

Contar para encantar: a contação de histórias e o ensino da literatura infanto juvenil

Antônio César Nascimento de Brito

Resumo: Este trabalho tem como objetivos norteadores a reflexão sobre a literatura infanto-juvenil e a utilização da contação de histórias como um recurso a ser utilizado pelo professor do Ensino Fundamental para tornar o ensino da literatura agradável e assim formar o leitor de literatura. A contação de histórias, como técnica milenar e artística de comunicação vem, com o passar dos anos, perdendo espaço em meio à tecnologia e às diversas opções de entretenimento que colaboram para o distanciamento entre leitor e texto literário. A escola, por sua vez, trata a literatura não como fruição, mas como atividade a ser desenvolvida para o cumprimento do programa didático. Nesse sentido, discutiremos neste artigo que ao recuperar o hábito de se contar e ouvir histórias, o professor poderá resgatar também o prazer de ler literatura e ao mesmo tempo contribuirá para o desenvolvimento integral do aluno, por meio do conhecimento e da cultura transmitidos quando se conta ou quando se ouve uma história.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Contação de histórias; Formação do leitor.

Abstract: *This article has as main purposes to think about the children's literature and to use the storytelling as a resource to be used by the teacher of elementary school teaching to make the pleasant literature and thus form the literature reader. The storytelling as an ancient and an artistic communication technique has, over the years, losing ground because the technology and the entertainment options that contribute to the gap between reader and literary text. The school, in turn, comes not as pleasure literature, but as an activity to be developed for the fulfillment of the teaching program. Accordingly, we discuss in this article that recovering the habit of telling stories and listening to stories, the teacher may also redeem the pleasure of reading literature and at the same time contribute to the integral development of the student through knowledge and culture transmitted when account or when you hear a story*

Keywords: *Children's literature; Storytelling; Reader formation.*

Introdução

Todas as crianças gostam de ouvir histórias. Muitas, antes de mesmo de nascer, quando ainda estão no ventre da mãe, já têm contato com lendas, contos de fadas, "causos", acontecimentos envolvendo familiares ou vizinhos. Mas será que apenas as crianças se interessam em ouvir histórias? Ou será que quando crescem deixam de lado esse prazer, esquecido em lembranças da infância?

Atualmente, devido a vários fatores, entre estes a falta de tempo e a preocupação com os conteúdos a serem estudados, pais e professores poucas vezes contam histórias a seus filhos e alunos. Vivemos em uma era em que a mídia e a imprensa dizem o que devemos fazer, como agir e o que ver nos meios de comunicação televisivos. As várias opções de entretenimento, como a televisão, videogames e internet, distanciam crianças, adolescentes e jovens de uma das mais prazerosas fontes de diversão: **a leitura**. Fábio Lucas (2001), em texto que discute a contradição entre literatura e comunicação nos dias atuais diz que:

Na sociedade do espetáculo aquecida pelos meios de comunicação de massa, o livro deixou de ser fonte do saber: reduziu-se à ligeireza de uma notícia. No máximo poderá desfrutar do brilho de um momento, com a velocidade de uma estrela cadente. A educação está orientada para formar consumidores de mercadorias tidas como indispensáveis pela propaganda. (LUCAS, 2001, p. 16)

Sendo assim, a literatura, muitas vezes, perde seu espaço para os veículos de comunicação de massa, que reclamam a nossa participação, mas que transmitem uma imagem pronta, não permitindo que se possa desenvolver a imaginação tanto quanto ao se ler um livro. Durante a leitura, o leitor tem a oportunidade de participar do enredo, criando cenários e personagens. O autor descreve-os, mas é o leitor quem os cria, de acordo com sua imaginação, que é única em cada leitor.

Nesse sentido, Machado (2002) salienta que contar histórias na atualidade se torna ainda mais importante, pois é uma maneira de se transmitir às pessoas uma parte do patrimônio cultural universal que a humanidade vem acumulando há milênios - um direito que cada um tem, como herdeiro desse tesouro. A criança acostumada a que lhe contem histórias, no futuro, saberá que poderá buscar na literatura o que precisa para satisfazer sua inevitável demanda da palavra escrita e da narrativa de ficção.

Ao descobrir o livro, mesmo "sem saber ler", a criança tem ânsia de conhecimento, de curiosidade, e vai construindo-os através das ilustrações e dos códigos presentes nele. Mais tarde, quando já pode decifrar os códigos e o prazer da leitura poderia ser maior, a leitura é imposta pela escola como forma de avaliação e o prazer transforma-se em obrigação. Por esse motivo, muitas vezes, a literatura não é apresentada de forma atrativa e os alunos perdem o interesse pelos livros e, em muitos casos, até criam aversão pela leitura.

Muitos alunos não conhecem histórias, contos de fadas, lendas e mitos simplesmente porque não as ouviram ou não tiveram contato com livros desses gêneros. É necessário que se resgate o hábito de ouvir histórias, o qual não deve ser privilégio das crianças, como se depois que deixassem a infância abandonassem também esse prazer.

Despertar nos alunos o interesse pela literatura por meio da contação de histórias proporcionará horizontes para novas descobertas e novas leituras. Se os alunos tiverem contato com a literatura através da contação de histórias poderão sensibilizar-se, e procurarão conhecer mais sobre o autor, seus textos, ficarão mais interessados por outras histórias, inclusive as da chamada "literatura clássica".

É preciso, portanto, que se resgate a importância da contação de histórias, buscando-as na lembrança e na memória dos alunos, pois ela “... se constitui num tesouro pessoal de valor inestimável, um ‘abre-te sésamo’ de portas colossais, portas que dão acesso aos mais receptivos e calorosos vestíbulos.” (COELHO, 1998, p. 8).

O gênero literatura infanto-juvenil

A literatura Infanto-Juvenil, como obra de arte, é um gênero recente. Sabe-se que há muito tempo escrevem-se livros para crianças e adolescentes, mas nem sempre a produção para esse público pode ser considerada realmente Literatura. Segundo Zilberman (2003), os primeiros livros de literatura infantil foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não se escrevia para crianças, porque não existia a “infância”. De fato, a concepção de infância como uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica deve-se a um acontecimento da Idade Moderna:

[...] a emergência de uma noção de família, centrada não mais em relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003. p. 15)

Até então a infância não era considerada uma faixa etária especial. Crianças e adultos participavam dos mesmos eventos e compartilhavam os mesmos espaços, mas não havia um laço afetivo que os aproximasse. Essa nova valorização da criança proporcionou maior união familiar, no entanto criou meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil, criada nesse ínterim, e escola, reformada, atuaram, a partir de então, na educação das crianças.

Os primeiros textos para crianças tinham intuito educativo, o que faz com que até hoje a literatura infanto-juvenil traga marcas desse objetivo pedagógico, como lembra Zilberman:

[...] a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Com o passar do tempo, esses fatos tornaram problemáticas as relações entre literatura e ensino, pois quando a criança converte-se em aluno intensifica-se o seu enclausuramento e consequente isolamento da sociedade porque se insere em um meio sobre o qual não exerce nenhum poder. Devido a isso, ao entrar em contato com o livro, na escola, a leitura é apresentada a partir de um projeto cujo objetivo é doutrinar ou então seduzir os alunos “com a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto.” (ZILBERMAN, 2003, p. 24)

É preciso, então, que se direcionem novas relações entre literatura infantil e escola para que a sala de aula realmente se transforme em um espaço privilegiado para o desenvolvimento

da leitura, não de maneira mecânica, mas de modo que a literatura infantil possa ser o ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim.

Outro fato que colabora para que a literatura seja vista por meio de seu objetivo pedagógico é escola e literatura compartilham do mesmo aspecto: a natureza formativa, pois ambas estão voltadas à formação do indivíduo, o qual não permanece indiferente aos seus efeitos.

Segundo Candido (2002), a literatura tem uma função educativa, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da famosa tríade – o Verdadeiro, o Bom e o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes para reforço de sua ideologia. A literatura age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras:

Dado que a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 2002, p. 83)

Nesse sentido, as camadas profundas da personalidade de um leitor podem sofrer bombardeios poderosos das obras que lê, as quais atuam de uma maneira que não se pode avaliar. Candido lembra também que talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances, as fitas de cinema atuem tanto quanto a família e a escola na formação de uma criança e de um adolescente.

Devido ao fato de que a literatura é um mundo criado pelo escritor, ao ler, o leitor também pode construir outros mundos, por meio da imaginação:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. (LAJOLO, 2001, p. 85)

Assim, de acordo com Lajolo, o universo que autor e leitor passam a compartilhar a partir do processo de leitura é um universo que corresponde a uma síntese, seja ela intuitiva ou racional, simbólica ou realista, do *aqui* e *agora* da leitura, mesmo que este *aqui* e *agora* do leitor não corresponda ao *aqui* e *agora* do escritor. Ou seja, aquilo que a literatura encarna como real no mundo criado pelo escritor corresponde ao que *poderia* ser ou acontecer no cotidiano de cada leitor.

A concepção que afirma ser a criança um “adulto em miniatura” já foi, há bastante tempo, questionada e hoje está totalmente ultrapassada, como nos lembra Silva (*in* KHÉDE, 1986, p.

72). No entanto, as escolas ainda operacionalizam aspectos do adultocentrismo, em que a educação tenta reprimir a espontaneidade da criança, vendo-a como um mero aprendiz, sendo vista como potencialidade, promessa de futuro cidadão ou homem do amanhã, tolhendo sua individualidade e liberdade de ação.

Para Zilberman (2003), superação desse estado conflitante é possível a partir do momento em que a escola passa a ver o aluno como sujeito ativo, a literatura infanto-juvenil como instituição firmada e autônoma e a leitura como processo de relação entre ambos:

Aproveitada a sala de aula em sua natureza de ficção, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

Diante disso, de acordo com Zilberman, a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da interação que estabelece com o leitor, transformando-o num sujeito crítico, e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do aluno, diferente do ambiente rarefeito do qual foi retirada toda a referência concreta em que se transformou a escola.

A literatura infanto-juvenil na escola

Como dito anteriormente, a literatura infantil escrita começou a surgir a partir dos séculos XVII e XVIII, em países como a França e Alemanha, e posteriormente, na Dinamarca, com as obras de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Cristian Andersen, respectivamente. No Brasil, no entanto, isso só aconteceu entre os séculos XIX e XX, mais precisamente com a publicação de *A menina do nariz arrebitado*, de Monteiro Lobato, quando aconteceu a chamada Idade de Ouro da Literatura Infantil. Antes disso, as obras destinadas ao público infantil geralmente eram adaptações e traduções de clássicos da literatura, poesias e narrativas com alto conteúdo pedagógico. Tivemos, portanto, mais de dois séculos de atraso no surgimento deste gênero literário em relação aos países europeus.

Desde seu surgimento, a literatura infanto-juvenil transformou-se em instrumento que, aliado à pedagogia, procurou converter cada criança no modelo útil ao funcionamento da engrenagem social dominante. Para atender a essa demanda, a escola recebeu a missão de condicionar a criança ao novo papel a ser desempenhado: a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar.

Um outro fator que colaborou para o aumento e propagação não só da literatura infanto-juvenil, mas da literatura em geral foi a expansão do público leitor, consequência tanto do aperfeiçoamento da imprensa e o barateamento dos custos dos livros como do domínio dos códigos escritos, ou seja, da alfabetização, o que antes não era possível sem a escola. Convém lembrar que nem todas as crianças tinham acesso “nem à infância nem à escola nem à leitura”, como lembra Lajolo (*in* KHÉDE, 1986, p. 43).

Assim sendo, paralelamente à atividade de lazer que o ato da leitura implica e que determinou o consumo crescente de romances e folhetins desde o século XVIII, verifica-se uma nítida promoção pedagógica que evidencia que toda a visão burguesa de transformação passa inevitavelmente pelo filtro do sistema escolar, do qual também faz parte a literatura infantil, como nos mostra Zilberman:

[...] ela assegura sua continuidade a partir dos intercâmbios que estabelece com o destinatário que supõe. Em outras palavras, condição de permanência da literatura infantil não provém unicamente de sua obediência aos parâmetros ideológicos que transmite a seus leitores; mas decorre principalmente do fato de que deve cativar a criança, a fim de assegurar seu consumo, o que faz por intermédio da solidificação do gosto pela leitura. (ZILBERMAN, 2003, p. 20)

Em virtude disso, pode-se perceber que, como foi, por certo, o único tipo de criação cultural que se voltou à representação do mundo infantil, acabou por se confundir com os interesses da criança, convertendo-se em seu aliado, passando a traduzir seu universo de modo ficcional.

Khéde (1986) corrobora essa afirmação, dizendo que a literatura infantil é, sem dúvida, uma realidade histórica de nossa formação escolar, mas que deve, considerando a criança como um ser agente, assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema:

É quando reprodução do saber, necessária para assegurar a continuidade mínima do processo de conhecimento, se reveste de um sentido positivo: a criança, o jovem, o adulto aprendem um saber reproduzido mas produzem também um saber proveniente do questionamento deste, por intermédio justamente das potencialidades transgressoras que o texto literário e outras formas de conhecimento paralelas lhes abrem. (KHÉDE, 1986, p. 10)

Yunes (2002), falando sobre os pontos de partida dos estudos de leitura, diz que as narrativas sobre o mundo e o homem sempre exerceram fascinação sobre os aprendizes leitores porque organizam o desconhecido, apresentam mundos *invisíveis*, que estejam longe ou perto, suscitam seu imaginário:

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às 'impressões' deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo. (YUNES, 2002, p. 27)

Zilberman (2003) pensa de forma análoga a Yunes, afirmando que, por meio dos recursos utilizados durante sua produção, a literatura sintetiza uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive diariamente. Dessa forma, por mais fantasiosa que seja, ou por mais distantes e diferentes as circunstâncias utilizadas pelo escritor para as representações da obra concebida, sua sobrevivência e permanência se dá pelo fato de que continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com

todos os seus problemas, conflitos e angústias, ajudando-o, dessa forma, a conhecê-lo melhor.

Candido (2002) nos diz que uma das funções literatura é de tirar o ser humano da alienação em que se encontra, visto que, por meio da ficção, o leitor pode conhecer melhor o mundo em que vive, pois tem a possibilidade de se *re-encontrar* e se *re-conhecer*. Isso acontece também com a literatura infanto-juvenil, que Bartolomeu Campos Queirós (*in* YUNES, 2002) chama de “encontro de dois mundos”, quando diz:

É que a literatura destinada aos mais jovens é uma conversa entre dois mundos: o mundo adulto e o mundo da criança. É uma longa distância. E essa literatura (mais uma vez posso dizer a partir de mim) acontece quando uma nostalgia me ameaça, trazida pela minha infância irremediavelmente perdida. (QUEIRÓS *in* YUNES, 2002. p. 159)

Autor e leitor podem compartilhar os sentimentos, as crenças, os ideais, o mundo a ser sonhado, como o próprio autor diz, travando um diálogo entre o ser real e o ser ideal imaginado pelo escritor, e, durante a leitura, pelo leitor. A literatura é o meio pelo qual o caminho das diferenças é traçado, pois é pela diferença que enriquecemos o mundo e a nós mesmos:

Na medida em que escrevo e o leitor se inscreve no texto é que elaboramos um terceiro tempo, democraticamente. Isso me alivia ao saber que o leitor vai além de mim enquanto procura decifrar a minha metáfora. (...) A metáfora cria arestas, faces, dúvidas. E esta metáfora em função da arte, da beleza, abrirá portas para muitas e infindáveis paisagens que já existiam na alma do leitor. (QUEIRÓS *in* YUNES, 2002, p. 159)

A obra, muitas vezes, é constituída de fragmentos de memória de fatos ocorridos na infância do personagem ou do narrador. É a voz desse personagem que auxilia o leitor a tomar o fio da narrativa e costurar os fragmentos como numa colcha de retalhos, construindo, assim, o sentido do texto:

A fragmentação da narrativa exige uma maior participação do leitor que deve preencher os ‘espaços vazios’, o não dito, os silêncios deixados no texto com sua história de vida, suas experiências pessoais e sua bagagem ou repertório de leituras. [...] As obras propõem situações a serem resolvidas pelo leitor de diferentes modos em vez de oferecer-lhe soluções com respostas fechadas. (RICHE *in* SERRA, 2002, p. 93)

Dessa forma, a narrativa pode também fazer referências a outras narrativas, estabelecendo a intertextualidade, e quando o texto torna-se mais denso e passa a auto-referenciar-se, tematizando o próprio processo de escrita, pode acontecer a metalinguagem, e a obra, então, aproxima-se da literatura das obras não-infantis.

Leitura e o ensino da literatura infanto-juvenil

Quando se fala no ensino da disciplina *Literatura Infanto-juvenil*, é importante que se tenha definida uma concepção de leitura que não objetive um ensino meramente utilitário da literatura ou se utilize o texto literário como pretexto para outras atividades que não a literatura como instituição autônoma.

Sendo assim, o objetivo maior da leitura de literatura é proporcionar prazer ao leitor. É necessário, para isso, que o ambiente escolar – sobretudo a sala de aula – seja um lugar agradável para que a leitura torne-se leitura-prazer, que, segundo Oliveira (1996):

[...] é aquela capaz de provocar riso, emoção e empatia com a história, fazendo o leitor voltar mais vezes ao texto para sentir as mesmas emoções. É aquela leitura que permite ao leitor viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação e até propiciar a experiência do desgosto, uma vez que esta é também um envolvimento afetivo provocador de busca de superação. (OLIVEIRA, 1996, p. 28)

Na maioria das vezes, o livro didático, as fichas de leitura, as propostas de trabalho apresentam atividades que escolarizam o texto literário, privilegiando questões que desconsideram a especificidade desse gênero ou lhe conferem um tratamento meramente formal. Isso faz com que haja um esvaziamento da complexidade da obra literária, seja no aspecto da linguagem, da temática ou da própria forma.

Para que isso não ocorra, é necessário que o professor tenha bem definido o que se pretende com o ensino da literatura infanto-juvenil, qual a concepção de literatura que se quer privilegiar e que tipo de leitor que se quer formar. É preciso refletir sobre as tendências atuais da literatura infanto-juvenil contemporânea e “analisar as relações de produção, ou seja, o texto, os temas e os reflexos na estética da obra, o contexto em que ela foi gerada, a sua circulação, a recepção e o consumo”, como lembra Riche (*in* SERRA, 2002, p. 87).

Há muito tempo que se fala em formar um leitor crítico e os currículos de ensino, como os PCN, confirmam isso. No entanto, mais que um leitor crítico, espera-se que o leitor de literatura seja capaz de sentir e de expressar o que sentiu, ou seja, que a leitura de literatura seja de fruição. Dessa forma a interação entre a tríade autor-obra-leitor faz-se necessária para que, no momento de leitura, o leitor possa preencher seus espaços e os espaços deixados pelo autor.

Assim sendo, aquele que lê amplia seu universo, mas também o da obra literária a partir da sua experiência cultural. Portanto, a leitura é um processo de criação e descoberta para o leitor que amplia seu conhecimento e passa a exercer sua voz a partir da leitura, passando a ser co-autor da obra, tecendo reflexões sobre ela, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Levando-se em conta o importante papel do leitor e sua formação, é necessário que se pensem estratégias de leitura que estejam aptas a despertar o interesse pela leitura entre crianças e adolescentes para que esse momento seja mais do que simples junção de letras e palavras:

Ler uma narrativa literária [...] é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano. (MACHADO, 2002, p. 77)

Segundo Machado, no encontro do leitor com o texto literário tudo é possível porque em literatura esse pacto fica claro, ou seja, nenhum leitor acredita que um lobo realmente possa conversar com uma menina, devorá-la inteira sem que ela sinta dor e depois um caçador ainda retirá-la da barriga desse lobo inteira e com vida, mas na literatura isso é possível, pois no momento em que compartilham a situação de leitura, a linguagem utilizada decorre de forma bem diferente do modo como é utilizada no cotidiano para situações concretas: “Autor/contador e leitor/ouvinte sabem disso perfeitamente.” (MACHADO, 2002, p. 78).

Quando nos propomos a ler um texto literário, a leitura não se dá de maneira idêntica a todos os leitores. Para Moraes (1996), há leituras analíticas, respeitadas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que o leitor procura encontrar-se, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados saltam diante de nossos olhos. Para o autor, assim como existem vários tipos de leitura, os prazeres proporcionados por ela são diferentes em cada leitor:

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar [...]. Lemos até para esquecer. (MORAIS, 1996. p. 13)

Para que o leitor possa desfrutar de todos esses encantos proporcionados pela leitura é necessário, então, que sua utilização em sala de aula seja direcionada de forma a oferecer ao aprendiz os meios pelos quais possa interagir com o texto, fantasiando, ativando seu imaginário, pois o prazer não se alimenta de verdade, mas de insólito e de imaginação.

Dessa forma, uma boa leitura, como lembra Machado (2002), acende em quem lê um permanente desejo de seguir adiante, em busca da construção do sentido, vivido ao final como um grande momento de gozo e distensão, um trajeto que poderá ser um longo caminho de descobertas e de prazer.

Percebe-se, então, que a leitura na contemporaneidade, como explica Yunes (2002), coloca-se na confluência das interpretações, na urgência de transformar os receptores do texto em leitores que interagem com a obra, sendo sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que os textos e discursos deflagrem neles a noção e a mobilização de sujeitos históricos. Há, mais do que nunca, a necessidade de interação entre autor-obra-leitor, como ensinou Antônio Cândido.

Segundo Yunes, a força da leitura nasce da adesão dos sujeitos, não ao sentido prévio que toda palavra escrita guarda, mas ao processo de construção de sentido em que cada leitor é convidado a se inserir, constituindo-se como cidadão:

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico. (YUNES, 2002, p. 54)

Dessa forma, toda leitura e todo leitor têm suas histórias, pois quando se fala em leitura, está-se referindo a uma prática totalmente impregnada pela linguagem, e quando se fala em leitor é sob a concepção de sujeito afetado por processos ideológicos e inconscientes que decorrem da leitura. O sujeito vai se construindo como leitor num processo histórico e social, produzindo sentidos, ou seja, interpretando sua relação com o mundo, conscientizando-se de seu papel na formação da cidadania e de sua função transformadora.

O contador de histórias na história

Desde os tempos primitivos, os homens reuniam-se em volta de fogueiras, à entrada das cavernas, para contar os feitos do dia, as caçadas, para lembrar fatos e histórias dos antepassados, para falar do sol e da chuva, da lua e das estrelas distantes, que talvez fossem deuses, lendas contadas pelos antepassados.

A contação de histórias está ligada aos rituais pré-históricos do Homem de Neanderthal, rituais nos quais os homens se reuniam para conversar e contar histórias, rituais de força de vida e de morte, conforme sua capacidade de manter acordados os membros de um grupo, nas noites dos primeiros dias. Com certeza, se sairia melhor aquele que, em meio ao silêncio e atenção, se sobressaísse aos demais por meio da precisão, dos detalhes, da emoção que expressasse ao narrar.

Durante muito tempo, a figura do contador de histórias esteve associada ao sexo masculino, no entanto, a mãe é a primeira contadora de histórias. Geralmente, é ela quem conversa com o filho quando este ainda está em seu ventre, depois as avós embalam os netinhos cantando e contando até que durmam e quando a criança vai para a escola é a professora quem lhe conta histórias.

Em seu estudo sobre os contos de fadas e seus narradores, Warner (1999) diz que a Sibila, uma sacerdotisa do templo de Apolo, exilou-se em uma caverna nas montanhas de Camus para que pudesse praticar em segredo suas artes proibidas. Uma dessas artes era inventar histórias, passar informações, transmitir a seus ouvintes uma imagem do que o futuro poderia reservar:

A sibila, enquanto figura da narradora de histórias, faz a ponte entre segmentos da história bem como entre hierarquias de classe. Oferece a sugestão de que afinidades podem trafegar entre países e línguas, bem como entre pessoas de diferentes status. Ela também representa uma sobrevivente cultural imaginária na passagem de uma era de crenças para

outra. A Sibila existe como uma fantasia cristã sobre uma presença pagã no passado, e como tal cumpre uma certa função no pensamento sobre questões proibidas, esquecidas, enterradas e até secretas. (WARNER, 1999, p. 36)

Dessa forma, o contador de histórias, não apenas contando, mas ouvindo o outro contar também outras histórias, ouvindo a voz do outro, partilha suas impressões sobre a vida e discute as questões que ocorrem a sua volta e que fazem parte também da vida do outro.

Para Warner, o ato de contar histórias está associado ao trabalho doméstico, pois as mulheres contavam histórias tecendo, à beira do poço ou do fogão ou em outras atividades domésticas:

Tecer uma fábula, costurar uma trama: as metáforas ilustram a relação, enquanto a estrutura dos contos de fadas, com suas repetições, reprises, elaborações e minúcias, refletem a textura de uma das principais ocupações femininas – a fabricação de tecidos a partir da lã ou do linho até o rolo de fazenda pronto. (WARNER, 1999, p. 49)

A partir do século XIII, o contador de histórias perdeu seu prestígio para os leitores profissionais, que se reuniam em praças ou salões para narrar fábulas ou romances à sociedade iletrada:

O livro que Román Ramirez “lia” era um pacote de folhas em branco. Acossado pela Inquisição, o mourisco confessou a sua técnica: tinha aprendido de cor o número de capítulos que compunham a obra, as grandes linhas de ação, os nomes dos lugares e das personagens; depois, recitando-os, acrescentava, condensava, suprimia, sem tocar no essencial da história e empregando “a linguagem dos livros”. (ZUNTHOR, in: PRIETO, 1999, p. 47)

Nesse caso, o contador de histórias tinha que simular o ato da leitura, quando, na verdade era um relato oral. Depois que o conto de fadas literário começou a ser publicado, os escritores utilizavam-se da figura da mulher, geralmente uma velha senhora, como *Contos da Mamãe Ganso*, de Perrault, para narrar as histórias.

Graças a essas pessoas, na maioria das vezes anônimas, a História surgiu. E intrínseca à História, a Literatura. Xerazade, a protagonista de *As mil e uma noites*, livrou-se da morte e conquistou o coração do sultão contando histórias que a cada noite eram interrompidas em momentos de calculado suspense a fim de motivar a curiosidade do sultão. Xerazade não era apenas uma espécie de repositório vivo das histórias de seu povo. Não só narrava histórias contadas por outros, mas também as criava. E, noite após noite, conduzia o fio de suas histórias, tecia as narrativas, salvando a si mesma e as outras mulheres da morte, e salvando também a vida do sultão que, desiludido após a traição da esposa, recuperou o prazer de viver e a confiança nas mulheres, por meio da Literatura e do encanto da contadora de histórias.

Benjamin (1996), em seu ensaio sobre o narrador, diz que, na modernidade, a arte de narrar está em extinção. Segundo o autor, são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. A narração, e neste caso mais precisamente a contação de histórias, necessita de uma faculdade de intercambiar experiências, o que, para Benjamin, é algo que não acontece comumente nos dias de hoje.

Essa troca de experiências entre as pessoas a que se refere o filósofo é a fonte a que recorrem todos os narradores. Para ele, as melhores narrativas escritas são aquelas que se aproximam das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

Para Benjamin (1996), a figura do contador de histórias só se torna tangível se tivermos presentes dois grupos: o viajante, alguém que vem de longe, pois aquele que viaja tem muito a contar, e também o indivíduo nativo, que ganha sua vida honestamente, trabalhando, e que conhece as histórias de seu país:

Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias. [...] A extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos. O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. (BENJAMIN, 1996, p. 199)

Percebe-se, então, que a arte de narrar, de contar histórias, nesse período, associava o saber das terras distantes, trazidos pelos migrantes, no caso os marinheiros, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário, o camponês. O narrador, segundo o filósofo, é alguém que sabe dar conselhos, pois quando se conta uma história, esta pode estar carregada de um ensinamento moral, um provérbio ou uma norma de vida. Dessa maneira, a sabedoria é a fonte tecedora da arte de narrar.

Benjamin (1996) diz ainda que a contação de histórias é uma forma artesanal de comunicação, portanto, está ligada ao trabalho manual. As pessoas costumavam ouvir e contar histórias enquanto teciam ou realizavam um outro trabalho manual:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde quando ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (BENJAMIN, 1996, p. 205)

A comunidade de contadores de histórias desfez-se, então, com o passar do tempo, porque as pessoas perderam o costume de contar histórias como antigamente, enquanto trabalhavam, ou depois do trabalho diário, quando a família se reunia antes ou após o jantar, para conversar, contar os feitos do dia, trocar experiências e dar conselhos.

À contação de histórias, hoje, estabelece-se uma função cultural, social e educativa, pois acompanhando ativamente a narrativa, as pessoas são chamadas a contar sua história, interrogando-a, encontrando-se como protagonistas da sua própria história, com todos os riscos, perdas, danos e benefícios que essa descoberta pode lhes trazer.

Para Machado (2004), contar histórias, hoje, tem o mesmo objetivo de antigamente, pois quando as pessoas se reúnem para ouvir uma história, inicia-se um ritual que é mantido de geração em geração, através da narrativa:

O tempo do agora é o tempo de presentificar, atualizar, como sempre aconteceu com qualquer rito, um universo atemporal, mítico, por meio da experiência pessoal – o agora do sujeito – de escuta, vivência e apreciação de uma história, de uma obra de arte, de um símbolo. Quando ouvimos um conto – adultos ou crianças -, temos uma experiência singular única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à experiência pessoal como parte dessa universalidade. (MACHADO, 2004, p. 22)

A troca de experiências entre narrador e ouvinte de que fala Benjamin (1996) é a mesma de que fala Machado (2004). Para ela, a história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor. O momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que escuta e a presentifica. No momento da narração, é a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal.

Machado (2004), diz ainda que, atualmente, o momento de contar histórias e também o trabalho que se possa fazer com elas tem uma função em si mesma, ou seja, contar por contar, simplesmente para compartilhar a história com o outro, e também uma função ligada ao papel que a imaginação desempenha no processo de construção do conhecimento como um todo. Contar histórias possibilita um contato com uma imensidade de imagens que revelam para quem escuta a infinita variedade de imagens internas que todas as pessoas têm dentro de si como configurações de experiência.

A contação de histórias, na contemporaneidade, começou a ter mais força a partir do PROLER, Programa de Incentivo à Leitura, iniciado em 1992. Desde então, muitos contadores de história profissionalizaram-se, atuando em bibliotecas, escolas, teatros, congressos, contando histórias e oferecendo oficinas e cursos destinados a propagar a arte milenar da narrativa.

Da mesma forma, muitas pessoas procuram conhecer mais a respeito dessa arte e das técnicas utilizadas pelos contadores de história para prender a atenção dos ouvintes. São

pais, professores, voluntários que atuam em entidades como creches, hospitais e asilos, que desejam levar um pouco de alento e afeto aos outros através das histórias, e pessoas que desejam conhecer melhor aos outros e a si mesmos pela troca de experiências proporcionada pela contação de histórias:

[...] e experiência do sonho do devir humano no tempo fora do tempo do “Era uma vez”, onde infinitamente variam e se repetem as possibilidades criadoras de transformações, a experiência de valores humanos, a experiência de modos de funcionamento da percepção e da afetividade, a experiência de integridade, a experiência crítica, presentes na reunião de um grupo de pessoas envolvidas por uma qualidade singular de relacionamento. (MACHADO, 2004, p. 35)

Nesse sentido, a natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas. É uma troca de significações “à moda da eternidade”, uma situação que nunca sai de moda. Portanto, a contação de histórias traduz essa necessidade das pessoas se encontrarem, trocarem experiências, buscarem um aprimoramento contínuo de possibilidades internas de ver o mundo de outras formas.

Cada narrador tem um modo e um objetivo de porquê contar histórias. Alguns contam histórias porque querem compartilhar com o outro um pouco do patrimônio cultural da humanidade. Outros porque desejam que os ouvintes experimentem o mesmo estado acima e além do tempo.

Em todos os casos, o contador de histórias pode recorrer ao acervo de toda uma vida, como diz Benjamin (1996, p. 221): “Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”. Além disso, o contador de histórias pode estar interessado na função estética como parte de sua ação cultural. Por isso, bons contadores de histórias têm uma função inigualável nessa tarefa, parte da aventura eternamente humana de buscar e distinguir qualidades, tais como se manifestam em tudo que existe.

A contação de histórias como recurso para o ensino da literatura infanto-juvenil

Por meio da contação de histórias resgata-se a memória cultural, pois transmitem-se conhecimentos e experiências para o outro e contador e ouvinte transformam-se em sujeitos culturais. Como vimos antes, na citação de Machado, não se pode negar às futuras gerações esse patrimônio, pelo contrário, deve-se ir aos poucos familiarizando a criança com todas as histórias que estão nos subterrâneos dessas referências.

Esta é a importância do contador de histórias moderno: é necessário resgatar nossos jovens; sensibilizá-los; cativá-los. Há muitas propostas tentadoras, como a televisão, videogames e computador, que procuram afastá-los da maior e inesgotável fonte de prazer: o livro. Contando histórias, pode-se vencer esses obstáculos e reconquistar os jovens, como aponta Lucas (1999):

Associado à literatura, o sentido da modernidade se povoa de variedade conotativa. Ademais, toda leitura é sempre feita no presente. Qualquer obra, de qualquer tempo, enquanto repousar na estante ou na memória

coletiva, não passa de causa potencial de experiência. A verdadeira experiência advém da leitura, o que nos faz considerar a literatura um presente eterno, fonte de co-presença de todas as obras. (p. 45)

Quando uma história é contada, os ouvintes envolvem-se nela, com os personagens, deixam-se guiar pela magia do enredo, participam dela, encantados e ligados com as personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos. A contação de histórias é uma chance de reconciliar adolescentes e jovens com os textos literários, como lembra Resende (1983):

Se a literatura chegar à criança e ao adolescente através da ludicidade, que é inerente ao mundo infantil e componente fundamental da arte literária, se incorporará neles, e posteriormente no adulto, a necessidade natural de integração profunda e sólida com a realidade, as coisas e os homens, visto que o mundo da criação preencherá um lugar certo no seu mundo real, além de se ter aberto uma visão mais sensível e perspicaz para o mundo exterior. (p. 16)

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, os alunos adquirem maiores experiências, já que contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.

Histórias escolhidas de feitos heróicos, conteúdos que encerram lições de vida, fábulas em que o bem prevalece sobre o mal são lições que os alunos absorvem. Por meio das histórias, os ouvintes defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as conseqüências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso, adquirem experiência e referências para montar os seus próprios valores.

O exercício da imaginação traz grande proveito aos alunos, primeiro porque atendem a uma necessidade muito grande que eles têm de imaginar. As fantasias não são somente um passatempo; elas ajudam na formação da personalidade e são um exercício de criatividade. Uma vez que esta é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui, quanto mais “viagens” a imaginação fizer, tanto mais aumentará o “arquivo referencial” e, conseqüentemente, a criatividade.

As histórias também atuam como ferramentas de grande valia na construção do senso crítico porque por meio delas os alunos tomam conhecimento de situações alheias a sua realidade, uma vez que podem “navegar” em diferentes classes sociais, raças e costumes.

A visão de outras realidades fará com que vejam “os dois lados de uma mesma moeda”, conforme o ditado popular, gerando tomadas de posições e construindo uma personalidade ativa.

Dissemos anteriormente que desde o início da História os homens ouviam e contavam histórias. Que histórias eram essas, ninguém sabe ao certo. Podiam ser histórias do cotidiano, de caçadas, de feitos diários. Podiam ser histórias de encantamento, de deuses e monstros, de fadas e gnomos. E pelo que sabemos das histórias de hoje, eram feitas de

memória e imaginação, que os ajudava a entender o mundo o que se passava nele, como lembra Machado (2002, p. 75): “É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica.”

O poder da palavra falada pode transportar para mundos de imaginação e encantamento e assim a contação de histórias pode conduzir o pensamento por mundos mágicos, onde a imagem é construída de acordo com o momento e a forma como o narrador interpreta a história.

Ao contar histórias em sala de aula, o professor promove a identificação e trocas culturais entre obra e leitor, e desse modo as visões de mundo do aluno defrontam-se com visões de mundo da obra, não se detêm necessariamente numa ou noutra nem se contrapõe, mas propiciam o tecido de novas tramas, possíveis embriões de novas compreensões. A respeito disso, Oliveira (1996) ressalta que:

Ao lidar com a literatura infantil em sala de aula, o professor estabelece a relação dialógica com o aluno, com sua cultura e com sua realidade quando, para além de contar ou ler a história (informar os alunos sobre ela), cria condições para que eles lidem com a história a partir de seus pontos de vista, trocando impressões sobre ela, assumindo posições sobre os fatos narrados, defendendo posições e personagens, criando novas situações através das quais eles vão desdobrando a história original. (p. 52)

Ao promover o diálogo dos alunos com as obras da literatura infanto-juvenil por meio da contação de histórias, o professor cria condições que ampliam as possibilidades de leitura e de comunicação do leitor com a obra, em uma prática pedagógica que não se detém no ensino informativo de um saber já produzido, mas avança na construção de um novo saber que considera a criança como leitor ativo, capaz de problematizar o real e questionar o vivido, oportunizando, através da leitura do texto, a leitura do contexto.

Dessa forma, ao professor terá meios de auxiliar seus alunos a se transformarem em leitores conscientes dos caminhos de prazer traçados pela literatura, leitores que tomarão o texto nas mãos e o lerão porque sabem que há um mundo a ser descoberto por trás daquelas linhas e se transformarão em bons leitores:

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1998, p. 55).

Essa oferta exaltante de comunhão que, como Moraes (1996) aponta, não é específica da leitura, mas que todas as artes compartilham, leva o aluno a perceber que o homem é uma

mistura, às vezes suave e às vezes explosiva, de princípio de prazer e princípio de realidade, ou seja, que o ser humano é um ser complexo em sentido profundo, como a literatura, que não corrompe nem edifica, “mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2002, p. 85)

Considerações finais

Procuramos, neste texto refletir sobre a relevância da contação de histórias e da narrativa de ficção para a formação do leitor, mas seu papel vai ainda além disso. Como lembra Machado (2002), todas as pessoas necessitam de doses diárias de narração, alimento do espírito, como precisam de água ou comida, alimento do corpo.

As histórias cumprem esse papel, pois provocam atividade mental intensa. A criança ouve de forma ativa, interage com o narrador e os personagens e reage, fazendo antecipações, hipóteses, inferências que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem importantes para a compreensão de textos mais complexos, como salienta Garcez (2001). O professor estimula essas capacidades ao permitir a participação durante a contação ou leitura de histórias.

Quando se trabalha com livros de literatura – especialmente de literatura infanto-juvenil – não basta criar oportunidades de leitura: é preciso ampliar as oportunidades de forma que o aluno desenvolva cada vez mais o gosto e o prazer de ler.

Mesmo antes da escrita, o homem lia. Lia o mundo com seu olhar, com suas experiências sensoriais, e contava suas histórias, utilizando-se da linguagem oral e das imagens, refletindo sobre tudo o que o cercava.

Com este trabalho, pretendemos demonstrar que, assim como os primeiros homens, podemos despertar em nossos jovens, nossos alunos, o prazer de ouvir uma história e, por meio disso, sensibilizá-los para a literatura e para a leitura, proporcionando momentos de descontração, de imaginação e encantamento.

Referências

BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.” *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANDIDO, Antonio. “A Literatura e a formação do homem.” *In: Textos de intervenção. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LUCAS, Fábio. *Literatura e comunicação na era da eletrônica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996 - (Encyclopaideia).

OLIVEIRA, Maria Alexandre. **Leitura prazer**: interação participativa com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. "Literatura: leitura de mundo, criação de palavra". In: YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

RESENDE, Vânia. Maria. **Relatos de experiência na escola**. Belo Horizonte: Comunicação, 1983.

SERRA, Elisabeth D. (org). **Ler é preciso**. São Paulo: Global Editora, 2002.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1998.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: Sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.