

INTERLOCUÇÕES ENTRE NARRATIVAS ORAIS E FORMAÇÃO DO LEITOR

Eduardo Valadares da Silva

Kelly Rita de Azevedo

Mardochee Ogécime

Na formação do sujeito enquanto leitor, são construídas gradativamente três relações conscientes e inconscientes com a leitura, não necessariamente nessa ordem, sendo: uma relação de dependência, pela qual tornamos possível a comunicação interpessoal, que é mecanismo fundamental à convivência social; uma relação de acesso à informação, ao conhecimento e à sabedoria; e uma relação guiada pelo prazer da leitura literária, composta por significados e sentimentos particulares (SOUSA, 2018).

Quando estimulada desde a infância, a leitura literária tem potencial de auxiliar na formação do sujeito, além de ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, tanto na escola, quanto nas relações familiares e noutros espaços de convivência social. Nesta abordagem sociológica e educacional, complementada por uma postura de ensino-aprendizagem, a atividade da

narração de histórias pode promover o prazer de ler, permitindo ao sujeito descobrir um mundo infinito de possibilidades centralizadas nos valores de realização pessoal, nos quais as noções de prazer, desenvolvimento psíquico, relação com o outro, construção harmoniosa da personalidade, desenvolvimento acadêmico e emancipação social subjazem-se no papel da leitura.

Nessa perspectiva, fazem-se objetos de reflexão neste capítulo: a dimensão que envolve a centralidade da leitura na emancipação do ser; a função da atividade da narração de histórias no seu desenvolvimento; e a atribuição das agências operadoras para a sua efetividade em harmonização com o bibliotecário, na consecução do seu papel e função social enquanto corresponsável por este dispositivo informacional.

Portanto, objetiva-se problematizar e refletir acerca da possibilidade de mediação e incentivo à leitura, e das diversas atividades possíveis de serem desencadeadas pela narração de histórias e suas intencionalidades subjetivas.

As fronteiras epistemológicas dessa reflexão encontram-se também nas tradições de pesquisa das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, em diálogo com o campo educacional, como áreas de estudos da leitura relacionada ao âmbito da informação, seus atributos e propriedades. Para o desenvolvimento do marco teórico, baseia-se numa análise bibliográfica que analisa um conjunto de referenciais da literatura científica, com a finalidade de compartilhar contribuições teóricas sobre o tema em questão.

Com uma abordagem dedutiva, realiza-se uma análise sistemática para a descrição da particularidade da temática na perspectiva dessas áreas. Assim, foi refletida a narração de histórias como um recurso de mediação à leitura e à formação de leitores.

A CENTRALIDADE DA LEITURA NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

A leitura literária e/ou informacional pode ser estimulada desde a educação infantil e nos contextos familiares e sociais como um todo, mas, por vezes, essa prática torna-se “didatizada” e atribuída estritamente ao professor em sala de aula, segundo padrões tradicionalmente instituídos. Sob a perspectiva da Ciência da Informação, a leitura é geradora de conhecimento e, por isso, conforme Dumont (2017), faz-se necessário o estudo também sobre a circulação da informação na sociedade, em especial no que diz respeito ao sujeito como produtor de conhecimento: o processo de mediação e apropriação da informação. Sob esse olhar, pode-se dizer que o processo de leitura não se efetiva em ações isoladas, tampouco lineares, mas por complexas relações rizomáticas em cadeia de ações, sentimentos, desejos, especulação na bagagem de conhecimentos acumulados, motivações, análises e críticas.

No que tange a este processo, é importante pensar no desenvolvimento de um trabalho que envolva a leitura não apenas por parte de um agente, neste caso o professor, mas por um conjunto de atores, segundo suas peculiaridades e desejos da comunidade.

Nessa esfera, entende-se que a leitura pode ser uma atividade fundamental ao ser humano e, por esse motivo, necessita ser estimulada pelas famílias, escola e sociedade desde sempre. No entanto, a noção da leitura aqui referida não se trata daquela na qual o leitor é um sujeito passivo no processo, cabendo-lhe somente a decodificação do texto, apreensão e compreensão das palavras no padrão que o autor ou seu mediador pretenderam. Na perspectiva da Ciência da Informação, esse tipo de leitura remete estritamente a um aspecto funcional e propicia-

dor de aprendizados funcionais dessa habilidade, veículo para a melhoria econômica, acesso ao trabalho e aumento da produtividade (DUMONT, 2017).

O que se pretende estimular a este propósito é o desenvolvimento de leituras, a partir do agenciamento de atividades de narração de histórias que possam propiciar a capacidade interpretativa e crítica, e que garantam a possibilidade de tomada de consciência da realidade; pois a leitura, em nossa sociedade, é uma das principais condições para dar voz ao cidadão, gerando transformação das condições sociais nas quais estamos inseridos (YUNES, 1988).

A leitura se caracteriza ainda como uma prática cultural e, por isso, enquanto tal, também se constitui social e historicamente por sujeitos geradores de cultura e, por conseguinte, de linguagem (CHARTIER, 1996). Com essa compreensão aplicável, praticamente, a todas suas fases do desenvolvimento, Martins (1994, p. 30 *apud* MAIA, 2007, p. 28) afirma que:

[...] ler deve ser considerado um processo de apreensão de símbolos expressos através de qualquer linguagem, portanto, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Deste fundamento, entende-se que, para desencadear um despertar literário precoce, é necessário um olhar minucioso não só dos educadores, mas também das famílias que, nesse estágio, são fundamentais. O pré-leitor, ou seja, o sujeito na iminência de desenvolver habilidade leitora, pode ser motivado a escolher um livro, mesmo

não sendo ainda familiarizado com a leitura, e, em casa, solicitar que algum membro da família leia junto com ele, fazendo com que o pai, a mãe ou o irmão, por exemplo, sejam, neste momento, mediadores deste processo (ALVES, 2008).

Paradoxalmente, considerando alguns dados levantados pela quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO..., 2020), observa-se que esse quadro nos provoca a pensar sobre algumas questões relacionadas ao gosto pela leitura no país, como o percentual da população considerada leitora ser de apenas 52% da população. Ainda que vivamos um período de reinvenções, inclusive nos modos de ler frente às recentes tecnologias da informação e comunicação, o que poderia ampliar o leque de possibilidades de leitura, tanto em suportes quanto em estilos ou gêneros, 47% dos participantes classificados como leitores justificam que não leram mais nos últimos três meses, devido à falta de tempo, ou seja, prioriza-se outras atividades no dia a dia, que não a leitura.

Outro dado que chama atenção diz respeito à preferência das pessoas com relação às atividades que gostam de fazer em seu tempo livre. Observa-se que 67% dos entrevistados declararam que assistem televisão, seguidos de 66% que usam internet, 60% que escutam música ou rádio e 62% que utilizam o *WhatsApp*. Já atividades que têm relação explicitamente direta com a leitura são bem mais tímidas, como fazer leitura de jornais, revistas ou notícias, com apenas 24%, e ler livros em suporte digital ou em papel, com somente 24%.

Precisamos ainda considerar o contexto histórico no qual as condições de acesso à leitura no Brasil são, em grande parte, decorrentes de seu processo colonizatório, segregador e elitista. Ainda hoje, é negado a uma importante parcela da população brasileira o acesso ao conheci-

mento, no que tange à importância e ao papel da leitura. Essa situação se dá, seja por falta de acesso integral aos livros e outras formas e suportes, seja pela escassez e precariedade de bibliotecas nas escolas públicas e privadas, seja ainda pelas arcaicas práticas implementadas por parte de nossos educadores, que insistem em adotar métodos coercivos e puramente avaliativos, em detrimento de métodos prazerosos.

É notório que a escola, além da família, tem como uma de suas funções a promoção da leitura. No entanto, muitas delas ainda implementam ações que surtem efeito pouco satisfatório, uma vez que, no Brasil, diversas atitudes são equivocadas, seja por falta de estrutura, de conhecimento ou por bloqueio às ações inovadoras e, recentemente, por difusão de ideologias retrógradas que reverberam no desenvolvimento de políticas públicas educacionais temerosas. Alguns educadores e instituições de ensino adotam práticas,

[...] que favorecem para que elas [as escolas] construam sentidos para leitura que se distanciam da significação da leitura como atividade que contribui para a formação de um leitor crítico capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para tomada de consciência da realidade (SCHWARTZ, 2006, p.48).

Complementarmente ao papel da escola, lança-se mão dos postulados de Heráclito evocados por Chartier (1996) sobre possibilidades de associações à leitura exercidas singularmente pelos sujeitos em suas experiências com o meio. Segundo o autor, a pessoa, após banhar-se nas águas de um rio, nem a pessoa, nem o rio serão os mesmos. Assim também acontece com as marcas deixadas pelas experiências de leitura: as pessoas não saem

da mesma forma após experienciar este momento ou outras atividades criativas, que se propõem a estimular o ato de ler, deixando marcas singulares em cada um. A metáfora recuperada por Chartier (1996) destaca a importância da leitura na vida do ser humano e os devires estimulados por ela.

A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ATIVIDADE DE MEDIAÇÃO E INCENTIVO À LEITURA

As narrações de histórias nas sociedades primitivas exerciam, como um dos principais papéis, a transmissão dos saberes adquiridos, especialmente por meio da experiência e da observação dos fenômenos naturais, bem como o de propagar as crenças e os valores importantes para a vida em comunidade, mantendo viva a sua cultura (FLECK, 2018).

Contemporaneamente, essa atividade vem sendo utilizada como uma metodologia aplicada a diversos espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, visando, por modos alternativos, a potencialização da aprendizagem, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento do imaginário e o senso crítico, lançando mão de recursos que ativam as memórias e que servem como porta de entrada para o encantamento com o universo da leitura. Entretanto, Yunes (2012, p.61) apresenta uma relativa incompreensão por parte de alguns setores no que diz respeito às narrativas, chegando ao extremo de cogitar que esta prática é dotada de um potencial estímulo à preguiça e comodidade por aqueles que mais necessitam esgrimir as letras.

Conforme Vygotsky (2003, p. 234):

[...] uma obra de arte vivenciada realmente pode

ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos.

Por essa perspectiva, é possível afirmar que a vivência permite a interação com a história narrada que, por conseguinte, ativa os sentidos da percepção sensorial, sentimental e imaginativa, além de possibilitar o encontro dos sujeitos com as linguagens e o rebuscamento da subjetividade. Acreditamos que, não é atividade das mais complexas, perceber as reações fascinantes de crianças e adultos diante da narrativa de histórias, considerando, principalmente, a valorização da palavra humana e a possibilidade do estabelecimento de afecções que geram afetos recíprocos.

A narração de histórias autorais ou de origem popular é uma atividade que pode propiciar ao ouvinte um momento de interação, de criação de sentidos em suas vidas, de estabelecimento de meios interativos para a caracterização do seu espaço, de paralelismos com os cotidianos que podem desenvolver a percepção da realidade e de como é possível agir para intervir ativamente no meio em que está inserido. Nesse contexto, pode-se dizer que:

Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor. Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...] (COELHO, 2003, p. 29).

Em tempos de prevalência de tendências cada vez

mais fortes à globalização das culturas, na qual as relações sociais instituídas em torno das tecnologias da informação e da comunicação se reduzem em uma centralidade mecânica dos meios de transmissão de memórias e saberes, faz-se necessário reinventar a ação da contação de história e suas práticas em conformidade à cultura informacional normalizada; as histórias narradas têm o poder de despertar algo intrínseco ao ser humano, talvez algo que esteja contido no inconsciente coletivo da humanidade (MORAES, 2006). Sob essa ótica, a possibilidade da mediação da leitura por meio da narração de histórias pode ser um recurso de fomento da coesão social e da educação para a emancipação dos sujeitos. A este propósito, Moraes (2006, p. 8) argumenta:

[...] como necessário o resgate dos contos tradicionais e da figura do narrador a partir da abordagem de aspectos histórico-sociais que nos possibilitem compreender o quanto esses recentes avanços tecnológicos na nossa sociedade ocidental [...] têm nos afastado da prática de narrar e da valorização das tradições como fonte viva e renovada da sabedoria coletiva.

Na busca pela ampliação de uma abordagem interdisciplinar que abranja a Psicologia, a Educação, a Linguística e a Antropologia, Bruner (1991) considerou a narração de histórias como uma das formas mais universais e poderosas do discurso da comunicação humana. Conforme o autor, a história auxilia a determinar a ordem de prioridade em que as formas gramaticais são dominadas pela criança, no caso específico relacionado à pedagogia infantil. Segundo o autor, existem três características principais à narrativa, que são: a sequencialidade, uma “forma única de lidar com os desvios da norma” e a “in-

diferença factual”. Para ele:

[...] [contos] podem ser “reais” ou “imaginários” sem perder nada de sua potencialidade como histórias. Isso quer dizer que o sentido e a referência da história mantêm uma relação recíproca excepcional. A indiferença da história às realidades extralinguísticas ressalta o fato de que se trata de uma estrutura interna do discurso (BRUNER, 1991, p. 66, tradução nossa¹).

Faz-se necessário, ainda, elucidar as nuances existentes entre as noções: história, conto e narração. A este propósito, entende-se: a história como o significado, ou seja, a faceta que não é diretamente perceptível, o conteúdo nocional, o narrado; o conto como o significante, isto é, o aspecto material produzido, o enunciado, o discurso oral ou escrito que narra os acontecimentos; e a narração como o próprio ato de produção, o próprio fato de contar, ou seja, “uma finalidade pragmática variável [...] e por diferentes escolhas discursivas [...]” (DHERS *et al.*, 2006, p. 166).

Por uma perspectiva socioeducativa, a narração de histórias pode ser entendida como uma maneira de estimular o gosto pela leitura, aguçando a curiosidade por meio de recursos materiais e corporais. Para Fleck (2018), é cada vez mais recorrente a defesa por parte de professores, bibliotecários e demais pesquisadores dos campos educacional e cultural que a narração de histórias tem forte potencial de promover a leitura, percorrendo trilhas teórico-práticas plurais e transdisciplinares. Portanto, consideramo-la como uma estratégia também pedagógica

¹ [...] [les récits] peuvent être «réels» ou «imaginaires» sans rien perdre de leur force en tant qu'histoires. Cela revient à dire que le sens et la référence de l'histoire entretiennent une relation réciproque exceptionnelle. L'indifférence de l'histoire aux réalités extralinguistiques souligne le fait qu'il s'agit là d'une structure interne au discours.

que visa favorecer significativamente a prática educativa. Destaca-se, contudo, que esse propósito da oralidade:

[...] circunscreve-se aos mecanismos que, embasados nos objetivos dos conteúdos estudados, estimulam a fala, o argumento, o constatar referente à temática proposta em sala de aula. É nesse contexto, que extrapola o senso comum, que a oralidade contribuirá para a mediação da leitura, da informação, ou seja, mediação pedagógica da leitura (SILVA, 1995, p. 100-101).

As memórias que o leitor tem em relação aos seus primeiros contatos com as narrativas orais ou escritas tornam-se marcantes em sua trajetória, bem como a contribuição que a mediação traz à formação das pessoas, que se caracteriza pelas relações dialógicas que envolvem os sujeitos (leitores), o texto mediado e o ato mediador. Esse diálogo, constituído por múltiplas vozes e narrativas de natureza dinâmica, flexível e crítica, criam uma conectividade entre o leitor e os textos (CAVALCANTE, 2018), por meio de dimensões dialógicas, sejam elas afetivas (quando a leitura está envolta por sentimentos e memórias que levam as pessoas a se conectarem com o que é lido), simbólicas (que se apresentam no imaginário e conduzem a uma pluralidade de interpretações), argumentativas (quando o mediador estimula que o leitor interaja com o texto, dialogue com o autor, questione e faça inferências), cognitivas (quando o ato de ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir, fazendo com que o prazer de ler seja também uma descoberta) e críticas (na qual o leitor adentra ao texto, desejando compreender suas circunstâncias, razões e desafios sociais).

A mediação da leitura por meio das narrativas orais pode ser reconhecida como fundamental à formação de

leitores e à ampliação da noção dos significados do texto, para além da palavra escrita. Com essa prática, é possível desencadear processos de comunicação social capazes de estabelecer posicionamentos e relações socioculturais, criando conexões com diferentes textos, desenvolvendo autonomia e pertencimento, levando ao pleno exercício do seu papel de cidadão. Para Cavalcante (2015, p. 109):

[...] a cada história ouvida, o leitor incorpora elementos de um jogo de interpretações, instaurado em diferentes ambiências: escola, família, grupos sociais, bibliotecas, comunidades, etc.

A prática da narração de histórias é recurso fundamental para desenvolver e resgatar o prazer da leitura em todas as idades, sem que se cogite a substituição da escrita, mas, sim, uma espécie de preâmbulo ao contato mais íntimo com os textos gráficos. Ao narrador, que pretende desenvolver o gosto pela leitura, é mister a captação de uma leitura própria, como diz Yunes (2012), convincente do texto, para que possa com isso ter condições de oferecê-la ao seu ouvinte, que por sua vez recorrerá ao imaginário recheado por visões e sensações construídas ao longo de suas vivências.

Ainda segundo Cavalcante (2015), o desenvolvimento da narração de histórias, lastreada pelo conceito de mediação, permite ao texto escrito a incorporação da característica vocal, promovendo uma maior aproximação com o leitor em diferentes ambiências. Considerando a ampliação de outros atrativos, como já apresentado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO..., 2020), e o desenvolvimento de diferentes formas metodológicas de aprendizagem, exigem-se, também, transformações que ultrapassam o papel familiar, cabendo, de maneira mais efetiva, ações sob responsabilidade da escola

e dos seus educadores, aos quais será demandado que assumam novos conhecimentos e competências relacionados à mediação da leitura repleta de interatividades e reciprocidade.

A importância da difusão da literatura por meio da narração de histórias pelo bibliotecário, enquanto possível mediador corresponsável pela formação de leitores, caracteriza-se como uma potente oportunidade ao fazer biblioteconômico, uma vez que a oralidade está presente em nosso cotidiano, podendo ser modulada também para a finalidade da formação do leitor (BORTOLIN, 2010; BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2011). Considerando a possibilidade de atuação do bibliotecário enquanto narrador, isso o torna um personagem capaz de criar e de contar histórias que o insiram integralmente numa relação de sociabilidade com a comunidade em que atua.

AS NARRATIVAS ORAIS COMO FORMA PRIMIGÊNIA DA COMUNICAÇÃO LITERÁRIA

Se há um ponto consensual entre os primeiros etnógrafos, é o fato de terem relacionado as práticas da oralidade com as da escrita. Na contemporaneidade, esta relação entre a oralidade e a escrita continua sendo pertinente, chamando atenção dos especialistas da sociolinguística, dos estudos literários e das áreas de História, Linguística e Antropologia. Muitas vezes assumem ou, ao contrário, contestam insistentemente a falta de consideração atribuída à oralidade. Em uma cultura escolar centrada na escrita; ela é vista como uma técnica de instrumentalização da linguagem: correta, complexa, rica, clara e precisa; e, a oralidade como o seu rascunho, ao qual é atribuído um valor social inferior, portanto, ela (a oralidade) seria: pobre, instável e confusa. É neste propó-

sito que se faz necessário ir além desta visão essencialista (LEBOULANGER, 2004).

Entretanto, a porosidade entre oralidade e escrita não se trata apenas de um mero efeito de desenvolvimentos históricos e tecnológicos. Diacronicamente, o narrador de histórias, por exemplo, tende a adaptar suas práticas e seu material aos suportes que dispõe e ao perfil do público com quem lida. Suas práticas passam por dinâmicas e processos de transformação constantes. Conforme Belmont (2010), a produção e a transmissão de um conto, a título de ilustração, carregam uma especificidade transformadora em relação a qualquer outra criação narrativa; neste sentido, o conto se alimenta da multiplicidade de suportes que lhe são oferecidos. E, hoje, em uma sociedade baseada na convergência tecnológica em prol da performance comunicacional, o conto existe pela fala, pelo texto, pela imagem, entre outros formatos.

A hipótese de que é a linguagem oral que condiciona grande parte do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como um meio de inserção na cultura da escrita (LEBOULANGER, 2004), invoca uma didática explícita, que faria da oralidade um objeto de ensino-aprendizagem associado à leitura, à escrita e, também, à gramática, visando o exercício de habilidades linguísticas ou a prática de determinados tipos de discurso (explicar, debater, justificar); ela surge em termos de progressão, habilidades a serem definidas e avaliadas, exercícios e apoios em prol das práticas da leitura.

Aqui, referimo-nos à aprendizagem da leitura como processo de decodificação, técnica instrumental, independentemente do método utilizado para desenvolvê-la. Neste processo, a oralidade traz, não de um plano inferior, mas de um plano anterior a esta aprendizagem, elementos que serão essenciais à sua prática, ou seja, aqueles que

permitirão ao leitor praticar uma leitura mais criativa e mais pessoal: aqueles que estão diretamente relacionados ao afetivo, ao emocional e, principalmente, ao imaginativo, pois a imaginação une o que percebemos sensatamente com o que entendemos intelectualmente.

Desta abordagem sociolinguística, psicossocial e linguística, pode-se dizer que, na educação escolar ocidental, a metodologia tradicional de aprendizagem da leitura é ensinada, *a priori*, com o alfabeto e as letras; *a posteriori*, com a palavra, resultando à potencialidade da formação discursiva; neste caso, se refere ao discurso narrativo. Portanto, a oralidade literária se efetiva numa direção oposta, começando com a narrativa oral como unidade linguística primordial, seguindo com a palavra como significante dos objetos do mundo real e/ou imaginário; nesta relação, o fonema é considerado como elemento unitário, primitivo, objeto de significado carregado de possibilidades e potencialidades da linguagem (BARBOSA, 2011).

A narração oral é a experiência literária primária de um sujeito e, conseqüentemente, a experiência primigênia da linguagem literária; inclusive, poder-se-ia falar de experiências superpostas, pois a própria linguagem é uma experiência em si. Conforme Barbosa (2011), é nesta natureza de experiência literária, construída com a audição de uma narrativa oral, que se encontra a capacidade mnêmica das imagens e palavras, permitindo tanto a construção da memória social, cultural, coletiva, como a neuronal do indivíduo, fundamental na sua formação como sujeito sociológico (ASSMANN, 2006).

Se ainda permanecem na nossa memória individual algumas daquelas histórias que se ouvem há tantos anos, sem dúvida, é pela capacidade evocativa que estas palavras têm; aos poucos, vão-se recuperando as imagens que foram memorizadas num momento prazeroso da audição

de uma narração. É a potencialidade dessas palavras, imagens e símbolos que possibilita esta perduração do passado mais memorável no presente e transmitida de geração a geração. Isto possibilita que a memória social seja aquele registro/hábito que se repete, que se imita, que se pronuncia, que se lê e se reescreve, que irá se convertendo em realidade, mitos, ficção etc., com capacidades objetivas de fazer parte da concepção de mundo que cada um de nós possui (BOURDIEU, 1989; HALBWACHS, 2006).

Nesta esfera, a função educativa da narração de histórias é entendida também como um exercício de memória semântica e narrativa. Em suma, a própria existência da narração de histórias é inseparável das práticas e condições necessárias à sua compreensão.

Portanto, o seu conteúdo informacional possibilita não apenas as práticas da leitura, mas também as possíveis leituras do mundo; por isso que os contos estão sujeitos a termos dialéticos, tais como: correlação, influência, antagonismo e subordinação. Fazem parte de uma tradição em constante mudança, face à “cultura do bloco de poder” (HALL, 2014), tornando-se uma aposta ideológica nesses momentos precisos de nossa história, em que as instituições eruditas, letradas, acadêmicas, midiáticas, políticas, todas dominantes, fazem apostas arbitrárias no folclore. Os contos são mobilizados e reinventados como qualquer tradição popular, com fins de legitimação política ou de coesão social, ou mesmo com o único propósito de construir identidades culturais ou nacionais (HOBSBAWM, 2012).

Desta forma, a narração de histórias organiza a experiência; ela é um meio para o sujeito-ouvinte construir um mundo idealizado, no qual as personagens vivenciam as ações (DE WECK; ROSAT, 2003). Na infância, a aprendizagem da oralidade possibilita à criança-ouvinte

os meios para estruturar e segmentar eventos e acontecimentos. Também cumpre uma função de regulação do afeto, na medida em que reconstrói a memória coletiva e afetiva, formando o mundo ficcional e abordando questões metafísicas ou simbólicas. Sujeitos à aprendizagem e à repetição, os contos divertem, mas também ajudam a revelar, formar e transmitir valores comunitários (HOBSBAWM, 2012).

Na instância que refere à sua função no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área do conhecimento, a oralidade é invocada como mediadora privilegiada na construção de conhecimentos e de abordagens intelectuais. Valorizar as habilidades orais significa se interessar pelas funções de verbalização nas atividades cognitivas, desenvolvidas durante as sequências de aprendizagem e nas modalidades de diálogo didático que permitem avanços conceituais reais, considerando que as falas dos alunos são reveladoras de suas interpretações, de suas estratégias e dos obstáculos com que se deparam e que, por outro lado, a atividade de verbalização, em particular, desempenha nesta aprendizagem um papel dinâmico que deve ser identificado e potencializado.

Para mediar esta passagem com a potencialidade da audição de narrativas como experiência formativa que delimita as fronteiras entre o imaginário e o real, entre o saber e o sujeito cognoscente, Silva (2019) argumenta que, na pedagogia infantil, a linguagem em que se baseia uma história é o instrumento literário fundamental para a criação dessas instâncias de memória: imagens e símbolos. E que, ao mesmo tempo, introduz-se o processo de incorporação do sujeito ao uso poético da palavra. Nesta perspectiva, destaca-se que o narrador esteja ciente e responsável pelas possibilidades da ação envolvida na relação da criança-ouvinte com a ferramenta da palavra

e seu potencial criativo, o que não significa, portanto, recorrer à simplificação do léxico e ao empobrecimento das imagens capazes de potencializar, efetivamente, o processo de projeção.

Isto é (re)pensar firmemente o valor dos novos territórios da oralidade, dos lugares onde a palavra se dá a oportunidade de se tornar veículo da construção do mundo formado coletivamente. Nesta relação, a palavra constitui e institui a substância do processo de comunicação entre as entidades sociais. Esses territórios continuam sendo a escola e as bibliotecas, particularmente as escolares, que devem abrir as portas ao mundo da narração oral, do mesmo modo como sempre foram consideradas lugares da institucionalização da leitura. Nesta invocação, é necessário pensar, igualmente, a escuta como uma experiência formativa que esbate as fronteiras entre o imaginário e o real, entre o saber e o sujeito cognoscente, inclusive, as suas experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narração de histórias é uma prática tradicionalmente presente em espaços de aprendizagem formais e informais, extrapolando inclusive a sala de aula. A partir desse olhar, caracteriza-se como um importante recurso de mediação e incentivo à leitura, que auxilia no estabelecimento de uma relação integrada entre educação e cultura, tanto no sentido amplo da educação na formação e socialização do sujeito, tanto na acepção da formação dos conhecimentos, crenças, práticas e valores de um indivíduo a outro.

Da sua centralidade na emancipação social, a leitura é um meio pelo qual o sujeito pode melhorar a sua qualidade de vida, pois ela, dentre outros aspectos, o man-

tém informado. Das mediações instituídas em torno da sua dimensão educacional, é uma prática que estimula o desenvolvimento da capacidade intelectual, pois também é por meio dela que se desenvolve conhecimento, resultando em uma cultura mais ampla, que se torna satisfação pessoal.

Nessa perspectiva, a narração de histórias no campo da Biblioteconomia, como já sedimentada no campo Educacional, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, pode se consolidar como uma atividade de mediação da leitura, a exercer função recipiente, organizadora, construtiva (da personalidade), além de atuar como um suporte para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Numa resposta efetiva ao suprimento da precarização de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da leitura nos dispositivos socioculturais, instituídos nas relações sociais da cultura letrada (INSTITUTO..., 2016), a narração de histórias pode se tornar um recurso alternativo para efetivar uma prática social real, que não só permite entreter, mas, fundamentalmente, desempenhar um papel importante na coesão social, pois incorpora a dimensão da cultura em um âmbito mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. Biblioteca Escolar e leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. *In: SILVA, E. T. da. (org.). Leitura na escola*. São Paulo: Global, 2008. p. 99-106. (Coleção Leitura e Formação).

ASSMANN, A. Memory, individual and collective. *In: GOODIN, Robert E.; TILLY, Charles (ed.). The Oxford handbook of contextual political analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 210-224.

BARBOSA, J. O. F. **Narrativas orais: performance e memória**, 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, 2011.

BELMONT, N. Mythe, conte et enfance. **Les écritures d'Orphée et de Cendrillon**. Paris: Éd. L'Harmattan, 2010.

BORTOLIN, S. **Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando**. 2010. 233 f. Tese (doutorado) – Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.

BORTOLIN, S.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. A mediação oral da literatura, o bibliotecário: voz, corpo, espaço e presença. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12., 2011, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UnB, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. (Memória e Sociedade).

BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive**. Paris: Retz, 1991.

CAVALCANTE, L. E. **Mediação da leitura e formação do leitor**. In: CURSO FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA, Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018 (fascículo 1).

CAVALCANTE, L. E. Mediação e narrativa na voz dos contadores de história. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da. (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 107-125.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

DE WECK, G.; ROSAT, M. **Troubles dysphasiques**: comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Masson, 2003. (Collection Orthophonie).

DHERS, M. *et al.* **Français PE1-PE2**: tome 2. Paris: Hatier, 2006.

DUMONT, L. M. M. Leitura e competência informacional: interseções e interlocuções. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília, SP. **Anais [...]**. Marília, SP: UNESP, 2017.

FLECK, F. de O. **A identidade como narrativa**: histórias de contadores de histórias em Santa Catarina, 2018, 213 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa Pós-graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWM, E.; TERENCE, R. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 2015**. 4. ed. Instituto Pró-livro, São Paulo, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 2019**. 5. ed. Instituto Pró-livro, São Paulo, 2020.

LEBOULANGER, M. L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs. **Québec français**, Québec, n. 133, p. 71–73, 2004.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Literatura & Ensino).

MORAES, F. O. **Resgate da tradição oral**. In: SEMINÁRIO DE PSICOPEDAGOGIA “EDUCAR E CUIDAR”, 3., Vitória: Saberes, 2006.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus Editorial, 1990. (Novas Buscas em Educação; v. 38).

SCHWARTZ, C. M. Os sentidos da leitura. **Cadernos de pesquisa em Educação PPG-UFES**, Vitória, v. 12, n. 24, p. 25-50, jul./dez. 2006.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, S. M. A contação de história na educação infantil no desenvolvimento da habilidade da leitura. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 105, jul. 2019.

SOUSA, L. F. de. **Práticas leitoras e contação de histórias**. In: CURSO FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA, Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018 (fascículo 8).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, E. A arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In*: MORAES, F.; GOMES, L. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

YUNES, E. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

