

O ato de ler na contação de histórias: a boniteza do dialogismo

The act of reading in storytelling: the beautifulness of dialogismo

Dedilene Alves de Jesus¹
Gabriela Cristina Vieira²
Paulo César Ribeiro Júnior³

159

Resumo: A contação de histórias é hoje uma das estratégias mais utilizadas no ensino da Educação Infantil e Anos Iniciais. Dessa forma, nosso objeto de estudo é o dialogismo no ato de ler na contação de histórias, a partir da relação entre a perspectiva freireana (1989), o dialogismo bakhtiniano (2012) e as abordagens sobre recepção leitora (SILVEIRA; MOURA, 2007), mediação (VYGOTSKY, 1987) e função social e de desenvolvimento da contação de história (FOLLADOR, 2011; ABRAMOVICK, 2003). Objetivamos, a partir desses pressupostos, discutir a contação de histórias como uma ferramenta pedagógica que exige planejamento, preparação e senso ético, para que a boniteza do dialogismo se manifeste na execução dessa atividade corriqueira nas salas de aula. Como resultado, esperamos que a essencialidade do dialogismo na contação de histórias torne-se um marco que suplante o esvaziamento metodológico ocasionado pela visão equivocada desse recurso pedagógico.

Palavras-chave: Dialogismo. Contação de histórias. Abordagem freireana.

Abstract: Storytelling is today one of the most used strategies in teaching Early Childhood Education and Early Years. Thus, our object of study is dialogism in the act of reading in storytelling, from the relationship between the Freirean perspective (1989), Bakhtinian dialogism (2012) and approaches to reading reception (SILVEIRA; MOURA, 2007), mediation (VYGOTSKY, 1987) and social function and development of storytelling (FOLLADOR, 2011; ABRAMOVICK, 2003). Based on these assumptions, we aim to discuss storytelling as a pedagogical tool that requires planning, preparation and an ethical sense, so that the beauty of dialogism is manifested in the execution of this common activity in the classroom. As a result,

¹ Doutora em Língua Portuguesa (Letras Vernáculas) /UFRJ. Professora do Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação, no Curso de Pedagogia (UEMG). E-mail <dedilene@yahoo.com.br>

² Licencianda do Curso de Pedagogia (UEMG).

³ Licenciando do Curso de Pedagogia (UEMG)

Recebido em 22/03/2022

Aprovado em 26/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



we hope that the essentiality of dialogism in storytelling becomes a milestone that overcomes the methodological emptying caused by the mistaken view of this pedagogical resource.

Keywords: Dialogism. Storytelling. Freirean approach.

Introdução

A contação de histórias, nos últimos dez anos e, principalmente, nesses tempos de ensino remoto, tornou-se uma ferramenta usual nas práticas pedagógicas. Muitas atividades têm se realizado a partir dessa manifestação artístico-cultural, com possibilidades para um engajamento interdisciplinar nos variados anos de escolaridade. Ocorre que a boa adesão a uma estratégia de ensino precisa sempre ser vista no prisma didático, para que sejam pensados os mecanismos mais adequados para sua execução. A transposição didática, então, torna-se um eixo a ser considerado, uma vez que é através dela que os conteúdos a serem ensinados transformam-se em aprendizados.

Por outro lado, o aproveitamento dessa ferramenta para o ensino de determinados componentes curriculares tem esgotado as possibilidades para outras abordagens da contação de histórias, muitas vezes esvaziando o seu sentido principal, que é o de dialogar com as pessoas, projetar um imaginário que se torne uma experiência única, através de uma manifestação artística que exige preparo, planejamento. Se o aspecto interdisciplinar deu à contação de histórias um lugar mais abrangente nas práticas pedagógicas, por outro lado o uso embasado em “modismo pedagógico” retira o fundamento artístico-literário tão caro a essa ferramenta, passando a ser somente o pretexto para “passar o tempo”, para complementar o final de uma aula ou até mesmo se reduzindo a uma leitura rápida e despreparada de um texto para os alunos, sem um espaço para aproveitamento didático.

Nesse contexto, nos dispusemos a produzir um texto que pudesse manifestar a nossa inquietação enquanto docente e discentes do curso de Pedagogia, envolvidos nas diversas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais. Essa inquietação vai perpassar algumas questões: Qual a importância da contação de histórias no desenvolvimento do ato de ler? Qual o sentido da contação de histórias na perspectiva freireana? Como trabalhar a contação de histórias de forma dialógica?

Inicialmente, para orientar melhor você, leitor, vamos esclarecer o nosso título: o ato de ler considerado aqui está atrelado ao ponto de vista da criança, que faz a sua leitura a partir de tudo o que se manifesta ao seu redor, a essa compreensão crítica do ato de ler (FREIRE, 1989),

e não ao ato do professor fazer uma leitura. Da mesma forma, o termo “boniteza” está sendo abarcado como a relação estética/ética com o fazer pedagógico, artístico, cultural, político (FREIRE, 1996). Nesse viés, cremos que a contação de histórias é enquadrada em sua essência artística-literária, mas também como uma manifestação dialógica, catártica, que permita um posicionamento crítico-reflexivo da “plateia” que a recebe enquanto artefato didático-cultural.

1 Metodologia do trabalho

Para percorrermos o trajeto das questões norteadoras, faremos uma revisão de literatura que privilegie os aspectos da leitura de mundo como um pilar para a contação de histórias, seguindo para a relação da boniteza da contação como arte e finalizando com a abordagem dialógica, que implica em fazer uso de estratégias didáticas para a emancipação crítico-reflexiva. Em suma, o percurso aqui traçado visa às possíveis respostas para as questões do uso pedagógico da contação de histórias e seu aproveitamento como ferramenta didática, a partir do eixo freireano (FREIRE, 1987, 1989, 2010, 2017) relacionado à perspectiva mediadora de Vygotsky (1987), ao dialogismo de Bakhtin (2012) e à amplificação dos letramentos (STREET, 2014). Os resultados apresentados são de cunho qualitativo, uma vez que partem das reflexões apontadas no embasamento teórico.

2 Embasamento teórico

2.1 A leitura do mundo, a leitura de tudo

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler”, vivencia recordações do seu passado no qual ainda não tinha domínio das palavras escritas, mas conseguia ler o mundo a sua volta, se encontrava nos objetos, nas ações, nas questões humanas e da natureza e para tal vivência considerava a compreensão do mundo imediato, isto é, a leitura e compreensão dos elementos do seu viver, colocando em pauta os conhecimentos prévios, a que todo indivíduo tem o direito de conceber (FREIRE, 2017). A essa leitura atrela-se a questão de quanto mais existem seres pensantes que questionam o mundo e as suas vivências, mais seres autônomos

poderão emergir, gerando, assim, indivíduos emancipatórios velejando contra a maré de ideologias já impostas pela sociedade e criando sua própria vivência e entendimento do mundo.

Freire acreditava que é no diálogo e interação que os indivíduos se encontram “mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). A leitura de mundo descrita por Freire é totalmente concebível à concepção de linguagem e pensamento do teórico Lev Vygotsky, o qual aborda a teoria sociointeracionista, que pressupõe que o sujeito desenvolve-se verdadeiramente através da relação entre o meio e as pessoas ao seu redor, além da relação entre pensamento e linguagem. Para Buosi (2009), nessas relações sociais que o sujeito está “condenado” a viver, são fornecidos instrumentos e símbolos carregados de uma cultura, o que permitirá a mediação com o mundo. Vygotsky (1987) afirma através de seus estudos que o aprendizado da criança acontece antes mesmo de frequentar a escola, pois desde o seu nascimento o indivíduo interage com o seu meio em diferentes situações, permitindo que atribua diferentes significados a ações, vivências e diálogos. A palavra para o autor seria a unidade do pensamento verbal e não se remeteria a um objeto específico e sim um conjunto de objetos, enquanto o signo é o instrumento humano, nas palavras dele:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. (...) O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento, (VYGOTSKY, 1993, p. 104)

O diálogo entre Freire e Vygotsky sobre essa interação social é encaminhado ao pensamento que “o desenvolvimento do ser humano, no sentido de proporcionar ao mesmo, novos desafios, liberdade de expressão, criticidade, criatividade e a busca por conhecimentos elaborados” (PIZANI, 2015, p.15). Dessa forma, a compreensão crítica na leitura não se esgotará apenas no processo de decodificação da palavra ou da linguagem escrita; ela antecipa e se alonga na inteligência do mundo – com isso, a leitura do mundo precederá a leitura da palavra (FREIRE, 2017).

As crianças estão imersas a uma realidade em que o processo de linguagem dos mais velhos são expressos através de crenças, gostos e valores e, a partir da interação com eles, essa criança internalizará esses conhecimentos, tomando-os para si. Portanto, os processos de leitura devem ser compostos de instrumentos voltados ao aproveitamento da realidade sociocultural da criança; isso encaminhará a criança a usar a oralidade e, a partir daí, a criança poderá chegar à escrita.

Sequencialmente, primeiro se faz a leitura oral do mundo para depois fazer a escrita da palavra com que se leu o mundo e, por fim, a leitura da palavra que escreveu. Freire considera que essa primeira leitura do mundo leva a criança a expor, através dos sons e signos, o que ela aprendeu do universo que vive. Nesse viés, o educador ou mediador deve considerar a identidade cultural que o aluno carrega consigo para que a leitura da palavra não seja maciça e que consiga abstrair todo o seu conhecimento sobre a leitura do mundo, para que seja uma leitura da “palavramundo”, pois, por vezes, a leitura no âmbito escolar não considera a identidade cultural que a criança veicula. Para o patrono da educação brasileira, “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’” (FREIRE, 2017, p.20).

A construção da importância do ato de ler está totalmente ligada à prática, isto é, a partir do momento em que o indivíduo é levado a praticar a leitura em diversos aspectos (nas vertentes social, cultural, histórica e da escrita), conseguirá compreender a leitura do mundo que o rodeia, mas não veiculando aqui aquela leitura mecânica, como o próprio Freire (2017) cita em “A importância do ato de ler”, leitura essa vista como uma descrição do objeto realizada através de uma memorização; esse tipo de leitura não será uma real leitura, por conseguinte, não resultará em um conhecimento de objeto que a leitura relata. Quando se entende a leitura e não desconsidera fatores como as experiências e conhecimentos do próprio leitor, temos algo que servirá muito mais que um produto codificado para o conhecimento, um produto passível (KOCH E ELIAS, 2008), será uma leitura libertadora, reencaminhando o indivíduo para um propósito de compreender o mundo e as coisas a sua volta. Ainda em Freire (2017), é notório refletir que quando o indivíduo compreende o texto de modo crítico, consegue relacionar o texto e o contexto presente na situação vivenciada.

A importância do ato de ler remete à leitura de tudo que rodeia os sujeitos históricos, para serem despertados para a emancipação. No ato da leitura, seja verbal ou não verbal, se não houver compreensão crítica do leitor ou seu conhecimento de mundo, torna-se um ato sem mero sentido (CAVALCANTE, 2017). Eunice, a professora que Freire cita com tamanho carinho em

sua obra, com toda certeza uma figura docente muito respeitável, que sempre utilizou os saberes de mundo dos alunos para ajudar na criticidade e autonomia perante o mundo, é um grande exemplo para ajudar na formação de indivíduos emancipatórios na educação do mundo. É necessário auxiliar o aluno na sua leitura do mundo; mais do que auxiliar, é fazer notar que a leitura está muito além da leitura escrita, a leitura é vivenciada através do ato de ler o mundo, pois

o educando dispõem de criar e recriar o mundo através da leitura crítica, tornando-se senhor e transformador de sua própria história, reconhecendo-se como ser inacabado, por isso educável e ciente do seu condicionamento, podendo caminhar em direção à construção de sua emancipação política. (SOUZA E ANSELMO, 2021, p. 12)

Freire, ao escrever os artigos que compõem o livro “A importância do ato de ler”, certamente pensou o ato de ler o mundo como uma atitude emancipatória para o sujeito, visto que ao ler o mundo e entender as práticas, culturas e crenças que circundam a sua rotina bem como sociedade, poderá refletir e torna-se crítico para as situações, não sendo apenas um indivíduo que recebe o conteúdo, como uma tábula rasa, mas o indivíduo que sabe se posicionar de forma consciente, que respeita a cultura oposta à sua e que valoriza o seu conhecimento sobre o mundo. Para Silva e Fernandes (2020), a leitura deve ser vista como uma ferramenta do poder, aquela que garantirá o exercício da democracia, permitindo que os indivíduos sejam libertos através da compreensão de mundo. É nessa perspectiva que vislumbramos o ato de ler exercido pelas crianças na contação de histórias: não são audiência cativa, passivas, meras espectadoras do “espetáculo” da contação, mas sujeitos ativos, realizando várias correlações para atribuírem sentido ao que está ocorrendo no momento da história, envolvidos de forma crítica nas modulações diversas da história contada.

2.2 Contar histórias: um ato de boniteza

A palavra boniteza é definida assim no dicionário: “1. Qualidade do que é bonito; lindeza. 2 Coisa ou ser bonito; beleza” (Dicionário Michaelis). Contudo, essa palavra, na obra de Paulo Freire, tem um significado mais amplo e está relacionado à decência e à ética, campos esses que estão ligados à práxis pedagógica na visão freireana. Segundo o autor, está indissociável à prática docente o rigor ético, que o mesmo relata em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021) como valores morais apreciados pela sociedade em geral; ele traz como exemplos explicativos de sua definição de contrariedade à ética usar de inveracidades, utilizar-

se da ingenuidade alheia, distorcer informações ao bel prazer, fazer promessas sem a intenção de cumpri-la, difamar as pessoas por gostar, dentre outros. A ética que ele fala “é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar.” (FREIRE, 2021, p. 7).

Neste contexto, focaremos no que Paulo Freire chama de boniteza da educação, ou seja, fazer a educação respaldado na decência e na ética. Para isso, pode-se perguntar, individualmente: que tipo de prática docente temos exercido? Principalmente no momento em que escrevemos o presente capítulo, em que vivemos um momento atípico, enfrentando uma pandemia global, em que se alteraram as atividades escolares comuns, deixando a sala de aula por uma tela de um dispositivo eletrônico. Será que é condizente essa atitude, nas nossas aulas, mesmo que remotamente, com o valor ético muito enfatizado por Freire? Ou nossas práticas estão desalinhadas, aguardando para que sejam solucionadas com o findar da pandemia? Essas são reflexões necessárias para enquadrar ou não a forma de ensinar praticada na boniteza da educação, trazida por Paulo Freire.

Dentre as várias formas de exaltar a boniteza na educação proposta por Freire, temos o ato de ler, que para ele possibilita “aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação” (FREIRE, 1989, p. 14). Para isso traz sempre em suas obras a importância do ato de ler o mundo, em que se sabe que para esta leitura correta o indivíduo precisa ser preparado desde a infância a compreender e fazer a análise correta do que está a sua volta, para se formar um sujeito crítico, capaz de entender o que está acontecendo no meio onde vive, sendo capaz de examinar o que é verdade ou não, onde está inserido no seu cotidiano e que rumo deve tomar. Uma prática pedagógica que, bem utilizada, auxilia no desenvolvimento crítico do indivíduo é a contação de histórias, que está alinhada a boniteza da educação, pois segundo Freire a “promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 2021, p. 34).

Será importante o leitor, a partir deste ponto, confrontar as características discorridas sobre a prática pedagógica da contação de histórias com a ética e estética destacadas por Paulo Freire, perguntando-se: será que a contação é utilizada apenas para preencher uma lacuna? A leitura é uma competência que precisa ser desenvolvida e aprimorada ao longo dos anos escolares; é enfatizada bibliograficamente e através dos documentos legais que regem e norteiam a educação básica no país (BNCC, por exemplo). Para tal, é de suma importância que a decência e boniteza estejam atreladas a fim de um desenvolvimento coeso neste sentido.

A contação de histórias está incluída na rotina do indivíduo desde muito cedo: é comum que os pais contem histórias ficcionais e, até mesmo, familiares; é bastante recorrente a necessidade de ouvir histórias pelas crianças. As histórias familiares, por exemplo, serão “nosso acervo de sentidos, de significados construídos pelas primeiras leituras a nosso respeito, realizadas pela experiência e pela memória de nossos autores coadjuvantes: os familiares e os amigos” (FOLLADOR, 2011, p. 14). Vemos, então, que a história assume um papel importante no desenvolvimento do indivíduo e na sua compreensão de mundo, proporcionando embasamento para o dialogismo entre a boniteza e a contação de histórias.

Dentre as formas de confrontarmos a ética e a contação de histórias, está a maneira como será trabalhada. Necessita-se que a história seja bem selecionada, tenha uma proposta concreta formulada pelo educador e que todos os pontos sejam alcançados, desde a escolha da história em si e o seu objetivo (Para que contar determinada história? O que ela tem a ver com a realidade dos alunos? De que forma ela pode contribuir para a formação humana desses estudantes? Como essa história será vinculada ao universo da criança que participará dela?). Para nos guiar nesse quesito, podemos lembrar do que é descrito por Paulo Freire: “não preciso de um professor de ética para me dizer isto. Meu bom senso me diz” (FREIRE, 2021, p. 61). Não há a necessidade de alguém nos chamar à reflexão constante sobre a boniteza da educação no que diz respeito ao uso adequado da contação de histórias – nosso bom senso pode nos guiar para que a utilização dessa importante ferramenta não seja banalizada pelo simples ato de compreensão rasa, para ocupar um tempo em que não se terá uma atividade que auxilie significativamente no desenvolvimento do aluno. Para isso, é importante que o nosso bom senso e nossa criticidade estejam alinhados e parametrizados corretamente com os documentos oficiais que norteiam a educação, como as orientações metodológicas das propostas curriculares das redes de ensino, por exemplo.

O planejamento mais adequado, feito pelo professor, abarca a escolha da história para a faixa etária em que será trabalhada a contação, bem como a proposta pela qual será guiada a atividade, pois, a partir daí, escolhas de perguntas que fazem sentido e auxiliem na interpretação da história contada e que atinjam o objetivo proposto demonstrarão como o professor se norteia ao realizar o planejamento da atividade. Percebemos como que, aqui, mais uma vez, conseguimos enxergar que a reflexão proposta anteriormente, sempre estará ligada ao dialogismo proposto: é ético o que eu estou propondo nesta atividade?

Ao propor que o recurso didático da contação de histórias seja utilizado em suas aulas, o professor deve se ater que a atividade auxilie o aluno no domínio da leitura e da interpretação. Para tal,

[...] é preciso, a partir da contação, propor atividades, instigar a imaginação, incitar o raciocínio crítico da criança, atividades que à escola cabe desenvolver, embora muito antes da experiência escolar através do estímulo da família essa prática deva ser usual. A contação de história não pode ser vista apenas como um passatempo. Deve ser compreendida como uma possibilidade de se ampliar a competência de ler e interpretar. (PORTO; PORTO, 2012, p. 119)

Além disso, o educador deve estar atento ao aluno, escutando-o atentamente, sabendo o que ele pensa e a respeito do que foi falado; deve-se estimular a participação e também respeitar aqueles que não a querem. Para Abramovick (2003), participar da contação de histórias é desenvolver a criticidade potencial da criança. Ela fará perguntas, terá suas dúvidas, vai pensar a respeito do que está sendo lido. E também terá a inquietude, a indagação, será instigada, podendo ou não mudar de ideia, querer ler mais ou, simplesmente, não querer ler mais. E isso deve estar dentro da percepção do professor, que consegue enxergar a boniteza da contação de histórias e seus rumos diferenciados, que são regidos por ele.

2.3 O ato de ler na contação de histórias: uma abordagem freireana

Quando falamos acerca da abordagem freireana na contação de histórias, ressaltando o aspecto dialógico durante a atividade, bem como as concepções prévias dos alunos acerca do que será contado, fundamento importante para que haja a interação produtiva. Não podemos conceber a contação de histórias como um monólogo, um ato individualizado; mesmo que o professor se coloque como um ator e a sala de aula torne-se um palco, é previsível que haja interação, que haja uma relação de troca. E é nessa perspectiva que vamos abordar esta última seção, antes das nossas considerações finais.

Sobre o dialogismo, buscamos uma relação da abordagem freireana com a perspectiva bakhtiniana, por compreendermos que a vertente inicial para a atribuição de sentidos do termo tem o mesmo encaminhamento. Se para Bakhtin (2012), pelo viés linguístico-literário, o diálogo é um espaço de embates, lutas e assimetrias, com o acolhimento e o repensar de ideias, para Freire (2010) esse fenômeno é humanamente constituído pela ação e reflexão, em que a

palavra se coloca para transformar o mundo. Há, ainda uma convergência na consideração do outro como ser que está fundamentalmente presentificado nesse diálogo. Uma acepção emblemática de Freire sobre a dialogicidade (propriedade do ser dialógico) pode ser percebida no trecho seguinte:

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (FREIRE, 2010, p. 91)

Dessa forma, em relação ao ato de ler, não pode ser concebido como algo individualizado, pois o caráter dialógico está intrinsecamente relacionado a qualquer processo de leitura. Essa leitura de mundo, já conceptualizada neste trabalho, também se encontra amalgamada às noções de interação nossa com as vivências cotidianas, com o experiencialismo próprio do humano, numa perspectiva cultural. Tal ideário coaduna-se com as noções mais amplificadas do letramento – “prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Essa percepção, que compõe a leitura que fazemos do mundo, tem um viés crítico: “(...) a percepção crítica implica, na verdade, a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que sente” (FREIRE, 1982, p. 4). Essa mobilização para apreender a experiência que nos atravessa (LARROSA BONDÍA, 2002) é o que resulta nas aprendizagens que acumulamos, formando nosso conhecimento prévio. Esse conhecimento prévio torna-se essencial no ato de ler, como um ponto de partida para as diversas inferências que a criança faz acerca daquilo que interpreta. Porque o ato de ler implica uma interpretação de mundo.

Outro aspecto do dialogismo é o ato responsivo, que pode ser enxergado na própria didática utilizada pelo professor na contação de histórias. Segundo Corsino (2015, p. 400), o ato responsivo é concebido como “ato que se instaura cotidianamente na relação entre professores e alunos e que implica em tomadas de posição. Parte do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo”. Nesse sentido, tudo o que é feito pedagogicamente em sala de aula reverbera em uma resposta dos alunos, em uma manifestação dos efeitos da didática implementada pelo professor, de forma positiva ou negativa. O cuidado com a forma como ocorre a didatização de uma

ferramenta tão “multifuncional” como a contação de histórias traz essa responsabilidade por parte do professor.

O ato responsivo possui ligações intrínsecas com a concepção de alteridade, como mostra a mesma autora:

O ato responsivo que se dá no encontro e no confronto entre o eu e o outro, frente ao que se ensina e se aprende, longe de se colocar num terreno meramente interpessoal, apresenta uma dimensão social constitutiva, que tem a linguagem como mediação sógnica necessária. Para Bakhtin (2003), a linguagem atravessa a vida e a vida é atravessada pela linguagem. Linguagem e vida são indissociáveis. Linguagem entendida com Geraldí como “[...] trabalho e produto do trabalho e, enquanto tal, cada expressão carrega a história de sua construção e de seus usos” (Geraldí, 2003, p. 20). A didática, que tem como objeto de estudo o ensino enquanto prática social realizada entre sujeitos, se constitui na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contra palavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. No ato de ensinar e aprender diferentes vozes constituem os sujeitos – vozes de muitos outros que participaram e participam do seu processo de subjetivação – e põem-se à escuta dos sujeitos a quem dirigem as ações. A partir das escutas, organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. É possível planejar parte das respostas, pela natureza intencional da didática, entretanto, é no campo das interações, no espaço relacional que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados. (CORSINO, 2015, p. 402)

Nessa perspectiva, é a didática que, como prática social entre sujeitos, por meio da linguagem cumprirá o papel de construção de aprendizagens nos alunos, a partir de um planejamento pensado para uma realidade de turma.

Somando-se a isso, nos estudos sobre leitura, um conceito que se torna proeminente é o de recepção leitora. Esse termo está ligado a uma fundamentação teórica mais ampla, a da estética da recepção. De forma resumida, “operando com conceitos como efeito, recepção, emancipação, horizonte de expectativa e leitor implícito, a estética da recepção tem por objetivo explicar sistematicamente o funcionamento deste fenômeno, e inseri-lo no contexto das práticas culturais de produção de sentido” (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 124). Nesse viés, o conceito de leitura é de prática na qual indivíduos comuns interpretam e atribuem significados múltiplos ao mundo que os cerca, muito aproximado do que preconiza Freire quando se refere à criticidade experimentada na leitura de mundo, que depois toma um caminho de amadurecimento pelas práticas interacionais e pela leitura da palavra.

3 Análise e discussão

No processo pedagógico pensado para a contação de histórias, há de se considerar todos os aspectos elencados até aqui, uma vez que, muito mais do que uma manifestação artístico-cultural, a contação é transportada para o universo didatizado, em que são pensadas as questões de recepção leitora, mediação, dialogismo, leitura de mundo dos alunos e criticidade a ser despertada ou reforçada. Esses aspectos, principalmente quando lidamos com o segundo ciclo dos anos iniciais, precisam ser considerados, para que as histórias compartilhadas a partir de um planejamento não se tornem somente um pretexto para a articulação entre os componentes curriculares.

Assim, para uma abordagem mais aproximada das concepções freireanas, é preciso que a contação de histórias seja ressignificada para a sua essencialidade, como recurso pedagogizado que estimule o dialogismo, a criticidade, a interação produtiva. E isso somente se viabiliza quando o professor, mediador desse processo, consegue aplicar de forma adequada os princípios que possam contribuir para um melhor aproveitamento da contação em sala de aula.

Consideramos, então, que os seguintes aspectos precisam ser considerados, para que o ato de ler da criança seja proveitoso:

- a) A seleção da história a ser contada
- b) O preparo para a contação
- c) A intencionalidade da história a ser contada
- d) O tempo para a interação produtiva com os alunos, para levantamento dos conhecimentos prévios
- e) A oportunidade de diálogos sobre a história, após a contação, com vistas à recepção leitora dos alunos
- f) A extrapolação da temática da história, para situações vivenciadas pelos alunos
- g) O aproveitamento interdisciplinar da contação de histórias, de forma equilibrada

Esses elementos precisam estar presentes todas as vezes que o professor fizer uma contação de histórias, para que alguns “vícios” no uso desse recurso pedagógico sejam evitados. A seleção da história é o primeiro passo, porque o professor precisa ter em mente os interesses da turma, para que a história não seja infantilizada ou não haja termos de difícil compreensão.

Destacamos que o preparo para a contação deve se atrelar aos objetivos da contação dentro do planejamento da aula, para que sejam utilizadas as ferramentas adequadas (figurino, cenário, um elemento motivacional, música ao fundo, maquiagem, máscaras, etc); um ensaio é bem-vindo, para que o professor possa treinar as expressões faciais, os gestos mais adequados e a entonação a serem usados no ato. Isso evita a situação de improviso e falta de sistematização, que prejudicam o andamento das atividades.

Considerar a intencionalidade da história refere-se à percepção do alcance dela para os objetivos propostos, levando-se em conta todos os aspectos relacionados à arquitetura do gênero, como o contexto e a situação de produção, a história da própria história, que muitas vezes já possui uma carga de sentidos, principalmente quando se relacionam a contos que desvelam universais humanos como comportamentos, sentimentos, valores. A pergunta “Qual o intuito do autor com essa história?” precisa estar na mente do professor, para que ele possa fazer a transposição didática adequada, guardando a essencialidade da história.

Sobre o tempo para a interação produtiva e a oportunização de diálogos, ressaltamos que são momentos fundamentais para o ato de ler, uma vez que serão trabalhados os conhecimentos prévios, as concepções trazidas pelos alunos e o dialogismo para enriquecimento dessas concepções. É o momento para a desconstrução necessária, a depender da temática da história, e também para que os alunos possam imprimir suas opiniões acerca do que ouvirem. Não se concebe a contação de histórias como um acontecimento silencioso, sem reações, mas o que se espera é que haja uma ação catártica e, para além dela, uma compreensão do que foi contado, uma apreciação da história e um olhar crítico sobre ela, conseqüentemente. Esses momentos vão embasar a extrapolação da história, que seria a sua adequação na vivência individualizada, no cotidiano de cada aluno.

Finalmente, a interdisciplinaridade se coloca como o fechamento do processo, porque o professor encaminhará a história contada para alguns temas de componentes curriculares que estão sendo ou serão trabalhados, na perspectiva de sequência didática. Essa mobilização gera coesão no planejamento, mostrando que a multissistematização é um fator interessante para o melhor aproveitamento da contação de histórias no processo pedagógico.

Considerações finais

No decorrer deste texto tecemos argumentos que justificassem a importância do ato de ler na contação de histórias e como exercer na prática pedagógica o dialogismo existente na contação, não nos deixando levar pelo caminho mais corriqueiro, o caminho em que o ato de contar a história não é contextualizado, mas aplicado de forma mecânica ou mesmo como subterfúgio para “passar o tempo”. O cenário exposto é baseado no professor transmissor da contação, que não tem uma interação com a história e não considera como o aluno interagente da história vai interpretar; esse movimento não consiste em uma troca recíproca, envolvendo os atores da relação escolar.

Em contrapartida, a perspectiva freireana diverge do cenário citado: acredita-se que o ato de contar história deve prescindir de aspectos de boniteza, no sentido dado pelo autor para o termo, devendo ser propício a uma aprendizagem significativa, que eleve o aluno a um posto de entendimento crítico e emancipatório, aproveitando-se de seu conhecimento prévio de mundo e dialogando com a leitura da palavra. Para isso, o professor deve propiciar a si mesmo o entrosamento com a história que irá contar em sua aula, preparando o material adequado, engendrando as informações da história com a participação efetiva dos alunos. Ter conhecimento sobre a realidade da sala de aula torna-se um imperativo para o uso da estratégia de contação de histórias.

Dessa forma, pensamos que a contação de histórias, em vez de sofrer um esvaziamento em sua essencialidade, ganha dimensões enriquecedoras para uma educação verdadeiramente integral do aluno. Além disso, o enriquecimento trazido para a formação de leitores mais criativos e críticos é um fator preponderante no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que tal atividade possa ser reconfigurada à medida que esses processos de aprendizagem vão se consolidando.

Referências

ABRAMOVICK, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

BAKHTIN, Mikail. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BUOSI, Rosângela Bressan. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: abordagem histórico-cultural. Em CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (org). **Psicologia da aprendizagem**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap. 1, p. 11-26.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. Da leitura de mundo à leitura da palavra: a mediação da informação social à luz das teorias de Paulo Freire. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 17., 2016, Salvador. Anais XVII ENANCIB. Salvador: UFBA, 2016.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646089>

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança. 2011. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Agosto de 1982.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan-Abril 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi
PIZANI, Izabel Cristina Micheline. O diálogo no processo de ensino e aprendizagem de acordo com Paulo Freire e Lev Vygotsky. 2015. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20563>>. Acesso em: 04 set. 2021.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. Contação de histórias como estratégia pedagógica para desenvolvimento da competência discente de ler e interpretar. **Revista de Educação Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, n. 1, p. 115-129.

SCORSOLINI-COMIM, Fábio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educ. rev.** 30 (3), Set 2014.

SILVA, Jamilye Claudia da; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Reflexões sobre dialogismo e contação de histórias: recepção da obra *Até as princesas soltam pum*, de Ilan Brenman. **8º Congresso de extensão universitária da UNESP**, p. 1-8, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/142275>>.

SILVA, Kellen de Lima; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa. The act of reading as an instrument of human emancipation: importance of reading practices at school. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e763997799, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7799. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7799>. Acesso em: 5 set. 2021.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n. 1, p. 123-135, jan-abr 2007.

SOUZA, Letícia Oliveira de; ANSELMO, Katyanna de Brito. Saberes da docência: leitura crítica, emancipação humana e profissional. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e314290, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.4290. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4290>. Acesso em: 4 set. 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135p.