sobre história é um ambiente propício gerado pela leitura nos termos ensinados por Sartre (2004):

A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor não é a aplicação de uma liberdade abstrata, mas a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores (SARTRE, 2004, p. 42).

A leitura implica, conforme discutido pelos autores convocados por este capítulo, uma inteireza do leitor no ato de leitura literária, contudo, a subjetividade implicada nesta ação supostamente solitária é decorrente de uma prática coletiva e ancestral, tanto que Walter Benjamin chamava a atenção para a riqueza dessa prática ancestral, em (1994), no ensaio *O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, de 1936, o filósofo afirma:

A experiência (narrativa) que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Para um narrador constituir-se como tal, Benjamin coloca-o como partícipe da comunidade e revela que ele deveria cumprir o papel, via narrativa, do “conselheiro” daquele grupo de pessoas. Ainda, o teórico alemão aponta para uma tipologia de narradores que obedece ao seguinte critério: o camponês-sedentário, aquele que narra a partir dos relatos ouvidos, e o comerciante-viajante, aquele que relata suas aventuras em terras distantes. Ambos os narradores têm função social, um acalenta com sua sabedoria acumulada pela observação da comunidade, e outro aconselha a partir de suas vivências no além-fronteiras. Para o autor, como o advento do Romance, esse narrador estava em vias de extinção, apesar de insistir na qualidade da contação ancestral e reforçar que a atividade da contação de histórias segue fazendo parte de nossas práticas cotidianas.

Destacamos, porém, que para a contação de histórias, há a necessidade de preparação: a escolha do conto, a gestualidade, o ritmo, as modulações de voz. Tudo deve estar estudado e, como em uma partitura, o narrador deve segui-la sempre a reinventando. Ademais, segundo Etchebarne

En principio, cualquier persona puede llegar a ser un excelente narrador. Pero, si tal como nosotros lo entendemos, el acto de narrar es un acto de servicio, las condiciones necesarias son, especialmente: amor al prójimo, don de simpatía y un total olvido de sí" (1972 apud PELLIZZARI, 2015, p. 16)

Com características tão sensíveis como amor, escuta e disponibilidade para o outro na forma de narrar e se o que nos interessa é uma abordagem que se aproxime desse espaço sensível e democrático para a leitura, devemos, então, pensar sobre o texto literário não como um conjunto de palavras que veiculam um conteúdo, mas sim como um corpo de palavras que chegam ao leitor em seu sentir, em sua pele, evocado pela voz, pelo ritmo, pelo conto narrado.

Compreendemos, então, o encontro com a leitura literária, por meio da contação de histórias e da conversa literária, como um espaço fecundo às possibilidades de fala e escuta e, portanto, da centralidade da subjetividade do leitor e de sua abertura para compartilhar as apreensões e sensações da palavra sentida pelos ouvidos, já que conforme Campanari (2015, p. 40)

El cuento es un lugar de encuentro compartido, que cada uno vive a su modo y que luego desaparece al acabar, sin dejar rastros en el lugar donde se ha realizado la sesión, pero dejando huella tanto en quienes escuchan como en quien cuenta. El narrador instala ese lugar de encuentro intangible para que cada persona que lo escuche lo ocupe "como le dé la gana"

Aliado ao espaço de fruição da contação de história está a conversa literária que é proposta com o intuito de compartilhar e como bem explicado por Colomer (2007) esta

[...] discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem aprendida (..) quando tem sentido fazê-lo, ou seja, quando se fala sobre as obras lidas e alguém se esforça para dar sua opinião com clareza (p. 149).

Assim sendo, estende-se que a contação de histórias e a conversa literária oferecem recursos para pensar sobre a posição daquele leitor identificado como mais fugidio, porque está aparentemente mais ligado às tecnologias que aos meios tradicionais de narrar.

### **3 O LEITOR IMPACIENTE E A MEDIAÇÃO PLANEJADA E PACIENTE**

Em Colomer (2005), encontramos a reflexão sobre as potencialidades da literatura com especial destaque para a qualidade do deslocamento do sujeito, ou seja, entende a

pesquisadora que, por meio do material literário, o leitor transporta-se para outros espaços e outras concepções de mundo

A possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível. Como já foi dito em repetidas ocasiões, a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece ao mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e as ações humanas (2005, p. 61).

Nesta perspectiva, Cosson (2012, p. 47-48) constata que os alunos leem para além da sala de aula e pondera que há a necessidade de a escola preparar o ensino da literatura. Insistimos que os adolescentes leem, como está discutido por MURAKANI (2016) e OLIVEIRA e MAZANO (2015), mas também reconhecemos que eles utilizam das tecnologias como suporte para suas leituras. As ferramentas tecnológicas favorecem a experiência de ser outro e convocam seus usuários para compartilharem ideias de novos personagens, espaços, tempos narrativos etc., além de, por este meio, criarem comunidades leitoras. Esses exercícios propostos pelas *fanfics* de certa maneira remetem às atividades “pós-leituras” dos livros didáticos, no entanto, naqueles as vivências se dão no anonimato, no jogo e não no ambiente controlado da escola.

Verifica-se, contudo, que o uso dos recursos tecnológicos na escola é escasso ou quando acontece está muito aquém de suas possibilidades, pois os docentes normalmente não dominam a ferramenta. É verdade que os desafios impostos por estas práticas muitas vezes estão presentes nas conversas no recreio ou em grupos de redes sociais, reforçando a ideia já mencionada da comunidade leitora. Diante dessa realidade, percebe-se que as narrativas e o empoderamento para discutir sobre elas foi apropriado pelos jovens, desmistificando a ideia de que os adolescentes estão afastados da leitura ficcional e da posterior reflexão instigada por ela. Talvez eles se distanciem da forma de abordar o texto literário em aula e preparar o ensino de literatura se faz fundamental.

Logo, nossa proposta parte da premissa de que, se é uma prática comum aos jovens compartilhar impressões, ideias e possibilidades de construção do texto lido, é válido que a escola também lance mão dessa vivência e dê luz ao compartilhamento gerado pelo ambiente convocado pela narrativa que soa ao ouvido e ao corpo do sujeito que escuta e mobilize-o à conversa sobre a narrativa, sempre com o intuito não de “desescolarizar” a leitura literária e endossá-la como puro entretenimento, mas com o propósito de trazer outros textos a serem lidos, os quais normalmente não estariam presentes nos espaços das redes desses adolescente.

A ideia é gerar um itinerário leitor, pois entendemos, como Colomer (2007), que “A reflexão educativa já assinalou que o sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa” é mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas” (p. 148). Como a contação da história e seu compartilhamento remete a experiências prazerosas, já vividas, as narrativas contadas e compartilhadas, discutidas e ampliadas, podem vir a ser uma atividade fecunda às possibilidades de fala e escuta e,

portanto, da centralidade da subjetividade do leitor em busca dos compartilhamentos de suas interpretações.

Na esteira dessa reflexão, entende-se que a literatura em geral, e a contação de histórias, seguida de uma conversa literária em particular, possam ser um meio para que as “desarmonías internas” (BLEICHMAR, p. 2010) ocorram, já que, mandatos sociais recaem sobre os sujeitos desde seus primeiros movimentos, e que, por consequência, carregam enunciados cheios de determinações, as quais vão dizer sobre quem ou o que se é socialmente. A voz social impositiva contrapõe-se às vozes internas e nessa tensão se revela a subjetividade (p. 61) em partilha constante com novas percepções sobre o mundo e o exercício da vocação democrática.

As ações com leitura literária por meio da contação de histórias e conversa literária aproximam, além da experiência dos jovens com as *fanfics*, com o ‘círculo de cultura’ que Paulo Freire propôs em suas turmas de alfabetização nos anos 60. Em *Educação como prática da liberdade* (1991), Freire apresenta uma nova perspectiva sobre a ideia de sala de aula, na qual a prática pedagógica confere uma ordem contrária à posição hierárquica, que diz que educadores ocupam posições sociais com maior poder sobre os educandos. É sob uma linha horizontal que há, no lugar de um professor, um mediador já alfabetizado, alguém que também se assume em um lugar de transformação, no qual se cria um ambiente para compartilhar conhecimentos, dúvidas, sempre por meio do contato com o outro. O mediador, nessa experiência, é um sujeito a mais no processo de conhecimento e (re) conhecimento mediado pela leitura literária. Fiori, apoiada por Cuesta e Bajour, ressalta

[...] en una conversación literaria los docentes deben ser capaces de construir un espacio de “confianza” en el que las intervenciones de sus estudiantes sean tenidas en cuenta, ya que se asume que “el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos” (BAJOUR, p.9). Desde esta posición se logra desarticular ciertas concepciones basadas en la “univocidad del sentido de los textos”, que ubican al docente de literatura como único responsable de “determinar dónde se hallan los sentidos y, por lo tanto, dónde se debe hurgarlos” (CUESTA, p.103 apud FIORI, 2018, p. 46)

Dessa maneira, as propostas de “Círculo de cultura” de Freire e “Círculo de leitura”, de Chambers advogam que o espaço do debate é solidário à cultura do educando e ao repertório leitor dos jovens e também do mediador, e que é por meio da dialogicidade que se oportuniza o conhecimento, e não pelo artifício da imposição de saberes, como comumente ocorre nas salas de aula.

Sendo assim, a tarefa do mediador de leitura, neste caso contador de histórias e posteriormente mediador da conversa literária, é fundamental para fazer reviver o espaço de acolhimento gerado nas redes, simulando a confiança entre os sujeitos envolvidos no momento de contação, para que ela ocorra de maneira positiva, verdadeira e amorosa. E conseqüentemente, ao mediador cabe o compromisso de propor um itinerário de leitura para esses jovens. Para realizar o intento é sempre necessário um planejamento paciente de conversa sobre a narrativa em questão, a partir de perguntas abertas e sugestivas com o objetivo da escuta atenta do mediador para dar seqüência a conversa e dos pares visando a comunhão de saberes.

Ao prepararmos as conversações literárias devemos estar atentos, como mediadores a algumas situações compartilhadas, que segundo Chambers (2008) perpassam a ação: compartilhar o entusiasmo, os desconsertos e as conexões. Assim, na sequência, definem-se alguns níveis de fala da conversa por meio do texto literário: *falar para si mesmo, falar para os outros, falar juntos e falar sobre o novo*.

Para compreender o falar para si mesmo, temos que refletir sobre a motivação para o ato de ouvir. Chambers (2008, p. 211) relembra que não temos, inicialmente, consciência do que sabemos até nos ouvirmos dizer e, mesmo para falar algo, há a exigência de um ouvinte: "Necesitamos a alguien preparado para escucharlo que decimos, porque esto, de algunamaneira, altera nuestrapercepción de lo que estamos diciendo". Já a entrada de um ouvinte na interlocução significa que o ato tem um efeito público, estimulando que outras pessoas a participem da atividade com vistas a clarear nossas próprias ideias, pensamentos e, por consequência, do primeiro nível de conversa interior, passa-se ao segundo, de contar para o outro. A orientação é contar para o outro, seja para esclarecer os próprios pensamentos, seja para comunicar-se com ele (o mais provável é fazer as duas coisas ao mesmo tempo), expressar, dizer uma ideia a outra pessoa significa que o ouvinte também sabe o que o contador pensou. Neste nível, a motivação está na comunicação com o outro. A partir da troca de ideias, cada interlocutor aumenta sua capacidade de pensar e os limites do potencial individual são ampliados, acrescentando as percepções do outro na conversa.

Já no nível *falar junto* a motivação está em resolver questões difíceis e complexas junto a outras pessoas. Segundo Chambers (2008), por meio do efeito público de compartilhar nossos pensamentos é que chegamos a uma leitura, a um entendimento que ultrapassa, em muito, a leitura primeira que chegaríamos sozinhos, porque agora se trata de uma reflexão coletiva. A partir da troca de ideias, cada interlocutor aumenta sua capacidade de pensar e os limites do potencial individual são ampliados, acrescentando as percepções do outro na conversa e enriquecendo os sentidos possíveis da narrativa lida.

Por fim, o quarto e último nível, *falar do novo*, evidencia uma motivação que mostra o desejo de, a partir da negociação de sentidos compartilhados, buscar novas ideias propostas, novos conhecimentos. Ou seja, a natureza mais interessante dessa experiência são as descobertas construídas durante a conversa que até então o ouvinte desconhecia e não imaginava poder ampliá-la, mas que, conjuntamente, as redes de conhecimento solidários vão sendo tecidas. Chambers (2008, p. 213) afirma que no quartenível "La sensación es de "despegue", de volar hacia lo que hasta ese momento era desconocido. La experiencia es de revelación. Al analizarlo juntos minuciosamente, el texto empieza a recompensarnos con riquezas que no sabíamos que poseía".

Estar juntos na conversa literária, posteriormente à contação de histórias, faz com que os mediadores retomem a teoria crítica, a prática e o planejamento da sessão, lançando um olhar para o próprio fazer, desde as conversas iniciais até as ampliações de sentido decorrentes da experiência. Quanto mais praticamos essas atividades de fala e escuta, mais nos lembramos do papel essencial que a conversa desempenha na vida de todos nós e segundo Chambers (2008, p. 209) reforça a importância dessa experiência no processo de aprendizagem do leitor em formação.

Assim, torna-se significativo pensar que, entre os inúmeros saberes necessários para realizar a proposta educativa de Freire há que se respeitara autonomia do educando, aquilo que Bleichmar (2010) compreende, não especialmente na escola, como necessário espaço de expressão da subjetividade. Dessa maneira, o mediador deve compreender-se como um ser em construção e em desconstrução constantemente, ou seja, ele não pode acreditar que detém todo conhecimento. Essa consciência de ser inacabado é condição para tornar os seres éticos e abertos ao diálogo verdadeiro com o outro.

Colomer (2005) acrescenta que a leitura compartilhada é um processo de aprendizagem social e afetivo e que essa prática é a base da formação de leitores. Segundo a autora,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidades mútuas (2005, p. 143).

Ademais, destaca-se a pertinência de entender e privilegiar o espaço da fala, da escuta e, por consequência, do debate como uma arena fundamental a uma sociedade democrática. Em *El papel de la mediación en la formación de lectores*, pontua que as ações mais significativas para favorecer a mediação de leitura são: a) destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros; b) atender a formação leitora dos mediadores; c) incrementar a presença da leitura literária (p. 16). A pesquisadora trabalha a partir da perspectiva do ensino da literatura na escola embora seu contexto seja o europeu, é possível deslocar suas proposições para a América Latina, onde o contato com o livro está fundamentalmente vinculado à escola, tornando-se, essa, imprescindível para a formação dos leitores literários.

Tendo em vista as discussões propostas por este capítulo, é de se supor, então, que o jovem tenha buscado os ambientes virtuais para exercitar a experiência literária como refúgio do simbólico, porque talvez, em sua memória, estejam depositados fragmentos daquele momento de acolhimento das contações de história da infância. A escola, afastando-se do círculo de leitura, pode ter deixado esse jovem órfão do espaço da fala e da oportunidade de ser escutado. Entende-se, portanto, a relação mediador-jovens, no espaço escolar, como um encontro importante de ser tratado quando se reflete sobre a formação de leitores, pois da prática da contação de histórias e da conversa literária é possível chegar aquilo que Colomer propõe como itinerário leitor, que é a proposta de uma prática constante de leitura em que os aprendizes são sempre estimulados a novos desafios literários. Como propõe Cosson (2012) para efetivar um movimento contínuo de leitura, "partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno."

De acordo com as ideias expostas, a contação de história seguida da conversa literária com jovens leitores se propõe à escuta, ao diálogo e à troca de saberes e sentidos, por isso compreende-se, sobretudo, que esse modo de ler tem grande potencial de

modificar estruturas sociais em comunidades com pouco acesso ao capital cultural valorizado. Consideramos, então, que o acesso às artes é fundamental para o processo de (re) conhecer as subjetividades, ao mesmo tempo em que é essencial, para isso, no âmbito escolar, realizar um tipo de trabalho com a leitura (e as artes) que possibilite refletir sobre as relações, sobre os sentidos apreendidos no texto e sobre os sentidos construídos e reconstruídos pelos sujeitos sempre inseridos e pertencentes a sua comunidade, território.

## REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”. *Imaginaria*. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. N° 282. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-com>
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLEICHMAR, Silvia. *El desmantelamiento de la subjetividad: Estallido del yo*. Topia Editorial, ed.1. Buenos Aires, Argentina, 2010.
- BOMBINI, Gustavo. *La trama de los textos*. Problemas de la enseñanza de la literatura, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989. Reedición en Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- CAMPANARI, José. ‘Charals en la escalera – Acerca de la selección de repertorio, la preparación de las historias y el momento de la narración’ In: ¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?: propuestas, testimonios y reflexiones acerca de la técnica de contar cuentos (comp). Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2015.
- COLOMER, T. La constitución de acervos. In: Rius, E, Halfon, D & Lizarazu, R (Coord.). *Bibliotecas y Escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Editorial Océano, 2008.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, ed. 1, 2007.
- COLOMER, T. *El espacio da la mediación cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1 ed. – 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- CUESTA, Carolina. “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, N°2, p. 97-119, 2013.
- CHAMBERS, Aidan. *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

FIORE, Natalia. 'Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos' in Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3; Nº. 6, junio de 2018. ISSN (en línea): 2525-0493. (p. 28- 51).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.62, 2016.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.105-118.

MURAKANI, Raquel. *O fanwinter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita*. Departamento de Literatura Comparada. Universidade de São Paulo. Tese defendida em 2016. Disponível em [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10042017-122630/publico/2016\\_RaquelYukieMurakami\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-10042017-122630/publico/2016_RaquelYukieMurakami_VOrig.pdf).

OLIVEIRA, Adriana e MAZANO, Luciana. Fanfiction: "nova" ferramenta de leitura e escrita para o ensino de língua materna no ensino básico. *Calidoscópio*. Vol. 13, n. 2, p. 210-217, mai/ago 2015 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2015.132.07.

PELLIZZARI, Graciela. "Antes del 'Había una vez...'" Acerca de la didáctica de la narración oral. In: *¿Cómo aprendemos y cómo enseñamos la narración oral?: propuestas, testimonios y reflexiones acerca de la técnica de contar cuentos (comp)*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

**Recebido em: 31/01/2020**  
**Aprovado em: 05/04/2020**  
**Publicado em: 20/11/2020**