

Textos e intertextos: caminhos e descaminhos do trabalho com a leitura da literatura numa escola de Ensino Fundamental

Marileide Alves Rocha Souza*

Resumo

Este texto relata um experimento com a leitura do texto literário numa escola pública municipal de 2ª fase do Ensino Fundamental, no município de Senador Canedo (GO), no decorrer de 2010. Nessa unidade escolar havia muitos livros literários aos quais os alunos não tinham acesso. As obras estavam guardadas, sob a alegação de que eram de uso do Ensino Médio, de difícil entendimento para os alunos da escola. Desse modo, o desafio foi tornar possível que os livros guardados chegassem às mãos dos meninos e das meninas. Para tanto, fez-se urgente desenvolver a formação do gosto pela leitura; o procedimento adotado foi diferente daquele utilizado até então pelo professor em sala de aula. A ação consistiu em trabalhar com textos e autores diversificados, colocando o leitor em contato com um número maior de obras, com o intuito de fornecer elementos que possibilitassem a expansão do universo de leitura, a fim de seduzi-lo para o mundo das letras de forma prazerosa. Com essa atitude, contribui-se para a formação de um leitor crítico, capaz de entender os acontecimentos à sua volta, de tomar decisões de modo a interferir na realidade local ou de transcendê-la de forma positiva.

Palavras-chave: leitura, literatura, escola, leitor, formação.

Texts and intertexts: successes and failures while working on the reading of literature at an elementary school

Abstract

This study reports an experiment on the reading of literary texts in a municipal school at junior high school level, in Senador Canedo (Goiás), in the course of the year 2010. The school contained many literary works to which students did not have access. These books were stored away on the grounds that they were secondary school level and hence would be beyond the understanding of the students at the school. So, the challenge was taken up to make them available to students at the school. To do so, it was vital to develop a taste for reading; the procedure adopted was different from that hitherto used by the teacher in the

* Mestre em Teoria Literária pela UnB. Professora da rede pública de ensino. Integrante do Grupo de Estudos da Literatura Infantil - Gepelin, coordenado pela Prof^á Dr^a. Eliane Gabriel.
E-mail: marileidealvesrocha@yahoo.com.br.

classroom. It was decided to work with various authors and texts, in order to put the readers in touch with a larger number of works. This would expand the reader's universe and make his/her introduction to the world of letters something enjoyable. This attitude would contribute towards the formation of a critical reader and enable him/her to understand what is happening around them and make decisions which would influence or positively transcend the local reality.

Keywords: reading, literature, school, reader, formation.

O desejo de trabalhar a leitura do texto literário na escola, de forma variada, surgiu durante minha pesquisa de mestrado em 2007. Naquela época, buscava indagar sobre o ensino da leitura na escola pública. A análise dos dados ali levantados levou-me à percepção de que, embora houvesse incentivos à leitura por parte dos professores, os alunos não se lembravam do que liam. Quando se lembravam, mencionavam alguns contos de fadas universais tradicionais ou os nomes de duas escritoras famosas, mas não suas obras. Esse aspecto levou-me a ponderar que as lembranças desses contos talvez fosse resultado de um trabalho com a leitura, de forma marcante, nas séries iniciais. Ao refletir sobre esse aspecto, entendo que houve uma interação verbal, um diálogo entre o aluno e o texto, ou seja, houve compreensão do que foi lido. Essa interação é assim definida por Bakhtin (2006, p. 102):

A compreensão é uma forma de diálogo; é uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido. E caracteriza-se por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal, correlativamente, o reconhecimento do signo predomina sobre a compreensão.

Também percebi que, nas séries finais, os livros disponibilizados para a leitura dos alunos eram, em sua maioria, da coleção *Literatura em Minha Casa*, do Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado em 1997. Certamente, essa é uma coleção de gosto inquestionável, mas que não exercia atração sobre os meninos. Alguns desses livros já tinham sido lidos várias vezes pelo mesmo aluno. Vislumbrei, nesse contexto, que a escola nutria certo desânimo com relação à leitura, embora houvesse incentivo por parte dos professores.

Ante esse cenário e com base nas orientações de Bakhtin (2006), pude depreender o problema a ser estudado. Por que os alunos se lembravam dos *contos universais*, e não dos *contemporâneos*? Fazia-se importante entender o que teria acontecido.

Quando terminei o mestrado, tive oportunidade de trabalhar na sala, ou melhor, no depósito de livros didáticos, local onde ficam os armários com o acervo literário. Esse local, obviamente, não é uma biblioteca. A sala também é utilizada nas aulas de reforço para crianças e adolescentes com dificuldade na leitura. Foi nesse espaço restrito que surgiu a proposta de trabalhar os textos literários com o objetivo de formar leitores, fazendo uso de uma leitura prazerosa. O prazer, nesse contexto, pode ser visto não como ato obrigatório, mas como puro entretenimento. Surgia, então, a oportunidade de buscar respostas para as questões que tanto me inquietavam. Tais inquietações centraram-se na mediação do professor, assim definida por Bakhtin (2006, p. 116):

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor; ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.

Coloquei-me como mediadora entre os alunos e os textos lidos, e comecei a observar o seguinte: durante o desenvolvimento do trabalho, notei que havia muitos exemplares de livros de excelente qualidade enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Eles ficavam guardados, porque as pessoas que trabalhavam naquele espaço achavam que alguns deles não eram adequados para os alunos, como mencionado. Era entendido também que tais exemplares, nas mãos desses alunos, estragam ou são perdidos. Outros achavam os textos difíceis de serem compreendidos, ou alegavam que alguns deles eram extensos. Nesse sentido, estavam ali meus desafios: encontrar caminhos para fazer chegar uma maior quantidade e variedade de obras até as mãos das crianças; fazê-las ler, de forma a despertar o interesse pelos conteúdos, a ponto de se lembrarem do que haviam lido. Por isso, resolvi instigar a leitura de textos literários, sem cobrança didática.

Mas como não escolarizar a leitura dentro de uma escola? A minha angústia com relação a esse aspecto não é um sentimento solitário. Segundo Evangelista et al (2006), esse procedimento vem sendo debatido e refletido por vários educadores, que se angustiam diante da dificuldade de trabalhar a literatura na escola, bem como contribuí para que os alunos se tornem

leitores voluntários e autônomos. Pensando nessa angústia, encontrei em Magda Soares (2006, p. 22) a resposta seguinte:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e nesse contexto não se pode criticá-la ou negá-la porque isso significaria negar a própria escola. O que podemos fazer é refletir e discutir formas adequadas de escolarizá-la, levando-a a práticas que a aproxime do aluno de forma a não permitir que se estabeleça nele uma aversão à leitura.

Assim entendendo, um dos procedimentos a serem adotados é encontrar uma forma adequada e prazerosa de escolarizar a leitura, e que coloque maior quantidade e variedade de livros nas mãos dos alunos. Minha decisão estava ancorada na reflexão de Soares (2006, p. 28), quando ela diz que

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que a literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia.

Outra tarefa era a necessidade de atrair os alunos para o local onde estavam guardados os livros. Ali não era agradável, porque não havia espaço físico adequado. O atrativo teria de ter um apelo forte para levar os estudantes a fazer, do local escolhido, um ponto de encontro e de bate-papo, cujo tema eram os textos lidos ou os livros escolhidos por eles. Para isso, teria de buscar um caminho de sedução.

Caminhos e descaminhos no trabalho da leitura literária

O trabalho com a literatura, envolvendo estudantes que não possuem o hábito de ler textos diversificados, é um ato difícil, porque o professor necessita fazer a mediação e a sedução para que os alunos leiam o maior número de obras que ainda não conhecem. Essa mediação precisa despertar a curiosidade pelo desconhecido. Nesse aspecto, minha atuação era difícil, porque havia decidido que iria começar pelos textos de Monteiro Lobato. Essa escolha foi planejada e justificada, pois encontrei no armário destinado aos professores uma caixa com vários livros desse autor quase intactos. Isso

ocorreu porque, naquele momento, os docentes consideravam esses textos longos e enfadonhos, deixando de indicá-los aos alunos.

Para despertar o interesse dos alunos por esse autor, fiz cartazes curtos, imitando os anúncios de *fast foods*. Neles anunciei a presença do escritor na escola. Agi como se ele estivesse vivo. Esse artifício levou vários curiosos para o local onde os livros estavam guardados. A “biblioteca” ficou cheia de alunos querendo saber quem era Monteiro Lobato. Eu dava explicações, oferecia os livros. Falava um pouco sobre o escritor. Os alunos iam e vinham com livros de Lobato nas mãos. Como os textos eram um pouco extensos, como mencionado, estipulei o prazo de devolução dos livros em uma semana. A partir daí, vi que teria chance de mostrar outras obras, mas que poderia agir como em uma lanchonete de *fast food*, e não como em uma biblioteca convencional. O “lanche”, ou melhor, os livros deveriam ser apresentados como uma novidade “quentíssima”, saindo “do forno” naquele instante. Todo dia, na caixa de livros, surgia uma novidade, anunciada como se fosse “a melhor coisa do mundo”. Para mim estava sendo uma experiência excelente, porque tinha de ler tudo que sugeria aos estudantes. Meu crescimento foi tão grande quanto o dos alunos. Adquiri o hábito de ler todos os exemplares antes de oferecê-los para empréstimo. O movimento de leitura e as idas e vindas dos alunos à “biblioteca” mudaram o “ambiente”.

A escola, que era monótona, ou seja, sem opção de lazer, sem biblioteca ou quadra de esporte, ficou animada. Os alunos começaram a ler os livros dentro da sala. Às vezes solicitavam a esse ou aquele professor permissão para ir à “biblioteca” devolver o livro e ali ficavam discutindo a respeito do que tinham lido. O vaivém chamou a atenção da coordenadora de turno. Houve muita reclamação de que os alunos estavam lendo durante as aulas e que saíam da sala para devolver ou pegar livros. Então a coordenação, a bem da disciplina e da organização da escola, estipulou que os livros só poderiam ser locados para empréstimo durante os quinze minutos do recreio. Consegui com isso o que mais queria: transformar aquele espaço em ponto de encontro, mesmo que fosse durante quinze minutos.

Muitas vezes percebia que o aluno não tinha lido o livro locado. Entretanto, eu não podia cobrar a leitura. Por isso, mudei de tática e passei a fazer comentários sobre os textos, dando opinião; comecei a usar, literalmente, a hipérbole para classificar as personagens, as atitudes ou o tema da história. Fazia “malabarismos” para que os alunos se sentissem curiosos pelos assuntos dos textos. Nesse tempo, já havia diversificado autores e obras.

Comecei a colocar na caixinha uma verdadeira seleta de textos. Os alunos liam, comentavam entre si, e algumas obras já chegavam com um locador pronto para levá-las para casa. Muitos livros sequer voltavam para a caixa de amostra, porque o rodízio das obras era grande entre os estudantes.

No começo do trabalho, tentei colocar os textos na caixa de amostra por gênero. Não deu certo porque, quando colocava poesia, os alunos estavam desejosos de ler contos ou crônicas. E eu não estava numa situação que pudesse barganhar o desejo do aluno, sob pena de afastá-lo da “biblioteca” e perdê-lo como leitor. Comecei a diversificar. Notei que tinha dado certo. Então, de janeiro a novembro de 2010 houve uma movimentação de algumas obras literárias que considero satisfatória. A intenção era trabalhar diversos autores para conseguir provocar os vários sentidos, possibilitar a percepção crítica e o diálogo do leitor com outros textos ampliando o repertório de leitura.

Desse ponto de vista, estava procurando não ver a utilização e a recepção da leitura da literatura dentro da escola apenas como forma de recreação, nem trabalhá-la como possível roteiro de fichas de leitura que transitem apenas na superficialidade do texto. Por isso, não utilizei como critério de seleção os chamados “bons” textos, em detrimento dos “ruins”. Meu interesse estava em apresentar, de forma clara, uma prática compartilhada e, se possível, transformadora. Para isso, seria necessário trabalhar os conflitos e as distorções que surgissem, procurando não mascará-los, e sim recuperá-los, discutindo com o leitor as várias possibilidades que um texto pode trazer. Essa prática sobre a palavra, na qual o leitor pode elaborar, criticar e transformar as ideologias, traz um sentido de prazer não apenas pela satisfação de certas necessidades de fantasia, mas também pela aprendizagem significativa da leitura. Nesse caso, pode ser possível aprender a gostar de ler textos de qualidade literária (e gostar de aprender), porque saber e prazer não se excluem. Ambos requerem a leitura em sua plenitude. A essa mistura de prazer e aprender denominei de trivial, isto é, entretenimento e curiosidade dosados cuidadosamente.

No entanto, ao ler um texto, o leitor pode não estar numa situação de comunicação verbal, ou seja, dentro da dicotomia língua-comunicação verbal (compreensão). O ato de ler, nesse contexto, talvez se encontre totalmente descolado da realidade, tornando-se simples unidade virtual de uma “língua” que existe em um texto literário, tendo como base a enunciação, a oração escrita. Essa nuance me fez buscar nas orientações de Bakhtin (2006) uma ponderação sobre a dicotomia língua-comunicação verbal. O escritor diz que o texto escrito (discurso) pode ser uma oração entendida como “uni-

dade de língua” e, por isso, não mantém relação com qualquer discurso anterior ou posterior. Nesse caso, a oração seria uma abstração não inserida em um discurso (texto), servindo apenas para a divisão das partes lidas e entendidas como partes isoladas pelo leitor no ato de ler. Com base em tal perspectiva, entendi que talvez um discurso escrito não garanta ao leitor a capacidade de entender o outro, ou as suas ideias colocadas num texto, porque muitos deles exigem mediação.

Nesse caso, o discurso não pode ser encarado simplesmente como texto. Se assim o fosse, a oração constante ali seria suficiente para dar conta da função discursivo-comunicativa da linguagem, não necessitando de um mediador para explicitar o referido discurso, ou seja, o texto lido. Como o discurso transcende o texto, ele não expressa qualquer juízo de valor e só pode ser entendido numa constituição ideológica, histórica e social do leitor; eis o porquê da importância da linguagem na formação do juízo crítico das pessoas e também da necessidade de sua compreensão, seja em um texto ou em uma ação comunicativa entre duas ou mais pessoas.

Levando em consideração os aspectos discutidos, posso considerar que o ensino da leitura tem relação direta com práticas que envolvem a comunicação verbal, porque os alunos, leitores ou não, necessitam participar das práticas sociais de forma plena. Para tanto, torna-se indispensável que consigam contextualizar aquilo que apreendem na leitura; então é importante que o conhecimento linguístico adquirido na escola seja transferido sob a forma de compreensão para o mundo real. Por meio da comunicação verbal, o leitor consegue entender o mundo e a sociedade. Essa compreensão é assim definida por Bakhtin (2006, p. 127):

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal.

Assim entendendo, baseei meu trabalho na proposta dialógica “bakhtiniana” do reconhecimento das propriedades do diálogo entre leitor e texto, com o objetivo de permitir a apreensão de uma linguagem viva; neste caso, seria a compreensão dos diferentes diálogos em diferentes estilos dentro do gênero literatura.

Sabores e dissabores no ensino da leitura do texto literário

Quando iniciei o projeto de leitura na escola, tinha consciência de que minha prática não era neutra. Ela envolvia opções, conscientes ou não. Para realizar o trabalho, tive de pensar no presente histórico em que a escola estava inserida, nos alunos e em mim. A partir dessa premissa, foi possível desenvolver a leitura da literatura para alcançar os avanços qualitativos que tanto almejava. No entanto, com todo esse esforço, percebi que os alunos dos 8º e 9º anos iam pouco à “biblioteca”. Eles não nutriam interesse pelos livros literários. Resolvi fazer uma *jogada*: comprei três exemplares da saga *Crepúsculo*, livro sobre vampiros de Stephenie Meyer; ofereci dois para empréstimo e o outro doei para a escola premiar uma aluna do 9º ano como “leitora revelação”. A ação utilizada deu resultado. Todos se interessaram pelo livro. Então estipulei que só o tomaria emprestado aquele aluno que colocasse o nome numa lista de espera e tivesse lido outras obras da biblioteca.

Em decorrência do contexto citado anteriormente, ficou ressaltado o óbvio: pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária. A passagem da quantidade para a qualidade de leitura não se dá por milagre. Ela pressupõe um processo de aprendizagem, mesmo na escola, local onde ocorrem estímulos e desestímulos com os quais nós, professores e alunos, lidamos no dia a dia. Atuando como mediadora, percebi que cabia a mim romper com o que estava estabelecido como ensino da leitura da literatura ali, naquele ambiente. Para isso, foi necessário compreender que tipo de concepção de escola e de sociedade eu queria. Pude perceber que a formação do leitor envolve a diversidade, como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos, e a reflexão sobre a formação do interesse dos alunos pelos livros. Foi preciso também entender que esse processo não ocorre de forma automática; envolve as histórias da leitura do leitor e do texto. O trabalho com a leitura da literatura deve levar em conta que a criança e o adolescente podem empreender a busca pela alegria de suas vitórias sobre cada obstáculo superado no processo de leitura e, a partir daí, se autoafirmarem como leitores críticos e atuantes em sua própria realidade.

O trabalho com a leitura do texto literário tem me permitido aprender que, como processo de conhecimento, ela é decorrente da opção pela diversidade; diz respeito, ainda, ao ajuste dessa ação à capacidade de apreensão do leitor ao enfrentar desafios novos como possibilidade de sentir-se satisfeito ao ler, entender e transcender um texto, bem como sentir que o

prazer, a fruição pode fazer vacilar a consistência do prazer e as bases históricas, culturais, sociais e psicológicas do leitor. Tais elementos fazem do leitor um guerreiro em busca dos significados que podem lhe render sabores e dissabores ao longo da caminhada.

No percurso do trabalho, aprendi a procurar a diversidade de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e métodos para poder romper com a limitação do totalmente conhecido e levar o leitor, por meio da busca de significados, a ampliar seus horizontes.

Entendi, entre outros fatores, que as leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula como ponto de partida para a reflexão, o diálogo, a análise, a comparação com outros textos. Esse trabalho pode ser feito até com uma literatura *trivial*, como a saga *Crepúsculo* ou *Tia, me compra um papai*, de Deurides Santos, que enfoca o problema do menor abandonado, livros pelos quais os alunos da escola demonstram grande interesse. Magnani (2001, p. 85) entende por literatura trivial “aquela que é colocada como mercadoria, que se define em função do público e das condições de sua atualização, ou seja, o valor de troca condicionado pelo valor de uso”.

Observando o interesse dos alunos pelas obras mencionadas acima e refletindo sobre o fato de os alunos se lembrarem de determinados contos de fadas, mas não se lembrarem dos textos contemporâneos – o que chamou minha atenção no início da pesquisa –, acredito ter encontrado uma resposta em Magnani (2001), quando ela define a trivialidade aplicada à literatura. A autora assim se expressa:

A trivialidade dá-se principalmente no nível dos conteúdos fabulativos. Eles buscam mobilizar a consciência e a sensibilidade do leitor, dosando cuidadosamente entretenimento e curiosidade. Em sua trivialidade, faz passar conteúdos informativos e procedimentos literários como únicos e verdadeiros. Mesmo a crítica social, quando existente, apresenta-se como um “discurso da história”, exterior à ficção e ela se caracteriza pelos clichês e automatismos em todos os níveis. Esses clichês buscam, na repetição dos códigos, a fixação de um conjunto sistemático de normas. No enredo a situação inicial é (aparentemente) violada; com o auxílio do “objeto mágico”, o herói procura o vilão, luta contra o mal. O herói é posto à prova, vence e é recompensado, estabelecendo a ordem. (MAGNANI, 2001, p. 95)

A reflexão da escritora me levou a ponderar que provavelmente os contos de fadas permitam a retenção do enredo por ser linear; já os contos

contemporâneos necessitam de um leitor que entenda, reflita, questione, compare e transcenda o texto. Neste caso, ele necessita de um mediador que o ajude a compreender o texto. A compreensão do que é lido pode levá-lo a se lembrar do enredo. Quando não há um mediador, é compreensível o leitor preferir um texto trivial a outro mais elaborado. Nessa perspectiva, percebi também a possibilidade de utilizar esse tipo de livro para conseguir que o aluno se aproxime de uma obra mais complexa, desde que, para tanto, tenha propósitos claros.

Penso ter entendido o motivo de os alunos, sujeitos da pesquisa de mestrado, terem se lembrado dos contos de fadas e preferirem ler obras triviais, em detrimento de textos mais elaborados. Compreendi que posso utilizar ou não esse tipo de literatura para conseguir que os estudantes se aproximem de obras mais complexas. Ainda em relação a esse assunto, Mag-nani (2001, p. 138-139) comenta:

O estudo crítico e comparativo do texto como um todo se apresenta como uma forma de desmistificar e desautorizar modelos, de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático, mas depende da emoção e da percepção mais ou menos clara do trabalho particular de linguagem e de formas, e tampouco é incompatível com o saber; que a leitura é novidade e ruptura e só será agente de transformação na medida em que for resultado e lugar de transformação.

É gratificante lembrar que a escola estava se transformando num agente promotor de leitura. Nesse processo, alguns alunos sentiram necessidade de trabalhar o texto e perceberam que o tempo estipulado para ficar na “biblioteca” era pouco. Eles pediram, e a direção da escola permitiu, que tivéssemos duas oficinas de leitura da literatura e contação de histórias. As oficinas ocorreram de quinze em quinze dias. Participaram vinte alunos de séries variadas. Desses vinte alunos, só onze decidiram contar histórias. A oficina não teve um local definido. Às vezes a atividade acontecia embaixo de uma árvore, no pátio da escola. Quando isso ocorria, era uma delícia para quem estava na oficina e motivo de curiosidade para quem ficava na sala. O único desconforto era com relação à escrita, pelo fato de ser um trabalho com gênero literário que prevê os movimentos de escrita e reescrita.

Na oficina havia a preparação de histórias. Os alunos escolhiam os textos para recontá-los de forma oral, memorizado ou tendo o livro como

suporte. Nesse exercício aparentemente simples, os estudantes iam melhorando a percepção, a concentração, além de aprenderem a ouvir uma narração, criticar com responsabilidade e aceitar críticas.

Com relação à arte de narrar história, Perrotti (2010, p. 4) afirma:

É necessário que o narrador escute, preste atenção em seus ouvintes. Afinal, não é só o contador que desempenha esse papel. Cada criança ou adolescente tem a sua própria história, seu modo de interpretá-la e, portanto, pode querer comentar ou fazer uma nova versão. É muito importante a narração para os alunos, mas é preciso despolarizar essa ação e permitir que eles contem histórias para nós, adultos, e para seus colegas. Saber ouvir é uma arte fundamental.

Então, o que se aprende com a arte de contar histórias? Inspirada na teoria de Machado (2004), é possível afirmar que, ao ouvir uma história, o leitor vivencia uma experiência única no instante da narração: surge 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 existência pessoal como parte dessa universalidade. Uma história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou leitor. Segundo Machado (2004, p. 23),

“Era uma vez” quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e a presentifica. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal.

Após uma sessão de histórias e ao relatar como foi a experiência de ouvir um determinado conto, cada pessoa mostra que ouviu “um” conto, o seu. Algumas coisas chamam sua atenção, outras não. A reação de cada ouvinte é particular: alguns se colocam como personagens do conto e nesse papel vivem suas aventuras; outros observam o cenário como alguém que vê de fora o desenrolar da trama; outros ainda se emocionam e se perguntam sobre a adequação de tal ou qual episódio e assim por diante. O importante é que o conto estabelece uma conversa entre sua forma objetiva, a narrativa, e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinado efeito particular em cada ouvinte. As imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo.

Nos tempos contemporâneos o ser humano tem necessidade de transitar compreensivelmente pelo mundo “além das aparências”. Cansado do ilusório apelo da “realidade”, o homem moderno se pergunta como significar sua relação com um mundo de padrões, regras e tarefas que sinalizam estradas reais, com placas onde se lê: “à direita” ou “à esquerda”, “siga”, “pare”, “perigo”. No conto há um mundo de ficção, nele não há placas que desafiem a curiosidade, encorajam a paixão ou apontam para o sentido de percorrer, seja qual for a trilha escolhida. O sentido está além das aparências, em pistas que se ocultam em um determinado tipo de árvore, na beleza do sol, no perfume de certo conjunto de flores, na fumaça que vem da chaminé de uma cabana no meio de uma floresta.

A contação de história é uma arte e como tal permite o trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana. O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com inúmeras imagens internas, que podem abrir possibilidades para a resolução de questões que estejam internalizadas. Nesse aspecto, a experiência pessoal de valores humanos fundamentais pode ser exercitada no contato com uma narração oral, uma vez que pode produzir efeitos diferentes em quem ouve, porque trabalha a imaginação.

As ações no projeto em questão não tiveram a intenção de escolarizar a leitura; se o fez, teve na narração de histórias um apoio para transformar o trabalho o mais lúdico possível. Vale ratificar que o objetivo do projeto foi ampliar o repertório de leitura do corpo discente. Esse objetivo não foi alcançado com plenitude, porque os alunos dos 8º e 9º anos não se renderam aos encantos nem da leitura, nem das oficinas. Entretanto, penso que, para efeito pedagógico, o importante não é apenas saber qual o efeito que os contos exercem sobre cada leitor ou ouvinte, mas entender que, para cada um deles, a história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas de forma que façam sentido para a pessoa naquele momento. Tenho consciência de que recontar um texto por meio da narrativa oral é, em princípio, “um meio para se conseguir um fim”.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Orgs). *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

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

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PERROTTI, E. Um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. *Pátio Educação Infantil*. n. 24. Porto Alegre: Artmed, jul./set. 2010.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Orgs). *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

.....
Recebido em: 24 jan. 2011

Aceito em: 18 mar. 2011