

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS PERMEADOS PELO TIPO TEXTUAL NARRATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA ESCOLA BÁSICA¹

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT)

milianevieira@uft.edu.br

Juliana Leal Facundes (UFT)

julianalealfacundes@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende discorrer sobre a necessidade de se manter o trabalho com a oralidade e com os gêneros orais ao longo de toda a educação básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de habilidades não apenas orais, mas com influência no desenvolvimento da escrita do aluno. O trabalho com textos narrativos orais pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, da consciência quanto ao uso dos recursos linguísticos mais adequados para se fazer entender, e da autoavaliação, vista como mais um instrumento para o avanço das habilidades narrativas dos alunos. Este artigo, de cunho teórico, faz um levantamento teórico sobre a dualidade fala versus escrita e os dilemas que envolvem o trabalho com eles na escola. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (2013), Brasil (2017), Santos; Cruz; Antunes (2017) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Partindo do pressuposto de que as narrativas orais são abandonadas gradativamente pela escola com o avanço da escolaridade dos alunos, neste artigo faz-se uma discussão teórica sobre o tipo textual narrativo e uma breve abordagem sobre a contação de histórias, desde a tentativa em conceituá-los, quanto os desafios que envolvem seus usos na escola. Cremos que esta pesquisa tem sua importância na medida em que não encara a oralidade como mera participação oral dos alunos, mas reconhece a existência de rigor no ensino de gêneros orais e a necessidade de se criar critérios de trabalho e avaliação dos textos orais.

Palavras-chave:

Histórias. Texto narrativo. Oralidade *versus* Escrita.

ABSTRACT

This paper intends to discuss the need to maintain the work with orality and oral genres throughout basic education, recognizing its importance for the development of skills not only oral, but with influence on the development of the student's writing. Working with oral narrative texts can positively impact the development of orality in the classroom, awareness of the use of the most appropriate linguistic resources to make oneself understood, and self-assessment, seen as another instrument for the advancement of students' narrative skills. This article, of a theoretical nature, makes a theoretical

¹ Agradecimento à CAPES: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

survey about the duality between speech versus writing and the dilemmas that involve working with them at school. The theoretical approach is based on Travaglia (2013), Brasil (2017), Santos; Cruz; Antunes (2017) and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on the assumption that oral narratives are gradually abandoned by the school with the advancement of students' schooling, in this article there is a theoretical discussion on the textual narrative type and a brief approach on storytelling, from the attempt to conceptualize it as well as the challenges that involve their use at school. We believe that this research has its importance insofar as it does not regard orality as mere oral participation by students, but recognizes the existence of rigor in the teaching of oral genres and the need to create criteria for the work and evaluation of oral texts.

Keywords:

Stories. Narrative text. Orality versus Writing.

1. Introdução

Nas séries iniciais, durante o trabalho para o desenvolvimento das habilidades das crianças, ficam claras as preferências, em geral, dos professores pelo trabalho com a oralidade, até porque nas séries pré-escolares e iniciais do Ensino Fundamental, a criança ainda está aprendendo ou ampliando a escrita. É comum também, que para incentivar a participação da criança, os professores se utilizem de músicas, contação de histórias e instrução oral. No entanto, com a evolução da criança nas séries seguintes, as práticas de letramento com textos narrativos orais dão lugar àquelas com textos escritos, resultando em um trabalho, nas séries finais do ensino médio, pautado primordialmente, na leitura e escrita de textos.

Ao longo dos anos, alguns documentos oficiais foram criados para guiar e orientar o trabalho do professor de língua portuguesa, no que concerne aos objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. No tocante à oralidade no ensino básico, dois documentos serão abordados: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN para a língua portuguesa no ensino fundamental reconhecem a importância da fala adequada às situações contextuais nas aulas de língua portuguesa, ao eleger a língua oral como conteúdo escolar e sugere, quanto ao trabalho com a oralidade, que o papel da escola não tenha o foco em “corrigir” a fala coloquial e familiar dos alunos, mas que a oralidade aconteça de forma contextualizada e em projetos de trabalhos em grupos, de resolução de problemas, de produção oral e de comunicação (BRASIL, 1997).

Não se trata, em outras palavras, de ensinar a norma considerada padrão. Se ao longo de toda a evolução escolar básica o aluno não for capaz de se fazer entender e ouvir pelo outro, de comunicar suas vontades e opiniões e respeitar as do outro, de argumentar, de participar ativamente da sociedade produzindo gêneros orais ao mínimo coerentes e coesos, a escola não cumprirá parte de seu papel. É preciso questionar “o que o aluno precisa conhecer?”, “de que maneira e em que contextos este conhecimento será útil no futuro?” e planejar um ensino voltado para objetivos práticos.

Todas as práticas com o texto oral ou escrito, segundo os PCN, devem levar em conta os objetivos da aprendizagem, o contexto, a intenção comunicativa e os interlocutores a que se destinam. Quanto à produção oral, o referido documento deixa claro que, “não basta deixar que as crianças falem apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio; isto não garante a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas” (BRASIL, 1997, p. 39).

Os PCN ainda orientam que o trabalho com o texto oral seja realizado em um contexto de aprendizagem significativa que imite situações práticas da vida diária e que, ao mesmo tempo em que promova um ambiente propício para a produção oral, favoreça situações de escuta atenta e ativa (BRASIL, 1997). Neste sentido, o documento sugere que

[...] é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor. (BRASIL, 1997, p. 40)

Portanto, essa tomada de turnos entre falar e ouvir, dentro de um ambiente propício à prática da produção de gêneros orais, traz benefícios não apenas à aprendizagem dos alunos, mas também pessoais e ao caráter, como o respeito ao outro e à opinião do outro, a participação ativa a partir do trabalho para a perda do medo de falar em público e o aprimoramento de habilidades comunicativas.

A BNCC, por sua vez, ao tratar das práticas de linguagem envolvendo a oralidade, aponta que um trabalho com a oralidade compreende a reflexão e consideração das condições de produção, a compreensão e produção de textos orais e os efeitos de sentidos provocados pelos usos

de recursos semióticos e linguísticos em textos de diferentes gêneros (BRASIL, 2017). Em outras palavras, a prática com gêneros orais na escola não deve partir da aleatoriedade, nem da visão da oralidade como mera participação, mas requer tanto cuidado quanto o trabalho com o texto escrito.

A BNCC ressalta ainda que a produção de textos pertencentes a gêneros orais diversos deve envolver planejamento, produção, *redesign* (que no texto escrito corresponde à reescrita) e avaliação da produção. Ou seja, não apenas o texto escrito deve ser pensado e reescrito, mas também o oral. Este não deve ser visto como algo sem o mínimo rigor, no sentido de possuir características próprias e específicas (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe ainda, como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, no que diz respeito a crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses, a produção de histórias orais em situações com função social significativa que incentive a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Naturalmente, quando a criança ainda não domina a escrita, é comum que se priorize o trabalho com gêneros orais e parte do ensino envolva a contação de histórias, seja pelo professor, como pelos alunos. Mas se percebe que com o avanço da escolarização esta prática e mesmo o trabalho com gêneros orais permeados pelo tipo narrativo é deixado de lado para dar lugar ao trabalho com gêneros considerados mais úteis para a vida social futura do aluno, como o debate oral e o seminário.

O presente trabalho pretende discorrer sobre a necessidade de se trabalhar a oralidade e os gêneros orais na educação básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de habilidades não apenas orais, mas com influência no desenvolvimento da escrita do aluno. O trabalho com textos narrativos orais pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, da consciência quanto ao uso dos recursos linguísticos mais adequados para se fazer entender, e da autoavaliação, vista como mais um instrumento para o avanço das habilidades narrativas dos alunos.

Creemos que esta pesquisa tem sua importância na medida em que não encara a oralidade como mera participação oral dos alunos, mas reconhece a existência de rigor no ensino de gêneros orais e a necessidade de se criar critérios de trabalho e avaliação destes textos. Este artigo, de cunho teórico, faz um levantamento teórico sobre a dualidade fala *versus*

escrita e os dilemas que envolvem o trabalho com eles na escola. Partindo do pressuposto de que as narrativas orais são abandonadas gradativamente pela escola com o avanço da escolaridade dos alunos, se faz uma discussão teórica sobre o tipo textual narrativo e uma breve abordagem sobre a contação de histórias, desde a tentativa em conceituá-los, quanto os desafios que envolvem seus usos na escola.

2. Gêneros textuais nos documentos oficiais da educação

O Ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais (GT) tem se popularizado, alimentado pela crença de que estruturar o ensino em torno dos gêneros torna mais eficiente e localizado o aprendizado. Santos, Cruz e Antunes (2017) corroboram esta ideia ao defenderem que o ensino de língua por meio de gêneros é a uma maneira de compreendê-la como objeto amplo e se apropriar dela. Embora não creiamos que uma única receita será a solução para todas as dificuldades e obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem da língua, acreditamos que o ensino da língua portuguesa deva envolver uma variedade de gêneros textuais para que ocorra de forma mais eficaz.

Os principais documentos da educação brasileira, os PCN e a BNCC, também defendem o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros. Os PCN (BRASIL, 1997), por sua vez, também em uma perspectiva Bakhtiniana, asseveram que os gêneros são famílias de textos que compartilham algumas características em comum e são determinados historicamente. O documento afirma que como parte das condições de produção dos discursos, as intenções comunicativas geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

É por isso que, explica o documento (BRASIL, 1997), quando um texto começa com “era uma vez”, todos sabemos que se trata de um conto, porque conhecemos este gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, esperamos ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto tem essa fórmula inicial.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 23) afirmam ainda que todo texto pertence a um determinado gênero e define gênero como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” Em conformidade com o pregado nos PCN, também a BNCC (2017) elenca o texto como elemento central na definição dos conteúdos, habilidades e objeti-

vos, reconhecendo que todo texto pertence a um gênero discursivo que circula nas diferentes esferas sociais de uso da linguagem. O documento afirma que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 63)

A BNCC (BRASIL, 2017), quanto ao ensino e estudo da língua portuguesa, dentro do eixo da produção de textos no ensino fundamental, também reconhece ser importante desenvolver habilidades, e elenca como um dos objetivos, nesse sentido, estabelecer relações entre as partes do texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, buscando evitar repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.

No eixo de produção textual, oralidade e leitura, em relação a textos narrativos e a gêneros que utilizam esse tipo textual, o mesmo documento sugere o trabalho com determinadas habilidades. Nesse sentido, a BNCC sugere que o aluno do ensino fundamental seja capaz de analisar:

- 1) as formas de composição próprias de cada gênero;
- 2) os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes;
- 3) a escolha lexical para a caracterização dos cenários e dos personagens e seus efeitos de sentido;
- 4) a identificação do enredo e do foco narrativo;
- 5) a caracterização dos espaços e tempos; e
- 6) o uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017)

O campo da oralidade e da análise linguística e semiótica também estão previstos no referido documento. A BNCC, nesse sentido, sugere o trabalho com a habilidade de ler em voz alta textos literários diversos de pouca ou maior extensão, compartilhadas ou não com o professor. A BNCC ainda prevê contar e recontar histórias tanto da tradição oral quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente (BRASIL, 2017).

3. *O Trabalho com a Oralidade e a Escrita na Escola: como dosar?*

Mesmo quando se preceitua o ensino pelos gêneros, ainda se percebem divergências na literatura quanto ao modo como os gêneros devem ser trabalhados em sala de aula; quanto a que gêneros priorizar no ano letivo; e quanto à duração do trabalho com cada um deles. E essas discordâncias devem ser vistas como normais, no sentido de que o trabalho, em direção à aquisição da linguagem, deve-se pautar nas necessidades próprias de cada contexto de aprendizagem.

Santos, Cruz e Antunes (2017) reconhecem a existência de um consenso de que os professores devem trabalhar gêneros diversificados em sala de aula, de modo a fazer com que o aluno aprenda a interpretá-los e a conhecer sua organização por meio da leitura, análise e produção de textos orais e escritos. No entanto, nota-se ainda, dentro deste contexto, certa priorização do trabalho com gêneros escritos na escola, em detrimento dos gêneros orais. O desconhecimento, por parte do professor, de como avaliar objetivamente os gêneros orais pode ser um dos motivos para a ocorrência deste fato. Santos, Cruz e Antunes (2017, p. 174) complementam que “parte dessa dificuldade de aplicação dos GT orais na escola decorra da própria heterogeneidade desses textos – o que é inerente a qualquer GT, mas, no caso dos orais, parece ser mais nítido”.

Um problema discutido pelos supracitados autores é o fato de que, no caso da escola, por haver um consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, não apenas por professores, mas também pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala, apontam os autores. Além disso, a oralidade na sala de aula é muitas vezes interpretada como mera participação e confundida com uma fala espontânea. Santos, Cruz e Antunes (2017) acrescentam:

Acreditamos que os empecilhos para o professor abordar gêneros orais na escola decorram não apenas de problemas de infraestrutura, de turmas cheias e da complexidade de gerenciar a agitação dos alunos em atividades como debate e seminário, mas também da dificuldade de elaborar as atividades. Por isso, muitos professores desistem, ou sequer tentam trabalhar oralidade em geral em sala de aula. (SANTOS; CRUZ; ANTUNES, 2017, p. 193)

O debate que se propõe não é quanto à eficácia dos gêneros orais sobre os escritos, ou vice-versa, mas a necessidade e a valorização do trabalho com ambos, respeitando as especificidades de cada contexto. Se por um lado trabalhar a escrita é, de certa forma, mais cômodo ao profes-

sor, por outro, se planejado, um trabalho voltado para a oralidade poderá trazer benefícios que aquele, por meio da escrita, não alcançaria. E a própria avaliação de uma proposta que envolva a oralidade, se pensada durante o planejamento, pode se basear sobre critérios objetivos, os quais devem ser estabelecidos pelo professor.

Porém, com o julgamento cada vez mais frequente dos gêneros orais na escola como sendo pouco importante, o que temos são muitos alunos com deficiências de leitura e também comunicativas. Deficiências em termos de capacidade argumentativa, narrativa e descritiva, e que concentram bastantes elementos da fala espontânea na produção de GT. Muitas vezes, as mesmas dificuldades que eles apresentam em reconhecer as características de diferentes gêneros escritos podem ser percebidas quanto aos gêneros orais.

Para Marcuschi e Dionísio (2007), ao partir da fala para um trabalho com a escrita, há uma melhor compreensão de questões que parecem difíceis na produção escrita. Ou seja, realizar atividades envolvendo gêneros orais poderia facilitar, mesmo por parte do aluno, uma compreensão mais ampla sobre o processo de produção oral e escrita e de suas disparidades. Conscientes das singularidades da fala e da escrita, os autores supracitados afirmam ainda que entre fala e escrita, uma das grandes diferenças enunciativas é o fato de a fala apresentar uma sintaxe em construção, ou seja, emergente no ato de produção. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007), a fala

[...] trata-se da *produção em tempo real*. Isso se liga à *presença física dos interlocutores* e organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido. Também temos a *qualidade da voz* que, ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.). O certo é que, no caso da produção oral, se verifica um sistema de múltiplos níveis em atuação. (itálicos do texto original). (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 75-6)

Além disso, nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 75), “a fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige *cooperação* e envolvimento direto. Muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva”. Marcuschi e Dionísio (2007) adicionam ainda que

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma visão dicotômica entre fala e escrita, nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não

competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 15)

Partir da oralidade é, portanto, aproveitar o próprio desenvolvimento da linguagem do aprendiz em prol do aperfeiçoamento das suas capacidades comunicativas. Discutir e estudar os gêneros orais pode contribuir para um trabalho nas escolas com gêneros como: o debate regrado, o seminário, o discurso de defesa e de acusação, presentes no júri simulado, os relatos, contos e fábulas.

Cumpra-se ressaltar que se deve respeitar e considerar as características próprias dos gêneros orais, que em muitos contextos escolares atuais, tem consistido em mera leitura, sem reflexão ou discussão. Marcuschi e Dionísio (2007), a esse respeito, nos lembram de que leituras em voz alta ou oralização da escrita não tornam o texto oralizado um texto falado e não se deve confundir oralização com oralidade.

Em conformidade com o pensamento acima, Travaglia (2013) apresenta uma definição para gêneros orais. Segundo ele, gênero oral é aquele que tem como amparo a voz humana e que é produzido para ser realizado oralmente, mesmo que possua uma versão escrita e segundo ele, a simples oralização de um texto escrito não faz dele um gênero oral.

Para Travaglia (2013), os elementos característicos da língua oral, como entonações, altura de voz, tom, e outros, são característicos de todo e qualquer gênero oral. O autor afirma ainda que também são gêneros orais aqueles que possuem uma versão escrita, mas que se realizam prioritariamente de forma oral, citando exemplos como: as conferências, as notícias faladas em telejornais e no rádio e as representações de peças de teatro.

Outro equívoco em contextos de ensino de língua está relacionado, segundo Marcuschi e Dionísio (2007), ao fato de que a fala não seria planejada e a escrita, sim. Eles ponderam que o que há na verdade são diferentes níveis de planejamento, tanto na escrita, quanto na fala e que “mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano linguístico que pode ser observado” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 62). O uso da língua, por mais espontâneo e informal que possa parecer, segue algum tipo de planejamento, pois, defendem os autores, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa. Logo, não só a escrita, mas também a fala ocorrem em um contexto de produção textual.

Nos contextos de alfabetização, por exemplo, existe uma preferência por gêneros orais, em detrimentos dos gêneros escritos, até mesmo pelo fato de os alunos ainda estarem aprendendo a escrita. Nessa fase da vida dos alunos, os gêneros orais também, de modo geral, fazem parte do cotidiano do aluno no ambiente familiar de contação de histórias pelos pais, e na escola são geralmente produzidos pelo professor para atrair a atenção dos alunos, para gerar questionamentos, para incentivar a oralidade das crianças.

No entanto, nas séries finais do ensino fundamental, o que se verifica na maioria das vezes, é exatamente o contrário, um trabalho com gêneros escritos de forma prioritária pela escola. À medida que as séries avançam, percebe-se um abandono dos gêneros orais em prol do trabalho mais preocupado com a escrita.

Um dos desafios está em como trabalhar os gêneros orais na escola, uma vez que, segundo Brockmeier e Harré (2013, p. 532), “não se dá instruções específicas aos mais jovens sobre como contar uma estória.²” Os referidos autores defendem que esta capacidade de produzir uma estória deve ser construída por meio do hábito e contato com o gênero, que deve ocorrer desde a infância, através do envolvimento deles por estórias pelas quais tenham um gosto ilimitado, não apenas pelas estórias em si mesmas, mas por sua infinita repetição.

Pode-se inferir do pensamento acima exposto que o desenvolvimento da capacidade de narrar está atrelado às leituras de mundo, de experiências ao longo da vida, bem como pelo contato com gêneros escritos e orais. A leitura de textos de diferentes gêneros escritos, por si só, não basta para adquirirmos confiança em performar gêneros orais³. Em uma pesquisa na educação infantil com ênfase na produção oral pela professora e pelos alunos sem o apoio de livros, Girardello (2004, p. 10) afirma que “é ouvindo histórias e sendo ouvidas as suas próprias histórias que eles aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais”.

Para Girardello (2004) ao contar uma história, emerge, junto com ela, nossa própria cultura, intencionalidade e motivação, através de nosso corpo, de nossa voz e essa entrega ao jogo narrativo tem implicações po-

² Usaremos estória e história como sinônimas, respeitando os usos dos autores.

³ Por possuírem características diferentes, a simples leitura de um conto escrito, por exemplo, não garante a competência para produzir contos orais.

sitivas tanto no âmbito pessoal, como também no social e cultural de cada envolvido. A autora ressalta, porém, que embora todos nós tenhamos algum nível de habilidade em contar histórias, esta capacidade deve ser exercitada. A autora afirma ainda que

Se o estudo minucioso de um texto permite que agreguemos densidade e sentido à nossa versão oral, ele não dá conta, por si só, do caminho que teremos que percorrer até sentirmos que a história está como que encarnada em nós. E a melhor forma de fazê-lo é através da interação: no contar e recontar da história. (GIRARDELLO, 2004, p. 4)

Em outras palavras, a simples leitura de um gênero escrito não resulta em desenvolver habilidade narrativa. Oralizar um texto e narrá-lo são competências diferentes. A atenção de quem ouve será alcançada muito mais a partir do desprendimento do que está escrito. A produção oral envolve riscos, pois ela é construída no momento da fala, pode conter incoerências, problemas de coesão e de manutenção do tema. E por esse motivo a produção de gêneros orais deve ser incentivada e trabalhada em sala de aula.

Torres e Tettamanzy (2008), em uma abordagem teórica sobre os impactos da produção oral sobre a memória e a imaginação daqueles que a realizam, asseveram que, ao utilizar a contação de histórias em sala de aula, todos saem ganhando: os ouvintes serão instigados a imaginar e criar; o contador terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. Desta forma, tanto os alunos como os professores podem usufruir de uma aula muito mais atrativa e motivadora.

É importante enfatizar, no entanto, que o desempenho em uma produção oral leva em conta a afinidade entre o narrador e o texto, como explicam na sequência Torres e Tettamanzy (2008).

É necessário que exista identificação entre conto e contador, para que este possa conduzir a narrativa da melhor forma. Cada contador coloca nas histórias um pouco de sua personalidade, priorizando passagens que, de alguma forma, dialogam mais com seu íntimo. É essa identificação entre o conto e seu contador que faz a diferença, pois dessa integração dependerá o sucesso da performance. É como se o conto escolhesse o contador e não o contrário. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 5-6)

No entanto, a maioria dos estudos sobre o GT estória oral envolve crianças em fase de alfabetização ou com algum tipo de necessidade especial, o que leva a supor que o trabalho com esse GT ocorre majoritariamente com fins lúdicos ou que não ajudaria na tomada de consciência sobre o processo de produção de estórias não apenas escritas, mas orais. Reconhecendo que em muitos gêneros textuais, sejam escritos ou orais,

há a presença dos tipos textuais narrativo e descritivo, reconhecemos ser importante fazer algumas considerações acerca desses tipos textuais.

4. Algumas considerações sobre os textos narrativos e descritivos

Todos nós temos uma ideia do que seja um texto narrativo, sendo uma exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens. Porém, quando se trata de apontar características precisas para distinguir um texto narrativo de um não-narrativo, podem surgir dúvidas (MELO, 2008). Isto porque, continua Melo (2008), ele pode ser encarado sob pontos de vista diversos, como em seus elementos constitutivos, em termos de conteúdo, de sua organização interna, de sua coerência, ou ainda de sua coesão, entre outros. Além disso, o tipo de texto narrativo não é um produto da modernidade. Nas palavras de Gancho (2002),

[...] narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) –, transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia – livro que condensa, história, filosofia e dogmas do povo cristão compreende muitas narrativas: da origem do homem e da mulher, dos milagres de Jesus etc. Modernamente, poderíamos citar um sem-número de narrativas: novela de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado... Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não. (GANCHO, 2002, p. 4)

Quanto aos elementos de um texto narrativo, Gancho (2002) elenca enredo, espaço, tempo, narrador e personagens como sendo os essenciais. A autora se refere ao enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história; a personagem como um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo - quem pratica a ação; ao tempo como algo interno ao texto, entranhado ao enredo, podendo ser cronológico ou psicológico; ao espaço como o local em que se passa a ação; e ao narrador como elemento estruturador da história.

Segundo Silva (2002), um texto narrativo consiste em uma sucessão de eventos, caracterizados por relações de causalidade, redundando na transformação de predicados, relativos a um ou mais sujeitos (que garantem a unidade temática), e contém uma avaliação final explícita ou implícita. Em uma revisão sobre as teorias que deram origem ao conceito

de estrutura narrativa, Vieira (2001) defende que é essencial para uma narrativa que haja uma relação lógico-semântica entre funções e atores; que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica; e que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Essa relação cronológica que marca a sucessão dos fatos na narrativa é caracterizada, segundo Travaglia (2007) por verbos dinâmicos e enunciativos e por outros marcadores temporais, tais como

- a) expressões: era uma vez;
- b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003;
- c) conectivos de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.;
- d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento;
- e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc.), entre outros;
- f) tempos verbais: passado, presente, futuro (TRAVAGLIA, 2007, p. 67)

Em relação aos tempos verbais usados nos textos narrativos em português, Silva (2002) constatou em sua pesquisa que o passado é o tempo mais usado. O autor reafirma sua conclusão justificando que parte das narrativas consiste em estruturar verbalmente um conjunto de experiências, perspectivadas a partir de um intervalo de tempo posterior àquele em que ocorreram.

Spinillo e Martins (1997), a partir de um estudo sobre a coerência em narrativas produzidas por crianças, concluíram que, para que haja um mínimo de coerência em um texto narrativo, é necessária a presença dos seguintes elementos estruturais: descrição da cena e dos personagens, cadeia de eventos/tramas, desfecho e resolução da trama. Segundo os autores, são estes os elementos que diferem este tipo de texto do descritivo e dissertativo. Para eles, o nível de coerência de um texto narrativo e sua estrutura estão intimamente ligados, de forma que se o narrador omite um desses elementos estruturais ou não os articula de forma adequada, o texto resultante será menos coerente.

Os autores supracitados exemplificam que, em termos de avaliação da coerência, por exemplo, é possível, sem grandes dificuldades,

classificar-se uma história em coerente ou incoerente e que mais que o simples avanço em escolaridade, o que influencia o nível de coerência da história produzida é a aquisição da leitura e da escrita. Para Spinillo e Martins (1997), o nível de coerência e o domínio dos elementos estruturais do texto narrativo são conexos e a dificuldade está em identificar os critérios que norteiam a classificação de um texto em coerente ou não.

Brockmeier e Harré (2003, p. 526), ao questionarem o que faz de um discurso um texto narrativo, consideram que “ao menos e como uma condição necessária, deve haver personagens e um enredo que evolua ao longo do tempo”. Os autores entendem ainda o texto narrativo como “uma estória contada de acordo com certas convenções.” E apresentam ainda alguns motivos, que segundo eles, dificultam a elaboração de um significado para o termo. O primeiro motivo elencado pelos supracitados autores deve-se à multiplicidade de formas que a narrativa assume, constituindo os gêneros: as fábulas, os conselhos, os contos, as desculpas, o romance, entre outros. Em segundo lugar, há elementos ou estruturas do texto narrativo presentes na maioria dos outros textos, como os científicos, jurídicos, históricos ou religiosos.

Uma terceira dificuldade, em delinear um limite preciso para o conceito de texto narrativo está ligada à questão da definição do autor. No gênero estória, segundo Brockmeier e Harré (2003), não acontece simplesmente, ela é contada. Contudo, nem sempre fica claro quem é e onde está a pessoa que conta a história. Às vezes, o narrador é uma só pessoa, que domina os ouvintes e ao mesmo tempo é determinada por ela e pela situação em que o texto narrativo acontece.

O quarto motivo refere-se à onipresença do texto narrativo, que para os referidos autores, permeia tudo que dizemos, fazemos, pensamos e imaginamos. Mesmo os nossos sonhos são organizados como um texto narrativo. Esta onipresença é construída historicamente, de forma que a própria existência da narrativa passa a ser considerada algo natural. E ela se torna natural uma vez que desde a infância crescemos em meio ao repertório de contar estórias, típico de nossa linguagem e de nossa cultura e utilizamos esse repertório de forma familiar e espontânea assim como usamos a linguagem em geral.

Finalmente, os autores conceituam o termo narrativo como “uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 533), embasados na afirmação de que é por meio de

nossas estórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo. A narrativa é guia para a nossa fluida e variável realidade, a qual é natureza do próprio texto narrativo. Os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de estória, ponto de vista, voz, são “estruturas abertas e adaptáveis que mudam sua organização e suas características em seu contexto discursivo e em sua subjacente função social e estética” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2013, 532).

Antes que um texto narrativo seja construído, porém, segundo Labov (2006, p. 47), “ele deve ser pré-construído por um processo cognitivo que começa com a decisão de que um dado evento é relatável”. E esse processo de pré-construção começa quando se procede a uma busca, no tempo, de eventos que tenham uma relação causal com um evento seguinte e termina com a localização de um evento não relatável (que ele explica como sendo aquele autoexplicativo ou que não necessita de explicação). Segundo ele, se um evento é relatável, significa que ele não acontece todo dia, como um produto de uma atividade diária. Labov (2006) entende que todo texto narrativo é sobre algo, no sentido de que ela só existe quando uma pessoa sente um ímpeto de contar aos outros sobre alguma coisa motivada por um estímulo externo ou interno e o autor a define como “uma forma de relatar eventos passados, em que a ordem das orações narrativas corresponde à ordem dos eventos como eles ocorreram” (LABOV, 2010, p. 546).

Segundo Travaglia (2007), muitas vezes, os gêneros podem estar ligados aos tipos textuais que os compõem. Nesse sentido, o autor declara que podemos encontrar gêneros permeados por características predominantes da narração, mas também com a presença de características da descrição. Em gêneros como o romance e o conto, por exemplo, os tipos narrativo e descritivo se conjugam, ou seja, aparecem lado a lado na composição desses gêneros, sem haver, no entanto, uma fusão de características no mesmo trecho. Em geral, em narrações, os personagens, o espaço, o lugar, e o tempo em geral podem ser apresentados, dentre outros meios, por descrição (TRAVAGLIA, 2007).

Para Pauliukonis e Cavalcante (2018), descrever é enumerar aspectos de um objeto, de um lugar, de personagens, de acontecimentos, levando em conta princípios de caracterização, ou de denominação ou de definição, com o intuito de defini-lo, caracterizá-lo, apresentá-lo ou simplesmente enquadrá-lo dentro dos objetivos de um texto. O texto descritivo, nesse sentido, apela para a competência lexical do leitor/ouvinte, e

muito mais do produtor do texto. Essa competência envolve possuir um inventário necessário à caracterização do objeto descrito, mas também envolve a necessidade de essa escolha produzir um efeito de coerência ao conjunto (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018).

5. *A arte de contar histórias*

Segundo Silva (2011), a arte de contar histórias se inicia com nossos ancestrais, que em torno de uma fogueira e dispostos a ouvir e a contar histórias, começaram a compartilhar seus feitos, aventuras e a explicar o surgimento do mundo. Essas histórias ficariam gravadas na memória de quem as ouvia e, sendo essas histórias atemporais, a cada estágio da vida, passaram a se renovar e a nos trazer novas perspectivas de mundo.

Silva (2011) afirma que o homem deixou sua condição primitiva exatamente quando descobriu sua capacidade de se comunicar por meio da narração e quando passou a protagonizar a sua própria história, a fabular, a sonhar. Foi através das histórias, carregadas de magia, de sacralidade, que o ser humano encontrou uma maneira de explicar sobre o mundo, o céu, a terra, os seres e os fenômenos em geral.

As crianças também faziam parte desses momentos de contação, como ouvintes, aprendendo, com as histórias contadas pelos adultos, valores importantes para seu povo. Assim, o hábito de contar histórias contribuía para que as novas gerações aprendessem a identificar valores como o bem e o mal, o certo e o errado, ajudando-os a desenvolver um senso crítico que as acompanharia para o resto de suas vidas (BLOS, 2007).

Com o passar do tempo, o homem passou a narrar sobre valores humanos, como a honestidade, a compaixão, a lealdade, entre tantos outros valores correspondentes a cada cultura. Passou, também, a explicitar o duelo entre o bem e mal e sobre os males do mundo moderno (SILVA, 2011). Blos (2007) acrescenta a este pensamento o fato de que estas histórias, mesmo com o passar do tempo, ficaram marcadas na memória das pessoas. Elas foram passadas de geração a geração, até o ponto de serem compiladas, quando houve a necessidade de se registrar por escrito a sabedoria e esse conhecimento transmitido ao longo dos anos.

Antigamente, o contador de histórias tinha por objetivo principal compartilhar ensinamentos, costumes, e o conjunto imaterial que integra uma cultura, para as próximas gerações. O contador de histórias atual, por outro lado, não só testemunha as transformações na sociedade, mas

que também permite uma autotransformação (SILVA, 2011). Da mesma forma, os encontros em torno das fogueiras foram se transformando em rodas de histórias em salas de aula, em casas de cultura, em bibliotecas. E o que antes era transmitido de geração em geração, hoje é compartilhado nesses ambientes em uma tentativa de se resgatar e dar continuidade a essa forma de comunicar, carregada de encantamento (SILVA, 2011).

Para Araújo (2009), todas as pessoas são potenciais contadores de histórias, por disporem da palavra para dar forma ao pensamento e à imaginação, podendo transitar entre o real e a ficção, reelaborando histórias e recriando narrativas. Também na escola acreditamos que o papel de contador e de ouvinte de histórias deve ser compartilhado entre o professor e o aluno, acreditando na capacidade do aluno, desenvolvendo seus conhecimentos, e incentivando o respeito mútuo.

O contador de hoje se vale de uma rica variedade de recursos que o ajudam a contar suas histórias. Segundo Silva (2011) ele encontra novos caminhos e se aventura no uso de recursos externos que possam colaborar com seu ofício, tais como figurinos, fantoches, objetos variados, painéis, instrumentos musicais, entre outros.

Silva (2011) ressalta, porém, que os recursos mais relevantes são certamente os internos, que se encontram impressos no corpo do contador de histórias, em sua voz, seus gestos e em seu olhar, na maneira com que interage com os seus ouvintes, no contato que estabelece com o outro e principalmente consigo. Também, a história escolhida deverá ser significativa para o contador, antes de qualquer pessoa.

Blos (2007) elenca alguns benefícios da prática de narrar histórias:

[...] a narração de histórias orais pode aprimorar a capacidade de observação, desenvolver a memória e a imaginação, promover a criatividade, despertar ou expandir o gosto pela leitura, fazer vencer a timidez, enriquecer o vocabulário, apurar e aprimorar a linguagem, habituar a organização das palavras, [...] adquirir fluência, a fim de expressar-se melhor oral e corporalmente, sincronizar o desenvolvimento da trama com o tom de voz e o ritmo, organizar verbalmente sequências temporais e, principalmente, ser uma maneira de dar voz à liberdade das pessoas para que possam desenvolver também seu lado social, político e econômico. (BLOS, 2007, p. 9)

Araújo (2009), em complementação ao acima exposto, defende que situações de contação de histórias são oportunidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de expressão, argumentação, de expressão

de opiniões e de estabelecimento de diálogos com a própria história, bem como com os colegas, negociando diferentes possibilidades de sentido. É o caráter polissêmico das histórias que possibilita os ouvintes preencherem os vazios, as lacunas, de acordo com suas experiências e contatos com outras narrativas.

Em outras palavras, mesmo aquele que ouve uma história se beneficia de alguma maneira. O ouvinte pode desenvolver sua capacidade de atenção, respeito, silêncio, memorização, relacionamento e diálogo (BLOS, 2007). Portanto, o trabalho com a produção oral de histórias na escola não deve ser visto apenas como um momento lúdico e sem rigor algum. Os adolescentes que chegam à escola conhecem e dominam sua língua, necessitando de aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, a contação de histórias pode acompanhar e nortear a aprendizagem intelectual e também afetiva (BLOS, 2007).

Araújo (2009) defende que a contação de histórias pode se apresentar para a educação como um caminho para desenvolver não apenas a linguagem oral, mas também a escrita, visto que a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do dizer. A autora defende o uso mais amplo de textos narrativos orais em sala de aula para a formação do leitor crítico, instigador, reflexivo e criativo. Nesse sentido, Blos (2007) afirma que

[...] a escola que realiza um trabalho no sentido de promover leitores tem, na narração oral, um forte aliado para que os livros comecem a sair das prateleiras da biblioteca e passem a circular [...], pois o público da palavra oral independe da idade. A audição atenta por parte de alunos [...] pode se tornar possível, porque as narrações provocam isto: soltam as palavras da boca das pessoas e fazem dos ouvidos um espetáculo de mistérios, de fantasias, de imaginação. (BLOSS, 2007, p. 54-55)

Uma das maneiras pelas quais as histórias podem contribuir para transformações no aluno é através da estrutura que elas têm – elas permitem que haja uma identificação do aluno com os personagens, fazendo com que ele se projete na trama e passe a viver o jogo ficcional. Além disso, o contato com histórias enriquece a linguagem. A linguagem por sua vez, constitui o pensamento, e vice-versa, constituindo, assim, a significação (ARAÚJO, 2009). O trabalho com a narração oral de histórias pode favorecer ainda a formação de leitores na escola.

6. Considerações finais

As histórias fazem parte do universo dos alunos e eles se identificam com o universo de contação de histórias. Priorizar o trabalho com a escrita nos ensinamentos fundamental e médio significa deixar em segundo plano práticas de letramento importantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao aluno.

Esperamos que nossa breve abordagem possa contribuir com outros professores, para que encarem a oralidade como algo além da fala e da simples participação oral nas aulas. Para que vejam nos gêneros orais, tão pouco trabalhados em sala, tanto rigor e normas de funcionamento como nos gêneros escritos.

Como sugestões para trabalhos futuros, cremos que o uso de autores e textos que retratam e representam o contexto local, bem como explorar outros gêneros orais, como o cordel e o causo, podem trazer para a sala de aula uma maior riqueza em discussões, em rodas de conversas, no compartilhamento de pontos de vistas e contribuições dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

BLOS, Anelise Toni. *Narrativa oral: uma arte milenar*. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BROCKMEIER Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 16, n. 3, p. 525-35, 2003.

GANCHO, Cândida Vilarés. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo (SP): Ática; 2002. Disponível em <<http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/11102018092641Como%20Analisar%20Narra>

tivas.pdf> . Acesso em fev 2020.

GIRARDELLO, Gilka. *Voz, Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Poços de Caldas: ANPED, 2004.

LABOV, William. Narrative pre-construction. In: Michael Bamberg (ed.). Narrative – state of the art. *Narrative Inquiry*, 16:1, p. 47-56, 2006.

_____. Oral narratives of personal experience. In: Patrick Colm Hogan (Ed.). *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 546-8, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, Lélia Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópico*. v. 6, p. 20-7, 2008.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e Ensino*. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CRUZ, Welington de Almeida; ANTUNES, Vanessa. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. *Olhares & Trilhas*. vol. 19, n. 2, p. 170 – 198, jul./dez, 2017.

SILVA, Paulo Nunes da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. *Vidya*, v. 21, n. 37, p. 179-95, 2002.

SILVA, Rosimeire Cardoso Farias Soares da. *Histórias para ler o mundo*. Artigo científico. Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 10, n. 1, p. 219-48, 1997.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. *Nau literária*. Porto Alegre, RS. v. 4, n. 1, p. 1-8, jan./jun. 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies*. ALFA, v. 51, n. 1, p. 39-79, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e www.fclar.unesp.br/alfa

ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em mar 2020.

_____ *et al.* Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: *Simpósio Internacional de Letras e Linguística IV*. Anais, v. 3, n° 1, Uberlândia: EDUFU, p. 1-8, 2013.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001.