

**O TRABALHO COM TEXTOS NARRATIVOS VOLTADO
PARA A PRODUÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS
NA ESCOLA BÁSICA**

Juliana Leal Facundes (UFT e UFNT)

juliana_facundes@hotmail.com

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)

milianevieira@mail.uft.edu.br

RESUMO

O presente artigo descreve os procedimentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa, envolvendo textos do tipo narrativo, voltados para a produção de histórias por uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A abordagem teórica discute as características da narração e também da descrição, visto ser a descrição considerada importante para os objetivos desta pesquisa. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier e Harré (2003) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Baseados nesse arcabouço teórico, elaboramos e aplicamos uma sequência de aulas, que visou trabalhar os elementos do texto narrativo e os conectivos temporais, proporcionando uma maior variedade de possibilidades ao leque linguístico do aluno. As aulas envolveram o uso de ferramentas multimodais, a partir da exibição de vídeos, uso de imagens, de textos escritos com predominância do tipo narrativo, além de leitura e contação de histórias, produção escrita, e principalmente a produção oral. A análise dos dados concluiu que houve progresso no manuseio linguístico, com uma descrição mais rica dos personagens nas produções finais. Houve ainda um avanço quanto à extensão das produções e quanto à confiança dos alunos no tocante à produção oral, sem a constante dependência da presença do texto escrito.

Palavras-chave

Texto narrativo. Oralidade e escrita. Produção oral de histórias.

ABSTRACT

The present article describes aspects of the narrative textual type, focusing on the production of stories by a ninth-grade class. The theoretical approach discusses the theme of orality versus writing in school, addresses the concepts of gender, and the characteristics of the narration, also encompassing a theorization about the characteristics of the description, as it is considered important for the purposes of this research. The theoretical approach is based on Travaglia (2007), Brasil (1997; 2007), Brockmeier and Harré (2003), and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on this theoretical framework, we elaborated and applied a sequence of classes, in an attempt to add to the student's vocabulary range other time sequences, providing a greater variety of possibilities. The classes involved the use of multimodal tools, from the display of videos, use of images, of written texts of the narrative textual type, besides reading and storytelling, written production, and especially oral production. The data analysis concluded that there was progress in linguistic handling, with a richer description of the characters in the final productions. There was also an advance regarding the extension

of the productions and the confidence of the students regarding oral production without the constant dependence on the presence of the written text.

Keywords:

Narrative text. Orality and writing. Oral production of stories.

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 utilizem 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. 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).

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 necessário 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 propí-

cio 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)

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).

O primeiro momento deste artigo pretende discorrer sobre aspectos importantes dos textos narrativos e sobre a prática de contar histórias, acreditando que o trabalho com eles pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula. O segundo momento descreve o contexto em que se insere esta pesquisa, caracterizando-a e discorrendo sobre os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes e finaliza com a descrição da sequência de aulas realizadas durante esta pesquisa. A última parte analisa os dados adquiridos através da aplicação dos instrumentos desta pesquisa.

Como objetivos, buscamos prover os alunos com um leque mais variado de expressões de valor temporal, e minimizar o uso de expressões da fala espontânea em histórias orais, reconhecendo que textos orais também possuem formalidade. Como resultado deste trabalho, objetivamos ainda possibilitar aos alunos a produção de narrativas orais mais co-

erentes e coesas, além de valorizar a oralidade e a voz dos alunos no contexto de aprendizagem.

Creemos que este trabalho tem sua importância na medida em que resgata o trabalho com a produção de histórias no ensino fundamental II, sem encará-las como mera forma de incitar a participação oral dos alunos e de torná-los mais motivados, mas estabelecendo critérios de trabalho e avaliação com aqueles textos.

2. Algumas considerações sobre os textos narrativos

O tipo textual 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 referida autora se refere ao enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história; ao 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 posição 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 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 estrutu-

rais 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. 533) conceituam o termo narrativo como “uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências”, embasados na afirmação de que é por meio de nossas histórias 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 e os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de história, 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, p. 532).

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, o tipo narrativo e o 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).

Concordam com o pensamento acima Pauliukonis e Cavalcante (2018). As autoras explicam que o que ocorre, em muitos casos, é a dominância de um tipo textual; o que acontece quando esse tipo corresponde ao propósito comunicativo maior do texto, e, nesse caso, os outros tipos presentes aparecem a serviço da dominante. É sobre o tipo descritivo que passaremos a discorrer.

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.

Pauliukonis e Cavalcante (2018) sugerem que na descrição de pessoas, é possível apresentar traços físicos – como altura, idade, cor dos cabelos, da pele etc. – ou traços psicológicos, da personalidade, do caráter, caracterizados por modos de ser e de agir. Porém, a escolha sobre o

que descrever sempre será do autor. Nesse sentido, Travaglia (2007), acrescenta que o tipo descritivo pode trazer ainda a localização do objeto de descrição, além das já mencionadas características (cores, formas, dimensões, texturas, modos de ser, etc.) e partes do objeto descrito.

Travaglia (2007), explica que a descrição pode ser objetiva, quando o produtor do texto se guia exclusivamente pelo objeto; e subjetiva, quando as características do objeto se fundem a uma expressão dos sentimentos, afetividade e estados psicológicos daquele que os descreve. Para o referido autor, a descrição dentro de textos narrativos, se guia sempre pelo tempo referencial e de enunciação. Ou seja, o tempo verbal usado em textos narrativos determina o tempo da descrição. Para concluir este debate teórico, faremos a seguir algumas observações sobre a produção oral de histórias, à luz de Silva (2011), Araújo (2009), e Blos (2007).

3. 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 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).

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).

Os benefícios da prática de se narrar histórias são inúmeros e atingem as mais diferentes esferas da vida. Blos (2007) elenca alguns desses benefícios:

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 aos 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.

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).

4. *O trabalho com textos narrativos voltados para a produção oral de histórias*

Partindo da crença de que o ensino e a produção de textos narrativos orais podem contribuir (não de forma exclusiva e isolada) para melhorar as habilidades linguístico-discursivas do aluno no âmbito da oralidade, lançamos mão de uma pesquisa-ação. Segundo Van Acker (2016), a pesquisa-ação está comprometida com ações orientadas para mudanças de acordo com objetivos e interesses que resultam de uma análise sobre a ação.

Essa opinião é compartilhada por Stake (2011), que defende que a pesquisa-ação começa com uma avaliação e leva a um estudo de si mesmo, dos recursos, das pessoas envolvidas. Ela envolve uma análise, por parte do pesquisador, de como algo poderia ser melhor e como ele próprio poderia ser melhor. Muito além da busca pelo conhecimento novo ou da compreensão de um fenômeno, a pesquisa-ação tem como objetivo principal o aprimoramento da ação pelo próprio responsável por ela.

A pesquisa foi aplicada em uma turma do nono ano de uma escola da rede pública do Maranhão, composta de 22 alunos (5 meninos e 17 meninas), maioria de classe média baixa. É bastante comum o abandono escolar no turno em que se deu este trabalho, e é também o turno com o maior índice de infrequência na escola e o que recebe o maior número de alunos envolvidos na criminalidade e no mundo das drogas.

Este estudo se desenvolveu ao longo de seis aulas de 100 minutos cada, e teve uma duração de dois meses. Nas semanas em que as aulas foram aplicadas, destinamos apenas dois quintos da carga horária semanal de língua portuguesa para a realização da pesquisa. As aulas envolve-

ram o trabalho com textos narrativos e descritivos voltados à produção oral de histórias para o alcance dos objetivos propostos. Como instrumentos de geração de dados, foram adotadas as gravações em áudio das aulas e um questionário do tipo aberto, aplicado após a última aula.

Ao longo da sequência de aulas, nos valemos de diferentes gêneros orais ou escritos (documentário, contos de fadas, lendas, contos e outros) em que textos narrativos e descritivos se faziam presentes (é importante conhecer também as características da descrição na produção de histórias). O resultado desse trabalho foi a produção oral de histórias, algumas delas com suporte inicial do texto escrito.

Iniciamos a primeira aula exibindo quatro vídeos curtos, produzidos por ex-alunos da escola, e que narravam ou descreviam fatos. Houve uma breve discussão sobre as semelhanças entre os vídeos. Em seguida, convidamos os alunos a formar grupos e a se aventurar a contar uma história improvisada, com início, meio e fim, baseada na observação de uma sucessão de nove imagens selecionadas por mim, docente pesquisadora da pesquisa.

Orientamos cada grupo a manter o foco no tópico, na coerência, nos personagens, de modo que ao terem concluído a história, os ouvintes compreendessem o que ocorreu durante e no final da contação, com cada personagem. Após o término da atividade e já na sala de aula, explicamos aos alunos que mostramos a eles imagens que entre si possuíam pouca relação semântica para que eles percebessem como é difícil produzir um texto sem levar em conta os elementos do texto narrativo. Objetivávamos na primeira aula, através dessa experiência, mostrar aos alunos a necessidade de se planejar toda produção textual, mesmo que fosse oral.

Questionamos ainda a todos os grupos suas opiniões sobre os pontos mais fáceis e mais difíceis de narrar e suas impressões da experiência de produzir uma história oral improvisada. Pedimos ainda que os alunos, durante a semana, de preferência nos mesmos grupos, escolhessem imagens na *internet* e, em casa, de forma planejada, produzissem uma história coerente, a partir das imagens, para contar para a turma na aula seguinte. Os alunos deveriam levar em conta sua experiência naquela aula com a história improvisada para não repetir os pontos que eles mesmos levantaram: a grande quantidade de espaços e de personagens dentro de um texto narrativo curto.

Na segunda aula, na sala de mídias, os alunos contaram, em grupo, suas produções aos demais, ao mesmo tempo em que mostravam a

eles as imagens, nas quais suas histórias se basearam. Os alunos, porém, optaram por oralizar as histórias que trouxeram escritas em seus cadernos. Limitaram-se a ler o que escreveram. Após a contação das histórias, os alunos assistiram a um vídeo intitulado “De costas pra rua”, um documentário com a presença de características dos tipos textuais injuntivo e narrativo. Através do vídeo, os alunos puderam ter contato com uma narração em primeira pessoa de uma história real sem idealizações (“ausência de era uma vez” e “viveram felizes para sempre”).

Os alunos fizeram anotações referentes ao tema, às pessoas ali retratadas e ao local onde se passa o relato. Ao término, esses três tópicos foram discutidos e os alunos compararam com os demais suas anotações, e discutiram seus gostos quanto ao prato. A aula terminou com uma atividade escrita sobre o vídeo e sobre os pontos discutidos.

A terceira aula começou com uma conversa sobre a aula anterior, em que buscamos verificar a memória dos alunos sobre o vídeo assistido. Em seguida, os alunos foram à sala de mídias e assistiram ao vídeo “Vida Maria”, uma produção regional do Nordeste sobre a educação e vida de uma garota do sertão, desde seu nascimento até sua morte. Após o término do vídeo, os alunos compartilharam suas opiniões e interpretação da ideia geral da história e houve uma breve discussão acerca dos elementos do texto narrativo aplicados ao que haviam assistido.

Na aula quatro, antes da apresentação do tema e do estudo do texto principal, como momento introdutório foi realizada a feitura de um origami de gato, como um estímulo para gerar nos alunos a curiosidade em ler o texto narrativo. Os alunos descobriram, ao longo da confecção, que figura estavam produzindo (um gato). Após esse momento, os alunos receberam um texto sobre a história do Gato de Botas. Os alunos leram a história silenciosamente.

Após a leitura, houve uma contação coletiva da história por meio de perguntas que fizemos aos alunos seguindo uma sucessão cronológica dos fatos, e a partir das respostas que nos eram dadas, a história foi sendo construída. Em sequência, houve a leitura de uma história sem conectivos temporais, com posterior debate sobre o texto e uma breve explicação sobre a função dos marcadores de tempo. Após a leitura do texto pelos alunos, pedimos que dois voluntários recontassem a história, fazendo as alterações que julgassem necessárias.

Após o relato por dois alunos, a turma recebeu o mesmo texto, mas agora com conectivos em negrito. Os alunos compartilharam suas

impressões das versões com e sem conectivos através uma discussão oral. Reforçamos que as expressões marcadas no texto recebido estavam ali para marcar a sucessão dos fatos. Em seguida, pedimos que os alunos escrevessem, em grupos, um parágrafo contando uma história sobre um dia na vida de um bicho preguiça, narrando a partir de uma frase inicial (Era uma vez um bicho preguiça...), lembrando de usar os conectivos temporais.

Iniciamos a quinta aula entregando aos alunos cópias da letra de uma paródia da música “Asa Branca” sobre o tema “Folclore”. Após a leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta, houve uma discussão sobre o conteúdo e alguns trechos específicos do texto. Em seguida, cada aluno recebeu um texto sobre um personagem do folclore brasileiro. Os personagens eram variados (Boto, Saci, Curupira, Iara, etc.). Pedimos que eles lessem seu texto e em seguida trocassem com um colega. Após ler dois textos, cada aluno foi convidado a descrever oralmente um personagem do folclore, porém, sem oralizar o texto, atividade essa realizada com sucesso pelos alunos.

Após este momento, para encerrar a aula, pedimos que eles fizessem um desenho com base nos textos lidos e no conhecimento prévio e o pintassem conforme o personagem que descreveram, ilustrando as características deles. Eles foram incentivados a usar a criatividade na confecção dos desenhos.

O objetivo da última aula foi a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da sequência de aulas em uma produção final de gêneros orais. Desta forma, na sexta aula os alunos, já com os desenhos prontos, e pintados, formaram duplas e trios e cada um com seu desenho, pensaram em conjunto e planejaram uma história escrita envolvendo seus personagens, levando em conta os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Após o momento de preparação, a contação ocorreu em rodízios. Quatro grupos ocuparam os quatro cantos da sala de aula, respectivamente, e os demais grupos agiram como ouvintes das histórias. Após a audição de todas as produções pelos alunos ouvintes, os papéis se inverteram para que a última rodada de contações ocorresse. Apesar de originalmente escritas, nenhuma das histórias foi simples leitura do texto. Os alunos aprenderam suas histórias e a contaram pelo menos quatro vezes aos diferentes alunos ouvintes. À medida que as histórias eram contadas, os a-

lunos também mostravam as imagens dos personagens que serviram de base para a produção.

5. Discussão e análise dos dados

As análises feitas se basearam na comparação dos textos iniciais oralizados na aula um e os demais textos produzidos nas demais aulas, principalmente na final. Os dados levantados a partir da aplicação dos instrumentos desta pesquisa levam em conta a sugestão da BNCC (BRASIL, 2017, p. 167) de que ao se produzir gêneros ficcionais com o tipo textual narrativo, se observem os elementos do texto narrativo próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, “utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história”.

Partindo desta orientação, durante a análise dos dados gerados nesta pesquisa observamos: 1) Marcadores convencionais de contos de fadas; 2) Elementos do texto narrativo: personagem, espaço, narrador, enredo; e 3) Marcadores: conectivos temporais e textuais. Além dessas três categorias analíticas, ainda analisamos as respostas resultantes dos questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.

5.1. Marcadores convencionais de contos de fadas

Das sete produções iniciais improvisadas pelos grupos na primeira aula, cinco delas iniciam com um marcador convencional de contos de fadas (Era uma vez...) e seis delas terminam com finais felizes como em “*e ficou muito feliz*”, “*vai me acompanhar até meu último dia de vida*”, “*e me acompanhou minha vida todinha*”, “*e envelheceu com o cachorro*”.

Acredita-se ainda, em relação à conclusão das histórias, que em parte os alunos foram influenciados pela imagem final, de cores quentes, a qual traz uma senhora feliz com o cachorro dela, que pode ter sugerido um final feliz. Também verificamos a presença de valores idealizados dos contos de fadas em trechos da produção três da aula um: “*eu amava demais (...) eu vivi demais com meu amorzím, e meu Jubiscreudo, é... cresceu, (...) e me acompanhou minha vida todinha*”.

O “era uma vez” dos contos de fadas também são percebidos nas produções finais em quatro dos sete textos. Os finais felizes também são percebidos nas histórias que trazem como vilão o personagem “Cobra Grande”, uma vez que a história termina com a morte deste personagem. Esse personagem é também o mais presente nas últimas histórias. Temos então, finais felizes em “*o rio se tornou livre, aí as embarcações começaram a voltar pra lí e os pescadores teve os seus peixes*” (produção 1), “*consegui matar a cobra, aquela Cobra Grande*” (produção 3) e em “*Neguinho resolveu matar a cobra*” (produção 7).

Constatamos, porém, que houve menos finais felizes nos últimos textos, se comparados aos primeiros. Ao contrário da maioria das histórias da aula um, as histórias finais trazem alguns elementos, como o drama e a tragédia, que tornam os textos menos idealizados, porém igualmente ricos e prendem a atenção do ouvinte. Momentos de drama e tragédias são percebidos em vários trechos das histórias finais, como em “*contou que aquele cavalo que era muito importante tinha morrido, tinha falecido*” (produção 7); “*as duas acabaram morrendo com os seus próprios venenos*” (produção 1) e em “*um humo foi até o rio com as duas Vitória Régias e as matou*” (produção 2).

Ressaltamos que mesmo não solicitando a escrita de uma produção de conto de fadas, os alunos descrevem as narrativas utilizando elementos deste gênero específico. Acreditamos que isto ocorreu devido a remeterem as lembranças de infância ou dos primeiros anos escolares, pois os textos orais são deixados de lado no ensino fundamental e médio.

5.2. Elementos do texto narrativo

Mesmo durante as produções iniciais, percebemos que, no geral, os alunos têm consciência e conhecimento prévio de elementos que compõem os textos narrativos, pois eles puderam ser percebidos desde a produção inicial, porém com algumas deficiências.

Em regra, as produções da primeira aula contaram com uma **apresentação dos personagens animais** de três maneiras: 1) com a menção deles, como na segunda produção (“*Era uma vez, né Maria? um gato e um coelho, um gato e um coelho*”); 2) descrevendo a relação entre eles, como na produção um (“*se amavam muito e depois eles começaram a brigar*”); 3) por descrição de hábitos e gostos, na terceira produção (“*jubileu gostava muito de floresta, gostava de tar na floresta e ele não fazia*”).

a necessidade dele em casa não”). Em relação a um dos personagens humanos, houve apenas a menção a ele (“e esse homem pediu essa mulher em casamento”) na maioria das produções, seguida do desaparecimento do personagem em quase todas as histórias.

Segundo Gancho (2002), a descrição de personagens em uma narrativa pode envolver as mais diversas características: físicas (o corpo, a voz, gestos, vestuário); psicológicas (personalidade e estados de espírito), ideológicas (modo de pensar do personagem, sua filosofia de vida, visão política e religião); sociais (classe social, atividades sociais e profissão); e morais (se relacionam a um julgamento, em dizer se o personagem é bom ou mau, moral ou imoral). Na aula cinco, que tratou da apresentação dos personagens do folclore brasileiro, as descrições dos alunos conseguiram envolver os seguintes aspectos:

1) **Físicos:** na descrição do Boto: “*Ele é um animal (...) ele tem forma de golfinho, (...) ele se transforma em um homem e se veste de branco*”; da Iara: “*Ela era uma bela índia (...) uma bela sereia de beleza inigualável com cabelos negros e compridos*”; da Mula-sem-cabeça: “*Ela era uma burrinha. Ela não tinha cabeça. Ela tinha uma tocha de fogo*”; e do Curupira: “*tem um cabelo vermelho e os pés virados*”.

2) **Morais:** na descrição da Iara: “*despertava inveja em muita gente*”

3) **Psicológicos:** ao falar do Boto: “*Ele é inteligente*”

4) **Sociais:** ao descrever a Iara: “*Ela atrai pessoas para floresta*”; Lobisomem: “*ele vai atrás de sangue*”; e Mula-sem-cabeça: “*Ela era casada com um padre*”.

Porém, foi na aula seis que os alunos mostraram um melhor trabalho quanto a este ponto. Percebemos uma maior preocupação em apresentar os personagens e espaço de forma coerente e ainda em fazer uma conexão entre as personagens. Vejamos alguns trechos de três das produções finais quanto a estes aspectos.

Produção 2: “*Era uma vez a Vitoria Régia. (...) Ela tinha o interior verde, laterais rosas e flores grandes e rosas que brilhavam com a luz do luar, com o fim de tarde.*”

Produção 3: “*Era uma vez uma cobra venenosa que vivia no rio Amazonas, que ela era capaz de afundar barcos com pessoas dentro e até matar famílias que estavam dentro deste barco. Aí havia uma sereia que se chamava Iara, mas também era conhecida como Mãe d’água. Ela era uma sereia muito linda que ela era tinha a pele clara, é... e vivia no rio Amazonas.*”

Produção 7: “Era uma vez **uma Cobra Grande de olhos brilhantes que morava na Amazônia**. Lá na Amazônia, essa cobra tinha um amigo chamado **Neguinho**. **O Neguinho, ele morava na Vila Maria**. Nessa Vila Maria havia muitos animais. Esses animais era tipo um ritual.”

Os ambientes que compõem o **espaço** (rio, floresta, arco-íris, cidade), na maioria dos textos da aula um, são idealizados e mencionados algumas vezes, por indicação (*aí apareceu esse arco-íris – Produção 5*) e com descrições caracterizadas por no máximo dois adjetivos (*riacho muito lindo – Produção 1, um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós – Produção 3, floresta encantada, arco-íris bonito e maravilhoso – Produção 7*).

Na última aula, porém, os ambientes escolhidos para o desenrolar dos fatos (o rio e a floresta) não são idealizados, mas trazem toques realistas e fantásticos lado a lado. Na produção um dessa aula, vemos o fantástico em “*todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava*”, e o realista em “*esse rio ficou deserto... por causa que ninguém tinha coragem de passar por esse rio*”. Os alunos se preocuparam ainda em ambientar a história de forma coerente com os personagens do folclore (as histórias 3 e 7 se passam na Amazônia).

Em relação à **narração**, a grande maioria das produções apresenta narrador em terceira pessoa com preferência pela narração dos fatos no passado. Na aula um, houve apenas uma produção, a quarta dessa aula, que contou com duplo narrador: em primeira e em terceira pessoa. Na prática, foram produzidas duas histórias, simultaneamente narradas por dois dos componentes da equipe, o que pode ser percebido nos trechos “*nesse banho eu...*” (Blos (2007, p. 9 (aluno A)) e “*foi dar umas exploradas e lá encontraram...*” (aluno B)). Como os alunos em questão não atentaram ao que o colega falava, de modo a seguir com a narração a partir dos elementos que um e outro incluíam na história, a produção quando lida por completo apresentou-se incoerente.

Já no segundo texto oral da aula quatro, verificamos a presença do que Gancho (2002) chama de “narrador intruso”, aquele que, segundo a autora, julga o comportamento dos personagens. Ele pode ser percebido no trecho “*Muito bem pra cara dele*”. Em grande parte dos demais textos orais houve uma preferência por um narrador observador. No texto oral produzido pelo primeiro aluno voluntário na aula quatro, percebemos que, comparado ao segundo, ele se mantém fiel ao texto original, no sentido de não realizar julgamento algum em relação ao personagem, por exemplo.

Em relação ao **enredo**, em uma das produções da aula um, houve uma preocupação dos alunos em justificar a notável diferença entre os coelhos das imagens selecionadas por nós (“*o primeiro coelho morreu mas deixou filhos gêmeos*”), entre os cachorros (“*o cachorro também teve um filho*”) e em explicar a rápida passagem do tempo em relação à personagem humana (“*a meninazinha depois de certo tempo ela cresceu*”).

Já na aula quatro, verificamos uma melhora quanto ao enredo, com a adequação dos fatos de forma que representassem mais fielmente a realidade local e o contexto atual de muitos adolescentes (“*e foi para uma maratona de série*”, “*tomou um banho... com água fria*”). E apresentaram ainda um conflito, verificado em “*apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e chegou atrasado na escola*”.

5.3. Marcadores temporais e textuais

Quanto ao uso dos marcadores observaremos o uso dos conectivos temporais e textuais. No que concerne aos temporais, analisamos o uso de todas as expressões indicadoras de tempo encontradas nas histórias: expressões (Era uma vez), conectivos, como conjunções e preposições, advérbios de tempo e tempo verbal, dias, meses, anos, e qualquer outra expressão de conotação temporal. Assim, observamos que os textos da aula um em sua maioria, como já visto em tópico anterior deste capítulo, utilizaram expressões como “Era uma vez”.

As histórias da aula um, de uma forma geral, possuíam períodos muito longos ligados com uso do encadeador textual “e”, totalizando 27 usos: seis vezes na primeira produção, quatro vezes na terceira, quatro vezes na quarta, sete vezes na sexta, e seis vezes na sétima. Os PCN (BRASIL, 1997), em seu rol de conteúdos considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos no que concerne à produção de textos escritos, orienta a substituição do uso excessivo de “e”, “ai”, “daí”, “então”, etc. por recursos coesivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade (BRASIL, 1997).

De uma forma geral, os textos orais ao longo da sequência de aulas tiveram preferência pelos conectivos “ai, então, quando, e depois”, percebidos, inclusive na última aula. Quanto ao uso de outras expressões de tempo, percebemos que, houve certo progresso em termos vocabula-

res. Enquanto na aula um os alunos utilizaram expressões sintéticas como “um dia, uma vez, certo dia, de repente”, para dar progressão temporal à história, na aula seis, houve uma maior presença de expressões sutilmente mais elaboradas. Verificamos o uso de “*um certo dia, todos os dias, no dia seguinte, houve um tempo, no final da história*” nos textos da última aula, expressões estas não verificadas na primeira aula e mesmo nos textos escritos da aula dois.

No geral, a quase totalidade das repetições de encadeadores foi percebida nas produções orais. As mesmas expressões supramencionadas pelos PCN, quando repetidamente recorrentes na fala, também podem ser repensadas e dar lugar a outros conectivos para que o texto se torne mais agradável e mais coeso. Quanto ao tempo verbal, o mais presente na maioria das histórias foi o passado, porém, os alunos preferiram não usar datas ou nomes de dias, e meses do ano (junho foi mencionado em uma produção da última aula por ser um dado relacionado a um dos personagens do Folclore presentes na história).

6. Análise dos dados gerados pela aplicação do questionário

Com o intuito de conhecer as impressões e opiniões dos alunos acerca da experiência geral sobre o trabalho com textos narrativos orais, foi aplicado um questionário após a sexta aula. A primeira pergunta feita foi: **Qual foi sua maior dificuldade em contar uma história improvisada?** Quatro obstáculos foram mencionados pelos alunos: o nervosismo, dificuldades quanto à criatividade, receio de a história não ser coesa e coerente, e dificuldades em como estruturar uma história.

Questionamos também: **Por que, mesmo planejando uma história em casa, ainda é mais fácil ler no caderno que contar oralmente?** Alguns alunos mencionaram a dependência do texto escrito e a comodidade do ler sobre o contar: “*olhando pro caderno a gente se sente mais seguro e não tem medo de errar*”, “*porque lendo a gente vai ter certeza das coisas e quando não tamos lendo não conseguimos falar sem gaguejar*” e “*porque quando nós vamos ler, a concentração tá toda no caderno e quando vamos contar não lembramos das coisas que tava escrita no caderno*”.

Também questionamos a eles: **Quando você planeja e decide previamente sobre uma história envolvendo um espaço, um tempo, personagens que farão parte de uma história, isso torna mais fácil ou**

difícil produzi-la? E todos concordaram que o planejamento torna mais fácil produzir uma história.

Na questão quatro, questionamos: **Que expressões você usaria para corrigir uma expressão que se repete na história abaixo? Reescreva o texto corrigindo com o que você achar necessário.** “Era uma vez um gato de botas. Aí ele queria ajudar o dono dele. Aí ele capturou um coelho e levou para o rei. Aí ele ficou feliz.”. Analisando as respostas, constatamos que a maioria dos alunos reescreveu o texto sem as expressões “aí”, tendo alguns alunos a substituído por “quando, então, e, pois, com isso, e por isso, certo dia”.

Na quinta questão, quisemos saber: **Você descreve os personagens nas histórias que produz (aspectos físicos, morais, etc.)?** A maioria dos alunos respondeu afirmativamente e alguns deles enfatizaram a importância do elemento personagens para a história, como em “por que nos ajuda a imaginar como são os personagens”, “se não a história fica pela metade”, e “por que fica bem explicado o motivo deles estarem na história”, e “pra entender melhor a história”.

A última pergunta foi: **Sobre a aula em que, em grupo, você contou uma história envolvendo dois personagens do folclore, você tentou evitar o uso da expressão “aí”?** Todos disseram que evitaram a expressão, justificando que ela torna a história chata e usar expressões repetidas vezes deixa a história sem sentido.

6. *Considerações finais*

Esta pesquisa partiu da hipótese de que as histórias fazem parte do universo dos alunos e que eles se identificam com o universo de contação de histórias, no entanto, com o passar dos anos escolares atividades envolvendo oralizações e contações de história são substituídas por histórias apenas escritas. Nos textos iniciais observamos que os alunos utilizavam bastantes expressões comuns à fala espontânea (aí, daí) como encaixadores na produção oral de histórias. Partindo desse pressuposto, buscamos por meio de uma sequência de aulas com foco no trabalho com as características dos textos narrativos e descritivos, minimizar a presença dessas expressões, substituindo-as por outros conectivos temporais e textuais.

Ao compararmos os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos, notamos uma significativa melhora em relação à dependência do

texto escrito. Na aula seis, bem como ocorreu nas aulas dois e cinco, as histórias tiveram um apoio inicial do texto escrito, porém as produções da aula seis foram completamente contadas sem leitura ou consulta ao texto, o que mostrou uma grande independência dos alunos em relação ao que vinham demonstrando nas aulas anteriores.

Outro aspecto observado refere-se à extensão dos textos. As produções finais são, no geral, mais extensas, inclusive que a grande maioria dos textos orais e escritos produzidos a partir da aula dois. Nos textos finais, percebemos períodos mais complexos, com o uso de intensificadores e adjetivos anteriormente não usados por eles.

Quanto à descrição dos personagens e do espaço, percebemos um enorme progresso dentro dos textos narrativos orais dos alunos. Enquanto nas primeiras produções havia apenas menções aos personagens e o espaço era bastante idealizado, nas produções finais, os personagens foram bem apresentados, o espaço recebeu um toque fantástico, o que deixou os textos mais interessantes e ricos em detalhes e contribuíram para que as produções finais fossem mais coerentes que as iniciais.

Constatamos ainda que, em termos de objetivos desta pesquisa, os alunos, em uma comparação entre as produções iniciais e finais, usaram conectivos temporais e textuais, embora principalmente aqueles que já conheciam e costumavam utilizar. No entanto, mantiveram o uso de expressões da fala espontânea na maioria dos textos orais produzidos ao longo de toda a sequência de aulas.

Parte da bibliografia utilizada para este estudo envolveu a produção de narrativas orais por professores e crianças em idade pré-escolar e de nível fundamental I com fins lúdicos ou para elicitar a participação dos alunos. A importância do presente trabalho se dá em vista da carência de estudos envolvendo o trabalho com narrativas orais no ensino fundamental II. Esperamos que este trabalho contribua com outros professores, para que encarem a oralidade como algo além da fala e da simples participação oral nas aulas e para que vejam nos gêneros orais, tão pouco trabalhados em sala, tanto rigor e normas de funcionamento como nos gêneros escritos.

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 Vilares. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo (SP): Ática; 2002. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/11102018092641Como%20Analisar%20Narrativas.pdf>. Acesso em: fev 2020.

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.

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.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, v. 51, n. 1, p. 39-79. São Paulo, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: mar 2020.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. *A Reflexão e a Prática docente*. Jundiaí. Paco, 2016.

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