

# QUANDO O TEXTO LITERÁRIO INCLUI: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

WHEN THE LITERARY TEXT INCLUDES: REFLECTIONS  
ON TRAINING AND READING EXPERIENCES IN ONE  
UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

*Márcia Tavares<sup>1</sup>*

*Shirley Neves Porto<sup>2</sup>*

1 Doutora em Literatura Brasileira pela UFPB. Professora de literatura infantil e juvenil da UFCG no curso de Letras: Língua Portuguesa e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. E-mail: tavares.ufcg@gmail.com.

2 Doutora em Educação UFPB. Professora de literatura infantil e juvenil da UFCG no curso de Letras Libras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. E-mail: sbportoneves@gmail.com.

---

---

**RESUMO:** A vivência da leitura literária para crianças surdas ainda se constitui como um desafio para a educação em contexto bilíngue (Libras e Língua Portuguesa). Vários são os aspectos intervenientes para a precária realidade da presença da literatura na escola para esses sujeitos, mas alguns deles estão relacionados às condições de formação inicial dos professores e ao lugar da literatura na escola, fatores comumente presentes na realidade educacional em vários contextos. Condizente a esses pontos, é objetivo desse artigo apresentar reflexões a partir da experiência de um projeto de leitura, realizado em uma escola para surdos de Campina Grande, Paraíba. Nosso relato parte das vivências no projeto “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/2018) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PROPEX/UFCG). Para tanto, partimos de pressupostos da Estética da Recepção sobre o leitor como co-autor dos sentidos do texto e de conceitos que tratam da prática de contação para formação leitora literária. As considerações seguem na direção da necessidade de ampliação e fortalecimento da presença da literatura nesse contexto escolar, de modo que expressões e preenchimento de vazios existentes em cada um também aí possam acontecer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura na escola; Estética da recepção; Contação de histórias em Libras.

**ABSTRACT:** Experiencing literary reading for deaf children still represent a challenge for their education in a bilingual context. There are many player aspects to the precarious presence of Literature in schools for deaf students, but some of these aspects are related to teachers' initial training conditions and to the role of Literature in school, both factors commonly current in the education reality in many school-based contexts. Regarding these points, the main aim of this paper is to present reflections from a reading project experience, which occurred in a school for deaf in Campina Grande, Paraíba. Our report starts from experiences in the project “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” from the Extension Scholarship Program (PROBEX/2018) of Research and Extension Pro-Rectory of Federal University of Campina Grande (PROPEX/UFCG) For this purpose, we anchored this paper to reception theory discussions about the reader as a co-author of the text's meanings, and to the concepts which consider the practice of storytelling to the education of literary readers. The reflections point to the necessity of expansion and enforcement of Literature within this school-based context, especially considering that expressions and void-fillings in each student can also occur.

**KEY WORDS:** Literature in school; reception theory; storytelling in sign language.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, nos propomos a refletir sobre modos de leitura que possam levar as crianças com diferenças marcadas<sup>3</sup> para o mundo da literatura a partir da contação de histórias com livros destinados ao leitor infantil. Em consonância com Zilberman e Magalhães (1987), concordamos que uma história contada pode proporcionar a criança um recorte do real, ao mesmo tempo em que, por se constituir através do signo verbal, o texto ficcional amplia o domínio do leitor sobre a linguagem e, em primeira instância, media sua relação com o mundo. Assim, o acesso a todos os textos, clássicos ou contemporâneos, é fundamental para a vivência literária, lugar/espço do encontro com a verossimilhança e com as possibilidades do sujeito dentro dele mesmo. No contexto de vivência com a leitura, entendemos que as crianças com diferenças marcadas serão também capturadas pelo texto literário. No entanto, esse encontro depende das abordagens de acesso ao livro oportunizadas por mediadores sensíveis. Nesse sentido, encontros com a literatura em línguas ou suportes diferentes serão sempre parte da formação desses leitores, pois constituem-se como o *locus* de discussão do ser e do constituir-se como sujeitos abertos ao texto ficcional. Assim, oportunizar a experimentação de leituras das mais diversas, por diferentes modos, é nosso objetivo formativo, como professoras de literatura no ensino superior.

Dessa forma, nos propomos a apresentar algumas reflexões sobre formação de mediadores de leitura em ambientes formais e não formais; a descrever títulos literários que podem promover, através da contação, a inclusão de maneira ampla; e, por fim, a compartilhar nossas reflexões sobre os resultados alcançados no projeto de extensão “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças

---

3 Assumimos aqui o termo “diferença marcada” não como um eufemismo para designar ou rotular crianças com deficiência, mas como uma possibilidade de, na perspectiva da alteridade, retirá-las do discurso e da carga semântica cristalizada e imposta pelo termo “deficiência”, que constitui o segundo lugar no par binário “normal”/“deficiente”. Desse modo, assumimos discursiva e politicamente a visão da constituição humana pela perspectiva sócio-antropológica, e não pela clínico-terapêutica. No caso dos surdos, a perspectiva sócio-antropológica, ao romper com o paradigma clínico, restitui-lhes conceitual e discursivamente língua, identidade e cultura.

surdas”, no qual trabalhamos com contação de histórias para crianças surdas matriculadas em uma escola estadual bilíngue<sup>4</sup>. Nosso ponto de partida é o entendimento do movimento inclusivo provocado pela partilha afetiva e efetiva do texto literário. O movimento para a inclusão é um desafio para toda a sociedade, façam as pessoas parte ou não da narrativa sobre a diferença marcada no plano prático, simbólico ou metafórico. Nesse sentido, inicialmente, refletimos sobre o que consideramos como processos de inclusão quando tratamos de literatura. Para tal, abordamos dois aspectos: o primeiro está no plano da ação formativa de leitores com relação a práticas formais – leitura em espaço escolar – ou informais – demais espaços e práticas de acesso ao texto literário; o segundo aspecto está relacionado à construção de práticas de mediação de leitura compatíveis e respeitadas com as condições diferenciadas dos leitores – no nosso caso, com as condições linguísticas, culturais e identitárias dos surdos – e ao respeito à sua recepção da obra literária.

Uma literatura que inclui não precisa abordar de modo explícito a condição de uma pessoa com deficiência ou discutir inclusão, mas ela promove o feito de incluir ao trazer para o plano da narrativa realidades pouco vistas ou consideradas como inexistentes pela maioria das pessoas. Nesse sentido, textos literários que propiciam a inclusão descortinam para nós realidades que antes não víamos e apresenta-nos pessoas, desafios e conquistas antes desconsideradas. Dessa maneira, não é primordial a presença de alguns personagens com diferenças marcadas para tornar uma narrativa com potencial. Mas é preciso que, por suas diversas camadas de possibilidades de significado, a narrativa traga vazios que, ao serem preenchidos pelos leitores, lhes permitirão ver que nem todos são como eles, ao mesmo tempo em que há para os personagens desafios muito semelhantes aos seus.

Uma literatura que inclui tem em seu projeto existencial a singularidade e a universalidade do ser humano, esteja vinculado a uma causa ou não. Precisamos pen-

---

4 O modelo educacional bilíngue para surdos preconiza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua. Na escola bilíngue, a língua das interações cotidianas é a Libras, sendo está, portanto, a língua da vivência literária nas contações de histórias em sala de aula.

sar que a representatividade importa, pois ver-se participante da realidade permite projeções relevantes de si mesmo e dos outros para o desenvolvimento de todos os sujeitos. No entanto, se este ver-se estiver caricaturado, estereotipado, apenas reforçará uma realidade já existente.

Quanto à ação de formação de leitores, esta também só será inclusiva quando considerar as condições de leitura das pessoas sobre as quais ela atua. Seja em espaços formais de leitura – e, por esses, consideramos a escola como o principal – ou informais – como clube de livros ou espaços culturais de leitura –, a formação de leitores é uma construção que demanda investimento diário. No plano formal, as escolas têm aderido cada vez mais aos projetos de leitura e a construção de círculos de leitura, de forma acentuada, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, essa prática, apesar de ser mais estimuladora, ao estar atrelada às disciplinas e às avaliações, não se efetivará, necessariamente, nos círculos oficiais ou alterará de modo efetivo o cotidiano de leitura dos estudantes. Isso significa que a formação de leitores pode estar também relacionada com possibilidades de apresentação dos livros de literatura em ambientes mais afetivos e despojados de cobranças interpretativas, mesmo que em bibliotecas ou salas de aula, pois o encontro com a narrativa literária é único e intransferível, apesar de compartilhado.

Historicamente, a literatura infantil, de acordo com Zilberman e Magalhães (1987), foi vinculada ao contexto de uma pedagogia para a educação e ao controle moral das crianças a partir do século XVIII. Ao discutir sobre o papel da literatura infantil, Cademartori (1986) também ressalta essa preocupação pedagogizante dos livros infantis no Brasil. Segundo a autora, a preocupação inicial dos escritores era atrelada à prática de ensino da língua. Assim, o texto só cumpriria seu papel de suprir as lacunas intelectuais do destinatário se nele estivessem inseridos elementos formativos e informativos. Desse modo, na perspectiva tradicional de construção do texto para crianças, o produto final é um “discurso monológico, sem brechas para interrogações, para choque de verdades, para desafio da diversidade, tudo homogeneizado na voz do narrador.” (CADEMARTORI, 1986, p. 24). No entanto, essa não é a única perspectiva existente ao discutirmos sobre a literatura infantil. Em se tratando de uma obra que comporta um trabalho criativo com a linguagem, o caráter dado

pelo adulto pode ser pedagógico, mas a recepção por parte criança poderá ter sua dimensão ampliada, visto que no ato de leitura literária ocorre “[...] a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família não oferecem.” (CADEMARTORI, 1986, p. 20).

Nessa perspectiva, uma visão sobre a literatura infantil, surgida na década de 1980, buscou, através do entrecruzamento de vozes, sair do solilóquio educativo que pretendia construir apenas uma resposta para permitir o surgimento de perguntas advindas do leitor e, por consequência, ter suas respostas relativizadas e presentes na sua relação com a obra. Assim, uma história contada pode levar a criança a fazer um recorte do real e olhá-lo de outro modo, ao mesmo tempo em que esse texto amplia o domínio da criança sobre a linguagem, por se constituir a partir do signo verbal, o que colabora para a mediação de sua relação com o mundo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987). Desse modo, segundo Cademartori (1986, p. 69), “o ludismo verbal exerce um papel importante no estímulo à expressão verbal”, que também justifica a necessidade de contato da criança com jogos verbais e leitura. Assim, a preocupação na escolha da obra precisa estar muito mais relacionada à adequação ao domínio linguístico e aos interesses das crianças em cada faixa etária do que a textos pretensamente construídos com linguagem transparente ou simplória e que tenham *algo a ensinar*.

No caso da criança surda, além do já exposto, cinco questões surgem para reflexão, a fim de dar uma nova dimensão para a literatura infantil na área da educação: o domínio linguístico, simbólico e reflexivo da criança surda que, na maioria das vezes, chega à escola específica para surdos sem língua alguma; a proficiência em língua de sinais do professor para propiciar às crianças as primeiras interações com o texto literário; a adequação do texto, por se tratar do acesso a um código que faz parte de uma língua diferente da que ela se expressa; o desconhecimento da língua de sinais pelos pais ouvintes, que não podem ser contadores de histórias para seus filhos; o lúdico e a literatura como espaço/lugar de direito na escola para surdos. Para cada uma dessas questões, dialogaremos com princípios da formação da literatura infantil e com pressupostos da estética da recepção, que apresentamos brevemente em sequência. Posteriormente, descrevemos os caminhos metodológicos do projeto de leitura, as

obras lidas e finalizamos com as reflexões sobre as experiências de mediação leitora a partir das contações de história realizadas e da recepção dos leitores crianças.

## PRESSUPOSTOS FORMATIVOS AO LEITOR E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Surgida na década de 1960 do século passado na Alemanha, a Estética da Recepção tem em Hans Robert Jauss seu principal expoente. O enfoque teórico de abordagem da literatura da época era, marcadamente, estruturalista e muitas eram as críticas a esse modelo. Já o quadro político e intelectual configurou-se como o alicerce que possibilitou o surgimento da referida teoria, na verdade, do referido método de estudo e análise da obra de arte literária. Zilberman (1989) caracteriza o período da seguinte forma:

Talvez o traço mais marcante dessa década tenha sido a revelação do “poder jovem”, a juventude vindo a constituir uma força política até então desconhecida, de um lado, por rapidamente converter seu inconformismo em revolta, de outro, por atuar independentemente dos partidos existentes ou das ideologias de esquerda ou direita herdadas das gerações anteriores. (ZILBERMAN, 1989, p. 8).

De modo diferente ao que propagava o historicismo literário, a estilística e o formalismo, a estética da recepção procurou sistematizar seu método de análise tanto sincrônica quanto diacronicamente. Considera também que o leitor, através de sua percepção da obra, chamada por Jauss de recepção, é o elemento fundante de análise do valor literário da obra abordada, pois, para este teórico da literatura, saber como uma obra foi lida, de que modo influenciou mudanças ou ratificou conceitos e como foi transmitida é imprescindível para avaliar seu valor.

Jauss (1994) condena o historicismo literário, uma vez que este não funciona mais como forma de construção do conhecimento sobre a literatura e não informa sobre o valor das obras, uma vez que deixa de lado um ator fundamental para a sua existência: o leitor. A recepção, no entanto, não se configura como mera absorção individual, mas como determinada época leu e compreendeu uma obra. Desse modo, ao

falamos de “leitor”, na verdade, estamos falando de “leitores”, ou seja, de como uma sociedade, em um determinado período, leu um texto literário. São consideradas por Jauss (1994), nesse processo, as condições sociais, políticas, econômicas e ideológicas que compõem o quadro histórico de produção e distribuição em que vivem autor e leitor. Segundo Iser (1996, p. 51), qualquer obra existe apenas no plano virtual até que tenha sido lida, pois o texto “se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio.” Em suma, a estética da recepção não se preocupa em construir uma história da literatura, mas em ter um quadro claro da historicidade da literatura, quadro esse só possível de ser construído com o leitor. Forma e estilo definem se uma obra de arte literária tem realmente valor, não apenas pelo viés do crítico de arte, mas pelo modo como cada sociedade a leu. O texto literário tem a capacidade de apresentar realidades verossimilhantes à realidade histórica vivida. Muitas vezes, nos surpreendemos em nos sentirmos muito mais tocados com a realidade vivenciada na literatura do que com aquela da vida real. Esse tipo de sensação Iser (1996) chama de efeito, sendo este vivido na relação que o leitor constrói com o texto. Assim, “uma teoria do efeito está ancorada no texto – uma teoria da recepção está ancorada no juízo histórico dos leitores” (ISER, 1996, p. 16). As duas constituem a estética da recepção: Jauss construindo um método para entendimento sobre como se processa a recepção e Iser uma teoria sobre o efeito.

Conforme Jauss (1994) argumenta, a recepção e o efeito do texto literário são historicamente influenciados e constituem o sistema de referência que temos. É a partir desse sistema de referência, construído por leituras anteriores, que definimos um padrão sobre o gênero do texto, sua forma e como utiliza a linguagem poética em oposição à prática. Nas palavras do filólogo:

[a]ssim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um ‘saber prévio’, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experimental. (JAUSS, 1994, p. 28).

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 o horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode então – e não antes disso – colocar as questões da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. Nesse sentido, não lemos desprovidos de qualquer expectativa ou engajamento filosófico, político ou ideológico. A leitura é um ato que, mesmo individual, acontece sob influências do momento sócio-histórico-cultural vivido.

Outro conceito fundamental para o entendimento da formação do leitor é o de horizontes de expectativa da obra e do leitor. A obra literária tem eminente função, pela identificação ou pelo estranhamento – muito mais pelo estranhamento, na opinião de Jauss (1994) –, de dar respostas à realidade sem, necessariamente, dela ter-se utilizado. A desestabilização do horizonte de expectativa após uma leitura se constitui no que é chamado de “mudança de horizonte” (JAUSS, 1994, p. 31). Partindo desse princípio, a obra que não produz esse efeito não passa de arte “culinária” ou ligeira, pois não propicia mudança no padrão de reflexão do seu leitor. Esse tipo de obra apenas ratifica o já sabido e, portanto, não contribui em nada para que o horizonte de expectativa do leitor seja alterado. De acordo com Zilberman (1989), essas premissas constituem a estética da recepção, formando o seguinte tripé para análise: a obra, o seu contexto de produção e circulação e o público.

Para Jauss (1994), o estudo apenas diacrônico é mera contemplação, não revelando a verdadeira dimensão histórica dos valores, formas e estilos do gênero a que uma obra teve que se impor. Conhecer uma obra de arte demanda também o conhecimento de suas relações com outras obras no seu próprio tempo. Assim, o autor propõe que o estudo de uma obra seja feito pela observação da relação entre a literatura e a realidade social vivida pelo leitor. Segundo Jauss (1994, p. 50), “[a] função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.”

A mudança possibilitada pela literatura acontece de dentro para fora. Isso significa que é preciso relacionar uma obra, sua aceitação ou rejeição pelo público, com a história particular ou a história geral de uma sociedade, em determinada época, para revelar a verdadeira dimensão do poder da literatura. A recepção de um texto literário demanda um efeito iniciado na mudança interior do leitor e efetivado, por exemplo, na mudança de relações sociais. Segundo Zilberman (1989, p. 54), faz parte do suporte teórico utilizado para o desenvolvimento das teses de Jauss a elaboração dos conceitos de *poíesis*, *aisthesis* e *karthasis*, que se constituem como atividades simultâneas e complementares.

A *poíesis* é o primeiro plano, o da consciência produtora, e se constitui da interação leitor-texto; corresponde ao poder que a obra de arte literária tem de se integrar tanto no nível da universalização dos sentidos, como também na sensação de individualização da obra lida. Assim, na mesma medida em que fala de questões universais da humanidade, a obra de arte literária causa no leitor a sensação de que foi feita para ele. Nesse momento, investe o leitor do prazer de sentir-se co-autor da obra.

A *aisthesis* é o plano da consciência receptora. Está voltada para a mudança de horizonte do leitor que, por causa da experiência estética, renova sua percepção sobre a realidade vivida. O efeito estético acontece por causa da atuação do leitor sobre o texto, pois este apenas deixa de ser virtual para ser real na ação do leitor sobre ele. Conforme Zilberman (1989, p. 55): “o segundo plano parece mais relacionado à experiência estética, enquanto tal, dizendo respeito ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante.” São introduzidas nas análises literárias, por causa da *aisthesis*, a preocupação de entender como se processa a interpretação, dando ao leitor um destaque e um papel no processo de construção de conceito acerca de uma obra literária.

Por fim, a *karthasis* se configura como uma mudança da percepção sobre o entorno vivido após a leitura de uma obra de arte. Sua vivência provoca novos comportamentos sociais. É por meio do efeito catártico, sofrido após a leitura de um texto literário, que o leitor ressignifica suas normas de conduta social. Apesar de considerar a catarse como elemento importante de alteração do estado psicológico do leitor e, conseqüentemente, de uma possível mudança de postura, para Jauss, a arte não tem um objetivo pedagógico, ou seja, não é o objetivo primeiro da leitura literária ensinar a se relacionar ou se comportar no mundo. A literatura e o seu possível efeito catárti-

co não devem ser entendidos como objeto educativo ou como veículo para disseminação de normas pedagógicas. Nesse sentido, Zilberman (1989, p. 57) coloca que a arte produz a identificação entre o espectador e os elementos – o tema, os heróis ou ambos – ali apresentados. Ela pode agir como transmissora de norma, mas isto não a torna pedagógica. Além disso, como se viu, a arte tende a romper com as normas conhecidas e antecipar outras, liberando o espectador dos constrangimentos do código dominante. Jauss (1994) atribui esse poder catártico à arte de vanguarda, pois esta, devido a sua criatividade, produz conhecimento.

Como vimos, os pressupostos da estética da recepção preveem a articulação entre os pólos do ato da leitura: o texto e o leitor. Nesse sentido, a organização do pensamento e a imaginação estão condicionadas ao arranjo da linguagem literária, fornecendo meios para a realização da apreciação estética. Esse entendimento se pauta no ato da leitura como experiência, como resultado da interação única entre o texto e os vazios que o compõe e aquele que produz os sentidos ao entrar em contato com o texto. Dessa forma, o compartilhamento da narrativa entre leitores em contexto de ensino, ou não, se concretiza como estímulo fundamental para o desenvolvimento da imaginação simbólica. O leitor mais experiente assume o papel de mediador ao dar acesso à fabulação durante o exercício da contação de histórias, criando pontes significativas e expressivas no ato comunicativo da leitura literária vivenciada na contação. Nessa perspectiva, é necessário atentar para a presença imprescindível do livro físico, priorizando o acesso à materialidade do livro aos leitores em formação e considerando este como objeto cultural. Para Giroto e Souza (2016, p. 33), “o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto, uma vez que a cada leitura estimulamos os processos de compreensão e, por meio deles, construímos mundos, virtuais e possíveis.” O momento de partilha na contação com o livro físico se distingue da leitura compartilhada, ou sinalizada em Libras, pois exige a ação performática que configura a ação dentro do contar como única e coletiva.

No caso dos leitores surdos, a contação em Libras apoiada pelo livro em Língua Portuguesa se apropria de todas as nuances da contação e agrega a performance do contador que transforma os sinais, o texto escrito, as imagens e os sentidos impressos na contação para o corpo, o uso do espaço, enfim, para o campo da significação.

Segundo Paul Zumthor (2000), a performance revela o ato coletivo e interativo de contar, em que o par emissor e receptor pode entrar em sintonia envolvidos em uma presença física de movimentos e quietudes. Busatto (2011, p. 37) defende que é pela performance que o “contador de histórias propicia a ampliação do horizonte simbólico e traz aquela sensação de conforto e aconchego para o nosso mundo interior.” Para essa autora, a narração se configura enquanto evento poético que se liga ao imaginário, por conter na sua estrutura literária imagens simbólicas que funcionam como “hormônio da imaginação” e por sustentar-se em imagens, ritmos e intenções.

A partir dessas considerações, no próximo tópico, detalhamos como se deu a discussão teórica no âmbito da formação dos extensionistas e o planejamento para a execução do projeto de leitura na escola. Desse aporte teórico, partimos para a preparação dos momentos de fruição leitora de narrativas infantis clássicas e contemporâneas entre leitores e contadores surdos. Os pressupostos da estética da recepção e da teoria do efeito estético são complementares e, portanto, lastros para o projeto de extensão, que tem também vocação para a formação inicial dos graduandos em Letras Libras, pois busca compreender a recepção de textos literários infantis por crianças surdas de uma escola bilíngue para surdos.

## **QUEM CONTA UM CONTO...: APRESENTAÇÃO DE NOSSA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Neste tópico, apresentamos a vivência com o projeto “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” (PROBEX 2018/UFCG), abordando: a motivação para sua construção e implementação; uma apresentação sintética de nossa ação de contação de histórias; alguns aspectos formativos que vemos como necessários para a formação de mediadores de leitura para surdos; e, por fim, nossas considerações acerca das alterações advindas do projeto no âmbito da escola e da universidade.

A situação motivadora da elaboração do projeto advém da carência de vivências literárias e das poucas experiências de fruição leitora de narrativas clássicas e contem-

porâneas em Libras, seja no cotidiano doméstico, seja no escolar das crianças surdas. Apesar de a Libras ter sido reconhecida como língua das comunidades surdas do Brasil desde 2002<sup>5</sup>, dois fatores, em Campina Grande-PB, compõem a realidade de quase total ausência de contato de crianças surdas com leituras literárias em Libras. O primeiro, de âmbito familiar, se constitui do fato de, em sua maioria, os surdos serem oriundos de lares com pais que não têm proficiência em Libras, o que significa que praticamente não existe a possibilidade de contato com livros, com o mundo da literatura para essas crianças no seio familiar, pela ausência de compartilhamento linguístico entre pais e filhos. O segundo, de ordem educacional, acontece porque no município há apenas uma escola<sup>6</sup> bilíngue, ou seja, que utiliza a Libras como língua para construção de suas interações no cotidiano escolar, entre professores e alunos, alunos e alunos, servidores técnico-administrativos e pedagógicos e alunos. O projeto foi realizado em uma escola estadual com crianças surdas dos primeiros anos do ensino fundamental, com encontros preparados especificamente para promover momentos de ludismo pautados no maravilhoso mundo da literatura, por meio de diferentes momentos de partilha de leitura fundamentados na contação de histórias. Assim, foi a partir desse contexto específico, acrescido da compreensão mais ampla sobre a problemática da literatura – historicamente tratada pela educação escolar como pretexto para estudo de língua –, que nos propomos a promover nos espaços da escola momentos de leitura de livros de narrativas infantis, ancorados na perspectiva teórica da estética da recepção.

A referência ao historicismo e ao pedagogismo da literatura infantil se fez necessária porque as reflexões advindas das discussões dessa temática se constituíram como relevantes para a formação dos nossos alunos extensionistas<sup>7</sup>. Da mesma forma,

---

5 Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

6 Escola estadual na qual fizemos nossa intervenção de extensão universitária.

7 O Programa de bolsas de extensão PROBEX/UFCG existe como espaço para a formação dos alunos de graduação. Nossos bolsistas eram: um aluno bolsista do curso Letras Libras e alunas voluntárias do curso de Letras Libras, de Língua Portuguesa, de Pedagogia e uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Compuseram o corpo docente do projeto como colaboradoras professoras dos cursos de Letras Libras, Letras: Língua Portuguesa e Pedagogia.

também nos encontros de formação com os professores da escola campo, refletimos junto com eles sobre a visão pedagogizante da leitura literária presente ainda em livros infantis no Brasil, como também sobre os objetivos de alfabetização ainda atrelados à apresentação de livros de literatura para crianças. O ambiente aberto pela escola para os encontros de formação com os professores foi um grande aprendizado para nós, pois os diálogos efetivados nos mostraram que a mediação de leitura literária na escola emergirá sempre em que espaços sejam criados. Foram feitos dois encontros com o grupo de professores, os extensionistas, a direção pedagógica da escola e os professores colaboradores do projeto. O objetivo dos encontros foi atender a divulgação e a apresentação do projeto de leitura para a comunidade escolar, bem como contar com o discurso dos professores surdos e ouvintes sobre como era a relação deles como leitores com a leitura literária. Nos encontros de formação, abordamos desde as primeiras experiências desses professores com os livros e as suas memórias como leitores até as suas vivências literárias contemporâneas. Os encontros contaram ainda com discussões sobre dois textos teóricos: “A construção e o vazio” e “Literatura de hoje: fronteiras franqueadas”, de Ligia Cademartori (2012). O primeiro traz considerações sobre os enfoques dos autores que são visíveis na superfície dos textos literários e, ainda, os olhares das crianças ao reconhecer as referências nos textos e a reação delas ao responder a cada previsão contida na estrutura textual, o que permite uma relação com os pressupostos da estética da recepção, já explanados, acerca do preenchimento dos vazios do texto. Em “A construção e o vazio”, a escritora expõe o texto literário como uma entidade autônoma que age sobre o leitor para além do que está posto no senso comum como leitura, ocupando também um papel de suprir lacunas intelectuais do destinatário através de elementos formativos e informativos.

O segundo texto aborda as relações entre texto e imagem como constitutivas das significações nas narrativas e, ainda, as possíveis discussões que o texto literário suscita no âmbito da formação de identidades. Ao causar o deslocamento provocado pela leitura, o livro ilustrado contemporâneo assume uma perspectiva plural em termos de referências culturais, assumindo-se como fonte de “fronteiras franqueadas, convivência de culturas diversas, ausência de centralidade” (CADEMARTORI, 2012, p. 53). Ligia Cademartori (2012) defende que o livro literário direcionado para

crianças congrega em suas linguagens, textual e pictórica, várias referências políticas, sociais, históricas e culturais, somando multiplicidades e voltando-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. Segundo a autora,

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de trocas simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é o único, e que o outro – o diferente dele – não é objeto, mas é também sujeito. (CADEMARTORI, 2012, p. 53).

Essa percepção do outro fundamenta a nossa discussão e a formação dentro do contexto de extensão do projeto de leitura, pois tínhamos como contadores os nossos alunos surdos, professores em formação inicial, e os alunos surdos e os professores, surdos e ouvintes, da escola campo, ou seja, um grupo com várias referências. O grupo propiciou leituras literárias pautadas nessas trocas simbólicas, formando o entendimento sobre o papel primordial do livro e da contação para os anos iniciais de formação leitora. Fizemos dois encontros com o intuito de envolver todos os professores do ensino fundamental da escola, mas, em função do direcionamento do projeto de leitura, apenas alguns professores e a coordenadora pedagógica continuaram acompanhando as nossas atividades nos momentos de contação. Além disso, por motivos superiores ao nosso alcance, não conseguimos agendamento para darmos continuidade aos encontros de formação com todo o corpo docente. Nossa expectativa era de que as formações acontecessem juntamente com as contações de histórias para os alunos, mas isso não foi possível. Com os extensionistas, mantivemos os estudos teóricos e as leituras de livros literários para as contações, além da escolha e discussão sobre o acervo literário da escola. Nesses encontros, fizemos a leitura compartilhada em grupo e decidimos pelos livros dentro do que já havíamos estudado sobre literatura infantil; assim, selecionamos do acervo da escola e das sugestões dos professores colaboradores um livro de imagem, um livro ilustrado e um livro com ilustrações.

## QUEM CONTA UM CONTO...: SOBRE LEITORES, LIVROS E CONTAÇÃO

Neste tópico, apresentamos as narrativas selecionadas para as contações, quais os objetivos pretendidos, os materiais e as abordagens e, por fim, os resultados da recepção após a contação da história. No tocante à ação, vinculada ao nosso projeto original de contação de histórias para os alunos surdos, organizamos cinco contações de história, das quais detalharemos três contações. Todos os momentos foram precedidos por estudos de textos teóricos, leitura intensiva e interpretativa do acervo e ensaio das contações em Libras pelos extensionistas surdos. Na sequência do evento de formação, discutimos sobre as impressões acerca dos livros que eles haviam levado. Vale salientar que nossos extensionistas não conheciam as obras e vivenciaram a recepção subjetiva junto com a prática de contação no transcorrer do projeto, como leitores e como mediadores. Esse dado foi de extrema relevância para a construção do projeto, pois o fato de estudarem o livro em Língua Portuguesa e produzirem a contação em Libras também acrescentou ao ato da leitura as impressões e sensações deles como contadores, mediadores e leitores mais experientes.

### 1ª CONTAÇÃO

- Obra - *Ida e volta*, de Juarez Machado. Publicado em 1976, livro de imagens, gira em torno do cotidiano de um personagem, o início do seu dia, suas tarefas e a volta para casa. São as imagens e os detalhes de inserção de elementos nas folhas duplas que compõem a produção do sentido. Por sua estrutura, o livro pode ser lido de maneira circular, da capa para a quarta capa ou vice-versa. Essa proposta provoca o leitor a quebrar o horizonte de expectativa da narrativa com enredo tradicional; além disso, é necessário pensar sobre os detalhes das cenas para que a co-autoria do leitor seja acionada.
- Objetivos - promover a contação com dados de imagens, sem interferências do texto escrito para congrega os leitores surdos à composição narrativa.

- Materiais utilizados - a) livro físico (Fig. 1); b) um box de banheiro cópia da imagem da capa do livro (Fig 2); c) pegadas feitas de cartolina, semelhantes à ilustração do livro, coladas no chão da biblioteca da escola, criando um caminho até o espaço onde ocorreria a contação; e d) uma cópia artesanal em tamanho A3 do livro para manuseio das crianças.
- Abordagem - o mediador apresenta o livro em sua estrutura física, provoca o leitor a responder sobre os detalhes que possam identificar o personagem representado apenas pelas pegadas, e vai criando a expectativa de que ao virar das páginas o leitor vai alcançá-lo.



Figura 1: Capa do livro *Ida e Volta*

Fonte: Juarez Machado, 1996.



Figura 2: Foto do box

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

Após a contação, os leitores foram provocados ao movimento de explorar os materiais, e se dispuseram a fazer sua contação do livro. Nessa situação de recepção,

ou seja, uma contação com um leitor mediador, já apropriada para uma narrativa sem palavras, foi possível observar que como contador “oficial”, ele foi copiado pelas crianças, praticamente em todos os sinais utilizados em sua contação, nas perguntas que chamavam a atenção para as imagens do livro e nos marcadores de sua sinalização. Esse é um dado significativo para compreendermos como os leitores crianças se apropriaram da narrativa através da contação e, já nesse primeiro encontro, se colocaram como parceiros no jogo de criação ficcional, assumindo o lugar de contadores.

## 2ª CONTAÇÃO

- **Obra** - *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1984), de Mem Fox e Julie Vivas. Livro ilustrado que conta a história de Guilherme, menino que é vizinho de um asilo e tem por melhor amiga Dona Antônia. Ele se questiona porque a amiga perde a memória e, para ajudá-la, começa a investigar o que é memória. Recebe várias respostas e com elas monta uma cesta com objetos para fazê-la lembrar-se de suas vivências. A narrativa é permeada por imagens da memória nos objetos que o menino coleciona: concha, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente, cada um deles com a lembrança de uma história. Dessa forma, o leitor é chamado a construir as metáforas sobre memória de tempo e memória de afeto, resignificando o lugar da velhice e da infância como passagens da vida.
- **Objetivos** - motivar a contação a partir dos pares de significado entre os objetos e as memórias afetivas envolvendo os leitores em um texto com maior complexidade narrativa.
- **Materiais utilizados** - a) livro físico (Fig. 3); b) objetos retomados da narrativa (Fig. 4).
- **Abordagem** - a leitura aconteceu na biblioteca da escola, com o apoio do livro e de alguns objetos representativos de partes da história, como uma bola, um ovo, uma marionete, uma concha, um cesto e uma medalha. Em seguida, os alunos foram divididos em três grupos, cada um com um livro

da história contada anteriormente para folheá-lo, olhar com mais atenção, recontar a história junto dos colegas. Após esse momento, perguntamos quais as impressões deles em relação ao livro.



Figura 3 – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995) de Mem Fox

Fonte: Mem Fox (1995)



Figura 4 – objetos retomados da narrativa

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

A contação ficou sob a responsabilidade da extensionista voluntária aluna de Letras Libras. Para o momento de reconto, os alunos foram divididos em três grupos diferentes. No primeiro grupo, um dos alunos recontou a história para seus colegas, atentando para os sinais dos personagens e externando a sua opinião sobre o livro ser muito bom e trazer sentimentos bons. Uma das alunas falou que foi muito boa a leitura da história em Libras. Outra comentou que não gosta de histórias em que as pessoas morrem, não quer ficar triste, mas gostou dessa que ninguém morre. Com relação ao segundo grupo, composto por alunos mais novos, apenas um deles comentou,

dizendo que percebeu de forma mais clara os sinais na história e que gostou da vovó. Já no terceiro grupo, os alunos relataram que gostaram bastante da história e citaram os personagens que acharam mais interessantes. Um deles comentou que achou muito bom a história ter sido contada em Libras, entendeu tudo e falou um pouco sobre a história, que o menino ajudou a vovó a lembrar. Nessa recepção, destacamos a apropriação da narrativa através do manuseio do livro físico, ponto primordial para retomada de dados como o nome dos personagens e as metáforas sobre memórias. O uso dos objetos para concretizar algumas imagens também foi de grande valia para o estabelecimento de significados pelos leitores crianças.

### 3ª CONTAÇÃO

- **Obra** - *O casamento do carrapato* (2016), de Bernardo Lins e ilustrado por George Lopes. O carrapato se apaixona pela pulga e lhe propõe casamento. No dia da festa, várias peripécias acontecem, muitos insetos interferem no romance dos dois, mas, por fim, o casamento acontece. O humor é o principal ponto de ancoragem para criação de sentido dessa fábula de insetos apaixonados; nesse sentido, alguns personagens são atrativos por reproduzirem os sentidos que podem assumir na natureza, como o grilo que é cantor e a aranha baterista, culminando em uma significação que promove a recepção pelo riso provocado pelo recurso da personificação.
- **Objetivos** - gerar a contação a partir dos pares de significado entre os nomes sinalizados dos insetos e os nomes dos personagens da narrativa; promover a inserção dos leitores da EDAC em um texto com elementos de personificação simbólica.
- **Materiais utilizados** - a) livro físico (Fig. 5); b) cartazes com a sinalização de insetos e nomes dos personagens da narrativa (Fig. 6), para os quais foram realizados os seguintes passos: 1) pesquisa e criação dos sinais dos insetos presentes na história, como carrapato, pulga, gafanhoto, cupim, percevejo e vaga-lume; 2) criação de sinais para as personagens do livro, não apenas

o sinal do inseto; 3) criação de um banner com as imagens reais dos insetos, o sinal correspondente a cada um deles, sua representação no livro e o sinal de cada personagem;

- Abordagem – as turmas, para essa história, foram divididas, havendo dois momentos de contação: com os alunos mais novos, antes do intervalo; com os mais velhos, após o intervalo. Para esse livro, construímos uma sequência de contação com a seguinte ordem: 1) apresentação dos sinais reais dos insetos; 2) sinais de nome para cada personagem; 3) contação da história. Após esse momento, perguntamos quais as impressões deles em relação ao livro.

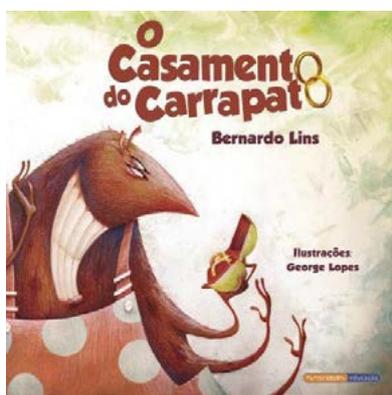


Figura 5 – O casamento do carrapato

Fonte: Bernardo Lins, 2016.



Figura 6 – Disposição dos banners na biblioteca

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

Com a turma de alunos menores, nosso extensionista mostrou o livro e todas as crianças pediram para manuseá-lo e assim “ver melhor” a capa. Em seguida, ele apresentou o sinal de cada personagem. A empolgação das crianças era grande, a cada sinal apresentado elas repetiam com entusiasmo e riam de alguns sinais. A boa interação provocou a dispersão do grupo e, para retomar a contação, foi pedido que uma criança de cada vez fosse voluntária para apresentar o sinal de cada uma dos personagens que faltavam, sendo a sinalização copiada pelas demais. Ao término desse encontro, fomos convidados por uma professora a colaborar com a contação de uma história que seria escolhida pela equipe da escola para ser apresentada na confraternização natalina.

## **QUEM CONTA UM CONTO...: SOBRE MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA E A LEITURA PARA OS LEITORES SURDOS**

Pensemos agora especificamente na leitura literária para as crianças surdas. Assim, de modo que possamos ser honestos com seu direito inalienável de acesso ao mundo pela Libras, é preciso que deixemos explicitado que todas as contações que possam vir a ser pensadas para crianças com essa condição precisam ser em Libras.

Acreditamos e esperamos, a essa altura do século XXI e das descobertas sobre as línguas de sinais, seu papel linguístico, identitário e cultural na vida dos surdos, que não precisamos mais de exaustivos argumentos sobre o direito dos surdos ao usufruto da Libras em todas as situações e contextos de seu cotidiano. No entanto, cabe ainda a problematização de aspectos que nos inquietam, a fim de dar uma nova dimensão para a literatura infantil voltada para crianças surdas.

No âmbito do domínio linguístico, simbólico e reflexivo das crianças surdas, ainda vivemos contextos nos quais, na maioria das vezes, elas chegam à escola específica para surdos sem língua alguma. Nossa preocupação com relação a este aspecto está relacionada ao fato de que a capacidade de linguagem do ser humano apenas se efetiva e se estabelece frente a uma realidade de compartilhamento linguístico efetivo. A ausência de uma língua de sinais em um contexto no qual esse direito já está esta-

belecido por lei é, para nós, uma violência que o sistema social e educacional impetra sobre as crianças surdas, cabendo a grande ressalva de que o problema do acesso à Libras acontece por causa do desconhecimento da língua de sinais pelos pais ouvintes. Como o Brasil ainda não instituiu uma política linguística que fomente e possibilite aos pais ouvintes que têm filhos surdos serem bilíngues, estes não podem ser contadores de histórias para seus filhos; por consequência, o lúdico e a literatura como de direito dentro dos lares ainda não é uma realidade para a maioria das crianças surdas.

Na esfera escolar, principalmente em se tratando do contexto de nossa ação – anos iniciais do ensino fundamental –, a proficiência em língua de sinais necessária ao professor de crianças surdas pede a nossa atenção, de modo que este possa propiciar-lhes as primeiras interações com o texto literário. Ainda estamos muito aquém da promoção de uma realidade educacional que respeite verdadeiramente os surdos na diferença fundante de sua existência social, acesso à educação por meio do uso pleno da Libras em todas as suas relações dentro da escola. Em Campina Grande, apenas uma escola se constitui a partir desse ideário, todas as outras atendem os surdos a partir de princípios de inclusão que tomam a língua de sinais como dispositivo pedagógico que resolve problemas de comunicação entre alunos e professores, alunos e corpo técnico-pedagógico por meio de intérpretes.

No campo da adequação do livro de literatura, por se tratar do acesso a um texto constituído em um suporte que promove um código que faz parte de uma língua diferente da que a criança surda fala, é necessário que o mediador de leitura organize abordagens de leitura que contribuam com o estabelecimento de uma afetividade positiva entre a criança surda e o livro de literatura. Cada livro chama uma mediação diferente, uma vez que as exigências de compreensão dos textos e dos diversos mundos imaginários que os constituem demandam estudos e organizações diferenciadas no sentido de promoção de materiais, ambientação e estratégias de contação advindas do que os livros constituem como necessidades específicas. Entendemos que a preocupação com a escolha da obra precisa estar muito mais relacionada à adequação ao domínio linguístico e aos interesses das crianças em cada faixa etária do que a textos pretensamente construídos com linguagem transparente ou simplória e que tenham como fim ensinar algum comportamento ou moralidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cademartori (2012) nos propõe pensar o texto como uma entidade autônoma que age sobre o leitor para além do que está posto no senso comum como leitura: que toma seu papel de suprir as lacunas intelectuais do destinatário inserindo elementos formativos e informativos. Nesse sentido, toda narrativa para crianças precisa conquistá-las para seu mundo, só depois todas as coisas poderão acontecer através de um pacto de leitura entre texto e leitor. Em breves palavras, teceremos considerações sobre as repercussões advindas das contações realizadas em nós, professoras do projeto, na escola, nos nossos alunos extensionistas, nas crianças surdas e nos professores da instituição. Mais uma vez, para nós, a experiência do projeto mostrou que nos construímos como mediadores de leitura melhores à medida em que vivenciamos essa prática. No tocante à escola, várias alterações na constituição da biblioteca, desmembramento e retorno a um espaço único, dão indícios que precisam ser investigados, mas nos dizem que a ambiência para a leitura literária é uma inquietação na instituição, o que pode significar possibilidades de ampliação e sedimentação de ações semelhantes se mantivermos, de modo consistente, a presença de espaços formativos para essa ação e vivências nas quais leituras e contações aconteçam. Quanto aos nossos alunos, eles foram unânimes em dizer da importância das leituras dos livros, estudos teóricos e planejamento das contações em seu processo formativo.

Nas crianças da instituição, fomos percebendo, a cada encontro, dois aspectos: uma adesão cada vez maior ao mundo imaginário propiciado pelas contações e o interesse em manusear a obra, ter contato com o livro físico, mesmo sem o domínio do código em Língua Portuguesa. Por fim, dos professores recebemos a avaliação positiva de nossa ação com as crianças e o lamento por não ter sido possível a continuação dos momentos de formação de mediadores de leitura, que era nossa pretensão inicial.

Precisamos pensar que a representatividade importa, pois ver-se participante da realidade permite projeções de si mesmo e dos outros relevantes para desenvolvimento de todos os sujeitos. No entanto, ainda é preciso que tenhamos muita atenção sobre como são pensados os projetos de livros de literatura ao abordarem as questões das pessoas com deficiência ou prática de inclusão. Essa discussão ainda é recente e

muito há a ser visto, considerado e construído. É necessário trazer a discussão à tona e ampliá-la, pois, em sua função de não ter função, para além de possibilitar ao leitor contato com sua humanidade e a dos outros, a literatura tem muito a nos ensinar.

## REFERÊNCIAS

- BUSATTO, Cleo. *Arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. São Paulo: Autêntica, 2012.
- FOX, Men. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustrações Julie Vivas. São Paulo: Editora Brinque-Book, 1984.
- GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e Educação Infantil: Para Ler, Contar e Encantar*. V.2. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. V.1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção Teoria).
- JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LINS, Bernardo. *O casamento do carrapato*. Ilustrações de George Lopes. Salvador: Humanidades e Educação, 2015. (Coleção Vida em verso).
- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. São Paulo: Editora Agir, 1987.
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.