

Mediação literária: propostas de oralização



Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita¹

11

Ana Luisa Brandt*
Felipe Gustsack**
Juliana Feldmann***

Resumo: Apresentamos aqui uma discussão que trata da contação de histórias pela professora e pelas crianças, considerando suas contribuições para o desenvolvimento das linguagens nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Adotamos como pressuposto o fato de que uma valorização do primeiro contato das crianças com os textos, que normalmente se dá por meio de narrativas orais, potencializa o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita de forma integrada. Por isso, debatemos o trabalho com a linguagem oral e sua importância, muitas vezes negligenciada pela maioria das escolas. Compreendemos, de acordo com Barthes, Echeverría, Sholles e Kellog, que as narrativas são cultivadas nos diversos grupos sociais, especialmente através da oralidade, e é isso que faz com que a narração se constitua em uma forma discursiva básica para a formação dos seres humanos. Além

Abstract: Here is a discussion that deals with storytelling by the teacher for the children, considering their contributions to the development of languages in the early years of elementary school. We assumed as the fact that a recovery of the first contact of children with the texts, which are normally through the oral narratives, potentiates the development of oral, reading and writing in an integrated manner. Therefore, we work with oral language and its importance is often overlooked by most schools. Understand, according to Barthes, Echeverría, Sholles and Kellog, that the narratives are grown in different social groups, especially through the spoken, and is what makes the narrative form is the way to fundamentally discursive for humans formation. Furthermore, we believe, as Andaló, that work with oral narratives allow children, even before being literate, playing

¹ Este estudo, em sua versão inicial, foi selecionado para apresentação no VI Congresso Internacional de Educação: educação e tecnologias – sujeitos (des)conectados?, realizado em 17, 18 e 19 de agosto de 2009, na Unisinos.

* Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). *E-mail:* decabrandt@hotmail.com

** Professor no Departamento de Educação e no Programa de Mestrado em Educação da Unisc. *E-mail:* fegus@unisc.br

*** Mestranda em Educação pela Unisc. *E-mail:* julianafeldmann@yahoo.com.br

disso, pensamos, conforme Andaló, que o trabalho com narrativas orais permite que as crianças, ainda antes de estarem alfabetizadas, contem e compreendam as histórias e a si mesmas, narrando-se com elas e com o mundo. A maioria das vivências que temos no trabalho com essa abordagem, seja nas escolas públicas em que lecionamos, nos municípios de Candelária e Vera Cruz (Vale do Rio Pardo), seja nos debates teóricos com alunas nos cursos de Pedagogia da Unisc, dão conta de que a criação de espaços adequados na escola para a contação de histórias constitui-se em um mecanismo desencadeador das aprendizagens integradas – sob o olhar multidimensional da complexidade (Morin) – da expressão oral, da leitura e da escrita, que compreendemos como capacidades de ação e reflexão no mundo (Maturana e Rezepka). Ou seja, respaldados em autores como Kaufman e Rodríguez, Gil Neto, Bettelheim, Busatto, Abramovich, Amarilha e Saraiva, defendemos a tese de que contar histórias potencializa tanto o desenvolvimento da oralidade quanto a formação das crianças como leitoras e produtoras de textos, inserindo-as em uma convivência social desejável.

Palavras-chave: Linguagens. Contação de histórias. Oralidade. Leitura. Escrita.

the stories and understand them, telling yourself with them and with the world. Most of the experiences we have in working with this approach in the public schools who teach in the towns of Candelaria and Vera Cruz (Vale do Rio Pardo), or in theoretical discussions with students in the Courses of Pedagogy -UNISC, shows that the creation of adequate space in school to playing oral stories is like a trigger mechanism for integrated learning – under the gaze of the multidimensional complexity (MORIN) – of speaking, reading and writing capabilities to understand how action and reflection in the world (MATURANA and REZEPKA). That is, supported by authors such as Kaufman and Rodríguez, Gil Neto, Bettelheim, Busatto, Abramovich, Amarilha and Saraiva, we defended the thesis that storytelling enhances the development of oral, to training children as readers and texts producers, inserting them into living a socially desirable.

Keywords: Languages. Storytelling. Oral. Reading. Writing.

O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos [...], das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (Jorge Larrosa).

Apresentação

Podemos dizer, abrindo os debates sobre o tema da contação de histórias na educação, que tratamos, aqui, fundamentalmente, de narratividade, segundo uma concepção já tradicional na literatura que vem sendo instituída a partir das contribuições de Ricoeur (1990), por exemplo, segundo a qual as narrativas remetem à ampliação do si mesmo fortalecendo os vínculos do indivíduo consigo e com o *outro*. Daí se poder falar em identidade narrativa, ou seja, em um si mesmo reflexivo, um existente humano que se torna consciente de que habita nos limites simbólicos das linguagens e é, portanto, real e ficcional a um só tempo. Assim, pois, nas práticas de contação de histórias, as crianças se identificam com as formas de ser de sua própria imaginação, costurando referências, muitas vezes ficcionais, para seu ser-agir na concretude e vice-versa.

Propomos aqui uma discussão acerca da importância do ato e do momento de contar histórias – o que denominamos “contação” ao nos inspirar em Abramovich (1989) – partindo do pressuposto de que o primeiro contato das crianças com textos ocorre por meio da narração oral, estando vinculada ao livro ou não, o que, conforme temos experienciado, potencializa o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita como um processo integrado. Dessa forma, assim como a complexidade ambiciosa “prestar contas das articulações entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2001, p. 176-177), tencionamos refletir acerca das articulações entre as capacidades de falar, ler e escrever, muitas vezes “ensinadas” separadamente na escola, como manifestação do pensamento simplificante herdado da modernidade. Nesse sentido, respaldando-nos em Morin (2001), lançando um olhar multidimensional para a aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, o qual, por assim ser, comporta a incompletude e a incerteza, uma vez que não propõe uma relação determinista de causa e efeito entre ações pedagógicas e aprendizagem, mas discute as possibilidades e abrangências de uma proposta pedagógica que respeita o desenvolvimento do humano, como ser unidual – “totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (p. 189) – e complexo.

Na linha dessa abordagem complexa da aprendizagem, fundamentamo-nos em Maturana e Rezepka (2000), para compreender

a criança como um ser legítimo em sua totalidade, pensando que a educação deve estar centrada na formação humana, que consiste na criação de condições para que a criança se desenvolva como “pessoa capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. (p. 11). A capacitação, segundo os autores, é o caminho para essa realização, uma vez que implica a criação de espaços para o exercício das habilidades e capacidades que se deseja desenvolver, o que só pode acontecer se forem oportunizadas situações de reflexão sobre o agir e sobre o próprio refletir, o que possibilita a correção do fazer (e não do ser). Tal compreensão condiz com nossa proposta ao passo que consideramos que contar histórias, vista como ação pedagógica, possibilita a reflexão, a correção e o consequente aperfeiçoamento do fazer referente à oralidade, à leitura e à escrita, os quais, embora aqui analisados separadamente, podem desenvolver-se de modo integrado.

Para defender essa proposta, nos respaldamos, ainda, em nossas experiências pedagógicas, como professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio das quais realizamos diversas atividades em que as crianças e nós contamos histórias e nos relatos de experiências que surgem nos debates com educadoras em formação no curso de Pedagogia da Unisc. Nessas situações, temos observado que tais atividades têm se refletido no aperfeiçoamento da capacidade de expressão oral das crianças, em suas escritas e na sua capacidade de leitura, ampliando as condições de convivência na sociedade. Pensar e discutir mais profundamente sobre como o hábito de contar histórias pode contribuir para esse desenvolvimento integrado tem nos remetido ao trabalho de um constante aprofundamento teórico e prático que encontra eco em autores como Kaufman e Rodríguez, Gil Neto, Bettelheim, Busatto, Abramovich, Andaló, Amarilha, Saraiva, Ricoeur, entre outros, que respaldam nossas reflexões.

Das origens da narrativa oral para a sala de aula

Com base na classificação tipológica proposta por Kaufman e Rodríguez, os critérios pertinentes para classificar os textos são as *funções da linguagem* e as *tramas predominantes*. Dentre as tramas, destacamos a *narrativa* como característica de textos que

apresentam fatos ou ações em uma seqüência temporal e causal. O interesse desses textos reside na ação através da qual adquirem importância as personagens que a realizam e o momento em que esta ação é concluída. A ordenação temporal dos fatos e a relação causa-efeito fazem com que o tempo e a forma dos verbos adquiram um papel fundamental na organização dos textos narrativos. Também é importante a distinção entre o autor e o narrador, quer dizer, a voz que relata dentro do texto: o ponto de vista narrativo (narração em primeira ou terceira pessoa) e a predicação. (1995, p. 17).

Com essa definição, as autoras classificam como textos quando as tramas predominantes são narrativas, notícias, biografias, relatos, históricos, cartas, contos, novelas, poemas e histórias em quadrinhos, ressaltando que possuem diferentes funções (informativa, expressiva, literária e apelativa), referindo, todavia, que essa classificação não é a única possível. Na verdade, se considerarmos a imensa gama de textos circulantes na sociedade, podemos compreender a possibilidade de existência de diversas classificações. Segundo Barthes, são inúmeras as narrativas no mundo, sendo que vários gêneros podem ser considerados narrativos, uma vez que estão presentes no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, entre outros tipos de texto. Além disso, segundo ele,

sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta. (1976, p. 19).

De fato, do ponto de vista histórico, se nos reportarmos à Grécia antiga, por exemplo, antes da invenção do alfabeto, veremos que a narrativa oral cumpria um papel fundamental na sociedade. A tradição das diferentes formas de aprendizagem e das maneiras de ensinar percorre manifestações diversas desde a primeira tecnologia da inteligência, oralidade humana, passando pela mitologia, pelas fábulas e dando origem, por exemplo, aos épicos e aos contos de fadas, entre outras narrativas que mais tarde convencionamos chamar literatura. A educação,

nos seus primórdios, cabia aos poetas. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 20). Esses cumpriam com a função de mestres, relatando histórias aprendidas em sua tradição oral, cujas narrativas davam conta de ações realizadas por humanos, heróis e deuses. Naqueles momentos que antecedem e permeiam a origem da escrita, as pessoas aprendiam o que era valentia, o que era sabedoria, trabalhando e vivendo segundo aqueles que a comunidade, nas suas histórias, considerava valentes, como Aquiles, ou sábios, como Ulisses. Aprendia-se imitando, em seus modos de vida e trabalho, os modos de vida e trabalho daqueles personagens que a tradição tinha como seus heróis e deuses. Vivíamos um momento histórico que era dominado pela linguagem-ação, situação que se modificou com o advento da escrita, quando orador, linguagem e ação foram separados, considerando que o texto escrito parecia falar por si mesmo.

Portanto, entre os mais antigos textos, situamos a narrativa, desenvolvida nos primórdios da humanidade e pertencente ao universo de todas as comunidades do mundo, emergindo, conforme Sholles e Kellog (1977), ao se referirem à literatura narrativa de uma tradição oral. No contexto da literatura, pois, enfocamos a narração de histórias, dentre as quais destacamos o conto. Esse, consoante Busatto,

se molda ao contexto onde ele foi narrado e, como um camaleão, vai se adaptando às cores e aos tons de cada povo, de cada contador que o narrou. Cada voz imprimiu sua sonoridade, cada corpo, as suas emoções. Ele mudou de roupa, mas a sua essência continuou inalterada. O conto de tradição oral é um retrato da magia e do encantamento, uma fantástica criação da mente humana. (2003, p. 28).

Além disso, vale lembrar que, para Busatto, a literatura oral é a mais genuína das expressões culturais da humanidade, não sendo possível lhe atribuir uma paternidade.

Como tratamos, aqui, das aprendizagens, especialmente na fase da alfabetização, a partir da literatura, abrimos parênteses para lembrar que, na tradição oral, a linguagem era percebida e aceita como ação, tinha *status* de verdade objetiva nos espaços do humano. Havia um compromisso ativo com a palavra, que constituía o devir das ações. A pessoa e sua manifestação oral estavam profundamente implicadas. Tal vinculação entre linguagem e ação mantém-se viva, em certo grau, naquelas comunidades cuja tradição oral predomina sobre a cultura letrada. Comprova-se isso observando o compromisso que essas pessoas

têm com a palavra empenhada. Um acordo oral entre moradores do campo, por exemplo, tem igual ou maior valor que um documento registrado em cartório. Nessas práticas, a pessoa assume um compromisso ético com sua palavra. Empenha, com ela, os valores do seu nome, da sua família, a sua identidade: sua *poiesis*:

É a permanência concreta como identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se do real. Por isso, a *poiesis* é sempre ética, porque linguagem do ser. Este tanto mais flui e se manifesta quanto mais permanece e se vela. É o agir concreto e universal da *poiesis*. (CASTRO, 2004, p. 8).

Na esteira daquelas aprendizagens realizadas como o exemplo dos heróis, emergem as viagens para outros espaços e, junto com elas, as necessidades de registros cada vez mais eficazes dos feitos. Com isso, criavam-se também os interesses da humanidade pela compreensão da estrutura e do funcionamento da linguagem e das suas relações com o conhecimento. Disso decorrem as primeiras transformações em nosso modo de pensar e compreender, em nossas tentativas de pensar sobre o pensar. Quanto a isso, vale destacar o fato de que

la invención del alfabeto dio origen a cambios fundamentales en la sociedad. Nuestras nociones de educación, de sabiduría y de convivencia social fueron todas profundamente transformadas. Surgieron novas prácticas sociales. Los poetas se vieron pronto obligados a ceder a los filósofos la educación de la juventud. (ECHEVERRÍA, 2006, p. 20).

As primeiras classificações das palavras, apresentadas por Platão (para quem elas podiam ser divididas em nomes e verbos) e Aristóteles (que as distinguia em nomes, verbos e partículas), são o resultado do esforço da filosofia, em seus primórdios, para estudar a estrutura do juízo; em outras palavras, do pensamento, do ser humano e de suas formas de sociabilidade. Da evolução desses estudos, emerge o que podemos chamar primeira revolução tecnológica da história do homem. Trata-se da instrumentação das línguas, operada com a emergência da gramática e da retórica, que demarcam a necessidade, cada vez mais forte, daí em diante, de um “ensinar a ler, a escrever e a falar corretamente”. Enquanto à gramática coube a função de regular as línguas conforme

suas culturas, seus Estados-nação, reivindicando a qualidade da correção como central no domínio da linguagem, à retórica coube a busca pela adequação do dizer, ou seja, o estudo das relações entre oradores e ouvintes, manipulando as técnicas da linguagem falada, na perspectiva de levar estes últimos a conclusões e sentidos projetados. (GUILMARÃES, 2001).

Contos: narrativas como invenção de si

No existe otro camino que el del lenguaje; fuera
del lenguaje no existe un lugar en el que
podamos apoyarnos.
Los seres humanos vivimos
en un mundo lingüístico
(Rafael Echeverría)

As experiências com o cotidiano da educação nas escolas tem mostrado algumas negligências quanto à potencialidade do conto oral. Muitas vezes, em virtude de uma preocupação excessiva com conteúdos constantes nos programas de ensino e da tradição que privilegia o uso da escrita, as narrativas orais deixam de ser trabalhadas em sala de aula. Ou seja, é na sua forma escrita que a narrativa acaba sendo privilegiada nas escolas, sem considerar que, historicamente, surgiu em sua modalidade oral, tendo participação fundamental na vida das comunidades humanas. Assim, o espaço escolar para a contação de histórias, com ou sem o livro, acaba sendo proposto e realizado apenas pelo professor ou pela bibliotecária, além de acabar sendo, muitas vezes, um ato que serve tão-somente de pretexto ou mobilização para outras atividades. Aos alunos, poucas vezes, é aberto um espaço para contar, deixando-se de lado um meio importante para aperfeiçoar a oralidade, a leitura e a escrita como seu modo de ser e estar-no-mundo.

Sob a perspectiva de ações pedagógicas que contemplam a narração oral, Gil Neto (1996, p. 108) afirma que “a estrutura da narrativa é o que circula no cotidiano lingüístico da criança: elas contam o que sentem, o que vivem”. Isso remete ao fato de que a narração é o modo discursivo básico do ser humano, e que, antes dos 7 anos, as crianças já desenvolveram esquemas cognitivos que lhes permitem compreender e contar histórias. (ANDALÓ, 2000). Além disso, vale lembrar que nos formamos, como

humanos, na linguagem, ideia defendida por Echeverría, quando afirma: “Somos el relato que nosotros y los demás contamos de nosotros mismos.” (2006, p. 56). Ou seja, as narrativas orais fornecem às crianças uma referência significativa para poderem inventar, através da imitação, as suas próprias histórias de vida.

Por isso, já no 1º ano do Ensino Fundamental, que corresponde à faixa etária dos 6 anos, propomos a realização de atividades em que os alunos possam contar histórias, mesmo sem ainda estarem alfabetizados, pois acreditamos que assim irão constituindo modos cada vez mais ampliados e complexos de convivência com os outros. Para Amarilha (1997) a oralidade se constitui também em um dos atrativos da literatura na escola, pois cria um clima de comunidade em que todos estão envolvidos na mesma experiência imaginária.

Propor a contação de histórias pelas crianças cumpre, ao nosso ver, o objetivo de lhes oportunizar espaço para o desenvolvimento das narrativas orais, liberando a ação imaginativa como maneira de perceberem-se a si mesmas na relação com o mundo. A imaginação, segundo Busatto (2003), consiste na criação de imagens materializando-se em palavras, na transformação do signo em significado. Portanto, através da narração de histórias, realizada pelos próprios alunos, alcançamos uma valorização mais significativa das experiências que elas já possuem com a literatura. Consideramos esse, também, como sendo um exercício através do qual a criança pode socializar-se e desenvolver aptidões importantes, como a capacidade de se expressar com desenvoltura e domínio do espaço perante um grupo de pessoas, ao mesmo tempo em que estará entrando em contato com sua afetividade, uma vez que, ao aprender a dar forma e expressão aos sentimentos contidos na história, ela poderá aprender a lidar com os seus, o que possibilita a ampliação de seus recursos internos e o amadurecimento psicológico. (BUSATTO, 2003).

Para a realização das atividades que propomos, várias técnicas foram utilizadas instigando a criatividade das crianças, entre elas a confecção de fantoches, a criação de personagens representados por elas e o uso de livros de imagens. Nessas atividades, percebemos o grande envolvimento das crianças com o contar, especialmente no caso dos contos de fadas, que, segundo Bettelheim (1980), constituem um grupo de histórias que parecem pertencer à memória de toda a humanidade e que, sendo herdeiros dos primeiros contos orais, lidam com problemas universais, colocando dilemas existenciais “de forma breve e categórica”. Conforme

o autor, os contos são fonte de fantasia que instrumentaliza a criança para a formação do pensamento. Isso se dá de forma mágica e animista, mostrando que ela passará por sofrimentos, privações, angústias e solidão, mas tudo acabará bem, se ela enfrentar as dificuldades ao modo dos personagens.

Dessa maneira, observamos que contar histórias é buscar algo que está “esquecido” dentro de cada um, é “desenterrar o tesouro” legado de nossos antepassados e vivido em nossas comunidades como forma de coordenação de fazeres e emoções. (MATURANA; REZEPKA, 2000). Constitui-se, pois, como uma das características culturais do humano, que, ao narrar, *linguageia*,² narrando-se a si mesmo *com e no* mundo.

Contar histórias: perturbações para a formação do leitor

A experiência narrativa nos ajuda a organizar as idéias que estão confusas na nossa mente, mas também nos permite recriar esta realidade projetando nela nossos desejos, sonhos e frustrações. (Lia Scholze).

Entretanto, destacamos, também, a importância do professor ou professora contar histórias, porém, como temos feito, nem sempre como pretexto para a realização de outra atividade, mas como possibilidade “para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração, um alento aos sentidos”, considerando que “o que é apreendido por estas vias não se perderá jamais”. (BUSATTO, 2003, p. 41).

Além disso, pensamos que se à escola cabe criar condições que permitam à criança ampliar sua capacidade de reflexão e ação no mundo (MATURANA; REZEPKA, 2000), é preciso, também, que ofereça meios para que os educandos possam desenvolver as habilidades necessárias para tanto. A leitura oralizada é, sob nosso olhar, uma delas. E, nesse sentido, concordamos com Abramovich:

² Ricouer (1990), anteriormente a Maturana, o qual faz uso do termo *linguajar*, ao invés de *linguagem*, em vista do caráter de ação do termo, atribui à experiência humana um caráter *linguageiro*, que “significa que nossa pertença a uma tradição ou a tradições passa pela interpretação dos signos, das obras, dos textos, nos quais se inscrevem e se oferecem à nossa decifração as heranças culturais”. (p. 41).

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (1989, p. 16).

Diríamos, todavia, que é um caminho de construção e compreensão, pois acreditamos que compreendemos o mundo à medida que o construímos, uma vez que ele não está posto, vai sendo inventado na linguagem. Fora dela, como afirma Echeverría, “no existe un lugar en el que podamos apoyarnos. Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico”. (2006, p. 51). Essa perspectiva está de acordo com a compreensão da linguagem como modo de agir do humano no mundo, enquanto é ação, uma forma de fazê-lo.

Ouvindo histórias, pois, a criança vive o universo da leitura pela voz do orador, de modo que “a escuta da leitura dá-lhe o sabor das palavras e o desejo de ler por si mesma, desejo tão irresistível quanto o de começar a andar sozinha”. (MORAIS, 1999, p.78). Sob essa perspectiva, a contação de histórias pelo educador constitui-se em uma perturbação potencialmente capaz de desencadear a aprendizagem, que, segundo a Biologia da Cognição,

é uma expressão do acoplamento estrutural, da congruência entre o operar do organismo e o seu meio, já que, a cada instante, a conduta é determinada pela estrutura do indivíduo, mas podendo ser catalisada pelas perturbações do meio em processo de co-determinação. (MORAES, 2003, p. 109).

É dando, portanto, os primeiros passos para construir o caminho da leitura que a criança se constrói, construindo seu mundo.

E sob esse prisma, talvez, possamos entender que “ao contar uma história para ela (criança) estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que o seu universo se amplie e seja mais rico”. (BUSATTO, 2003, p. 12). Essa ação de alimentar é partilhada também por Abramovich (1989), para quem ouvir histórias constitui-se em uma forma de suscitar o imaginário, poder sorrir, sentir e descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e de ser e, desse modo, oferecer sustento à criatividade e ao imaginário. A contação de histórias, portanto, oportuniza à criança o conhecimento de si mesma, do mundo em que vive, do seu ambiente de vida, permitindo-lhe

estabelecer relações tão importantes e necessárias entre o real e o ficcional. É através dessa efetiva mobilização do imaginário e da compreensão do ser e estar- no-mundo, propiciada pela arte de contar histórias, que se torna possível a emergência de um universo textual no qual a criança se inscreve na convivência com outros.

Contação de histórias e aprendizagens

É na trama que articulamos os acontecimentos de nossa vida em uma sequência significativa. É na trama que construímos nossa própria continuidade/descontinuidade ao longo dos acontecimentos de nossa vida. (Lia Scholze).

Seguindo essa abordagem em que procuramos discutir formas de potencializar nossa inscrição no mundo com as ações languageiras, chegamos a um ponto de convergência na invenção do humano, para o qual concorrem a oralidade, a leitura e a escrita.

Alguém que toma gosto em ouvir histórias, provavelmente, procurará lê-las também. Ou, até mesmo, chegará a escrevê-las, já que o gosto de contar é idêntico ao de escrever e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. (MEIRELES, 1979, p. 42).

Para Busatto (2003), no que concerne à aprendizagem da linguagem escrita, a narração de um conto permite trabalhar desde a sintaxe até a semântica, sugerindo, nesse sentido, a realização de atividades como a tradução de um conto ouvido e contado, em diversos gêneros, como a história em quadrinhos, a reportagem jornalística, o texto teatral, o poema... Do ponto de vista pedagógico, pensamos que a literatura infantil, com suas histórias tão atraentes às crianças, cumpre um papel fundamental na aprendizagem e no domínio da escrita. Essa proposta, aliás, pode ser referendada em Saraiva (2003), quando afirma que “língua e literatura constituem um binômio cujos termos mantêm uma relação de unidade e de harmonia quando se trata de seu ensino no nível fundamental”. (p. 120). Ou seja, defendemos, como Saraiva, a ideia de que há uma convergência e uma concomitância de saberes e capacidades que concorrem para o estabelecimento dessa relação, os quais,

conforme temos experienciado através da realização de contações de histórias, são potencializados ao relacionarmos atividades orais com escritas. Para Saraiva esses saberes vão além de uma aprendizagem específica da escrita e podem ser relacionados como sendo “a aquisição de um *corpus* lexical, o domínio gradativo de formas gramaticais e de estrutura sintática, a assimilação de noções de coesão e coerência, a utilização de coordenadas espaço-temporais”. (2006, p. 45).

Mas a experiência de contação de histórias em sala de aula, pelas crianças e por nós, tem nos ensinado muitas outras coisas que dizem respeito ao ato/exercício de sermos professoras e de serem, as crianças, aprendizes. Aprendemos com elas enquanto vamos trabalhando as contações de histórias, na medida em que nos fazem repetir inúmeras vezes a mesma história, principalmente em fase de alfabetização inicial, pois o modelo estrutural das mesmas oferece a elas um campo de referência para irem testando suas hipóteses e avançando nos níveis conceituais linguísticos; aprendemos que não há como chegar à escrita sem experimentá-la de verdade, como uma referência aos próprios saberes e domínios da linguagem humana em suas diferentes facetas que vão desde o imaginário até o registro para troca na convivência; aprendemos que contribui para a aprendizagem da produção de textos, como temos observado ao propor aos nossos alunos a reescrita e a produção com modificações na história original, de contos tradicionais; aprendemos que as experiências das crianças como ouvintes e narradores de histórias tem repercussão direta no desenvolvimento das funções simbólicas, o qual potencializa suas condições para vivenciar de maneira desafiadora e prazerosa os processos de alfabetização e letramento.

Os contos tradicionais, aliás, trazem para a sala de aula um modelo de estrutura narrativa que se repete, auxiliando as crianças diretamente nessa etapa da escrita. (ANDALÓ, 2000). Nessa abordagem, recordamos uma experiência significativa com uma turma de alunos de 3ª série, na qual a maioria não conseguia escrever textos que seguissem uma sequência lógica, realizando saltos narrativos em várias partes das histórias, que, além disso, pareciam mais com relatos. Esses alunos, por sua vez, estavam habituados a produzir textos sobre sequência de cenas em gravuras, sobre uma ilustração, geralmente associada a uma data comemorativa ou sobre atividades realizadas pela turma, como passeios. Desse modo, passamos a realizar atividades com contos tradicionais que contemplassem a contação por nós, professoras, a contação pelos alunos e dramatizações. Oportunizamos, assim, um processo de construção integrado da

oralidade, da leitura e da escrita. Porém, pensando, nesse momento, especificamente na aprendizagem da escritura de textos, percebíamos, em consonância com Maruny Curto et al. (2000), que a reconstrução oral possuía valor em si mesma para garantir a compreensão do texto e de suas características para lembrá-lo, o que, por sua vez, se constituiu numa excelente preparação para a escrita.

Não obstante, a continuidade desse trabalho possibilitou que, ao propormos as produções textuais, as crianças, gradativamente, conseguissem organizar textos com uma sequência completa, demonstrando ter apreendido o arquétipo narrativo das histórias, o que se refletia, inclusive, no vocabulário empregado, preparando os alunos para a criação de suas próprias histórias. Isso demonstra que,

ao recompor o texto, não se limitam a imitar: trazem suas próprias idéias acerca de como se constrói o texto e sobre o conteúdo. Daí surge o debate e a aprendizagem compartilhada: sobre a estrutura do conto ou texto, o esquema narrativo, a lógica do texto, a inserção de frases ou elementos característicos. (MARUNY CURTO et al., 2000, p. 128).

Considerações finais

Ao discutirmos a importância da contação de histórias na escola não estamos fazendo apologia ao seu uso como instrumento meramente didático. Contrariamente, estamos propondo que, através do hábito de contar histórias, que, para se constituir como tal, não pode ocorrer de forma esporádica na sala de aula, é possível que a aprendizagem – no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita – possa ocorrer de forma integrada e desartificializada. Nossa compreensão leva em conta o fato de que contar histórias é algo inerente ao viver da humanidade e, portanto, propicia que as aprendizagens possam fluir de forma mais harmoniosa, sem pressões externas e internas decorrentes das políticas e grades curriculares, que, muitas vezes, impedem que as crianças aprendam, pois limitam sua imaginação. Para nós, o trabalho cotidiano de contar e deixar contar histórias é também uma forma especial de narrativa com a qual nos formamos.

Pela imanência da narração à vida das comunidades no curso da História, destacamos, no entanto, antes de encerrar nossas discussões, que não podemos perder de vista, independentemente da atividade que

se proponha, que o conto existe essencialmente para ser fruído, sendo, portanto, imprescindível que seja apresentado às crianças como possibilidade para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração e um alento aos sentidos, uma vez que não se perde o que se aprende por tais vias. (BUSATTO, 2003). Nessa direção, lembramos que “a convivência de forma lúdica e prazerosa com os textos literários favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo de transformar a realidade, inserindo outras formas de ser e de estar no mundo”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1994, p. 64).

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?: Literatura infantil e prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ANDALÓ, Adriane. *Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo*. São Paulo: FTD, 2000.
- BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontologia del lenguaje*. Buenos Aires; Granica: Saez, 2006.
- GIL NETO, Antônio. *A produção de textos na escola*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GUIMARÃES, Eduardo. Os estudos sobre linguagem: uma história das idéias. *Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>. Acesso em: 30 mar. 2007.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARUNY CURTO, L.; MINISTRAL MORILLO, M.; MIRALLES TEIXIDÓ, M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Formação de professores e alunos leitores*. Cadernos de Educação Básica, Brasília: MEC, 1994.
- MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, José. Preparar para a leitura: ver e ouvir ler. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: Editora da UFSC, v.17, n. 31, p. 71-90, 1999.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

SARAIVA, Juracy A. *Literatura na escola: propostas para o Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHOLLES, Robert; KELLOG, Robert. *A natureza na narrativa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SCHOLZE, Lia. *Por uma pedagogia da leitura e da escrita*. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=4&s=9&a=24>. Acesso em: 2009.