

O PODER MÁGICO DA FALA: ORALIDADE E ORACIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita Alexandra Vieira Simões¹
Karine Cristina Manzo Berg²

RESUMO: Sendo o Homem um ser naturalmente narrativo habituado a comunicar oralmente, de que forma é que esta oralidade vai ser importante no desenvolvimento de um leitor e de um escritor mais crítico e reflexivo? De que forma é que a escola, enquanto entidade formadora, trabalha e valoriza a oralidade? Será realmente desenvolvida a oracia nos primeiros anos de ensino-aprendizagem? Estas são algumas das perguntas que procuraremos responder ao longo deste artigo, propondo, no final, algumas atividades didáticas de exploração da oralidade.

PALAVRAS-CHAVE: literacia; literatura Infantil; oralidade; oracia.

THE MAGIC POWER OF SPEAKING: ORALITY AND ORACY IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: Being the Man naturally a narrative being, used to communicate orally, in what way is going to be the orality important in order to develop a more critical and reflexive reader and writer? How is the school, as a formative entity, going to work and valorise the orality? Is it really going to be developed the oracy in the Elementary School? These are some of the questions that we are going to try to answer during this essay, proposing, at the end, some didactic activities in order to explore the orality.

KEY-WORDS: Literacy; Children's Literature; Orality; Oracy.

¹ Mestranda em Análise Textual e Literatura Infantil no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal; LIBEC – Centro de Investigação em Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança.. E-mail: ritasimoes@iec.uminho.pt

² Mestranda em Análise Textual e Literatura Infantil no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal. LIBEC – Centro de Investigação em Promoção da Literacia e Bem-Estar da Criança. E-mail: karineberg@iec.uminho.pt

“Desejas
um tapete mágico que, num abrir e fechar de olhos, te leve aos confins da
terra?”
(DACOSTA, 1996, p. 7)

Supondo-se que toda a realidade é dinâmica e que, portanto, também o currículo, assim como os processos de ensino-aprendizagem, o devem ser, o aluno deve ser perspectivado como um ser global que aprende, de igual modo, de forma global e integrada, sendo-lhe dada a oportunidade de aprender ativa e reflexivamente, não devendo ser prespectivado enquanto receptáculo de informações descontextualizadas e vazias de significado para si. As aprendizagens, nesta perspectiva, devem ser ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras, permitindo ao aluno ter um sentimento de pertença face às aprendizagens que vai construindo de forma reflexiva dentro de um determinado contexto sociocultural. As suas capacidades intelectuais, os seus sentimentos, emoções, aspirações, a sua fantasia e imaginação fazem parte de um *continuum* tridimensional que deve ser trabalhado ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, numa lógica de integração e globalização, pois só deste modo as aprendizagens vão ser significativas:

[...] a atribuição de sentido e de significado é mediado pelas suas vivências experienciais anteriores que lhe permitem a integração compreensiva das novas aprendizagens [...] para atribuir sentido e significado a aprendizagens ligadas a mundos distintos, mas complementares, como o são a realidade e a fantasia, é pelo recurso à imaginação, cujo refinamento é conseguido pelo continuado *uso da história*. (ESTEVES, 1998, p. 128)

Parece-nos, no entanto, evidente que para que esta prática faça sentido é necessário abandonar o conceito de ensino compartimentado. Ele não deve ser visto como um conjunto de caixas diferentes que encerram no seu interior os seus conhecimentos e aprendizagens próprios, mas como um imenso baú, de tampa aberta, onde estes se cruzam e entrecruzam e onde, constantemente, entram novos saberes e aprendizagens.

A utilização de histórias com fins educativos não é uma realidade recente. Ao longo da História, elas têm vindo a ser utilizadas para estes fins, pois o Homem, enquanto ser que se alimenta de histórias, tem tido a necessidade de se ligar ao passado através de referentes securiantes (MOLINO, 2003). As histórias, enquanto veículos de

transmissão e aprendizagem, encerram em si conhecimentos, atitudes, saberes práticos, valores, crenças, cultura, questões de estética, significados simbólicos, normas comportamentais, permitindo-nos contactar com uma determinada herança cultural e, desta forma, fazer com que esta passe de geração em geração. É dentro desta lógica que percebemos as potencialidades das histórias no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bruner (1995), as histórias permitem o estabelecimento de uma ligação entre o sujeito e a sua cultura, o que faz delas importantes instrumentos pedagógicos. As histórias, tal como a nossa vida, organizam-se de forma estrutural, sendo que as partes só fazem sentido quando inter-relacionados. Estas têm, também, a capacidade de transmitir determinados valores, conhecimentos, crenças que vão permitir à criança não só conhecer a sua cultura, mas também desenvolver a sua imaginação. Desta forma, as aprendizagens que as crianças constroem através do contato com histórias são aprendizagens mais significativas, na medida que elas se vêem, de alguma forma, reflectidas na história: “[a] história é o modo mais natural de cada um e de todos os seres humanos conferirem significado às suas vivências e *convivências*, de acordo com os contextos socioculturais onde vivem e *convivem*[...]”. (ESTEVES, 1998, p. 128)

Em contexto pedagógico, as histórias permitem, ainda, uma partilha de conhecimentos entre a escola e a casa, pois os mediadores professores poderão fazer com que a criança traga para as histórias lidas na escola, conhecimentos, valores, práticas, crenças que lhe são próprias enquanto ser social, valorizando, assim, a integração de saberes, o saber-fazer, a capacidade criativa do aluno enquanto construtor ativo do seu próprio conhecimento e não como mero receptor passivo de aprendizagens. Nesta perspectiva, é imperioso que o docente reconheça a importância dos textos, especificamente os de Literatura Infantil, enquanto veículos de iniciação ao mundo da cultura literária e a outros tipos de valores culturais (MENDONZA FILLOLA, 1999, p. 12). Torna-se, por isso, fundamental anular a tendência que muitos professores do Ensino Básico manifestam em repetirem os exercícios de receituário publicados pelos manuais, buscando normalizar, como sublinhou Carlos Ceia (1999, p. 27), *todas* as leituras possíveis do texto literário, impedindo os seus alunos de descobrirem uma escrita e uma leitura criativas. Urge, por conseguinte, apostar numa formação profissional que habilite os docentes para a problematização das situações pedagógicas, buscando as formas mais eficazes de criar, junto dos seus alunos, ambientes estimuladores e

enriquecedores susceptíveis de os motivarem para a aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica (AZEVEDO, 2002). É através da imaginação que a criança vai ter a oportunidade de contatar com determinadas temáticas, vivenciar determinadas situações (ainda que não efetivamente), opinar acerca de determinados temas, alargando, desta feita, o seu leque de aprendizagens. Parece-nos que desta forma estaremos a preparar cidadãos com capacidade participativa e interventiva na sociedade em que se inserem. O ato de leitura/audição de uma história deve ser um ato de enriquecimento, um ato de aprendizagem, uma experiência. No entanto, para tal ser possível, parece-nos necessário que seja explorada a natureza pluri-significativa do texto literário, levando o aluno a questioná-lo e a relacionar-se efetiva e afetivamente com ele, desenvolvendo-se não apenas como leitor mas também enquanto pessoa. O fenómeno hermenêutico exige a ocorrência do par pergunta-resposta, visto que para que se compreenda um texto é necessário compreender as perguntas que nele se escondem. A ser assim, a interpretação, enquanto processo aberto e dinâmico, possui uma estrutura que se baseia numa busca constante, num “procurar saber”. (GADAMER, 1999) É nesta relação efetiva e afetiva com o texto literário que os leitores contactam com valores e problemáticas que contribuem para a sua formação enquanto ser humano.

Nesta linha de pensamento, Yopp & Yopp (2001, p. 1-4) argumentam a favor da introdução da literatura em contexto sala de aula como forma de promoção da literacia proporcionando o desenvolvimento da linguagem, da compreensão leitora e influenciando as percepções e atitudes dos alunos relativamente à leitura e ao aprofundamento da linguagem escrita e da linguística. Desta forma, os alunos serão capazes de construir, expressar, interpretar e argumentar sobre os textos lidos, fazendo inferências relativamente às suas experiências e visões do mundo.

No entanto, as práticas pedagógicas têm vindo a mostrar que “a escola estabelece uma ruptura entre o ludismo infantil e a iniciação no código verbal escrito” (ZILBERMAN & MAGALHÃES, 1987, p. 32), como se o trabalho da escrita e da leitura fosse possível sem o trabalho com a oralidade.

Sendo o homem naturalmente um ser narrativo habituado à audição e reconto oral de histórias desde tenra idade, porque é que ao entrar na escola é desconsiderada esta sua vivência? Vivência esta representada através das cantigas e canções populares, dos contos, dos provérbios e adivinhas, dos trava-línguas e das parlendas, da declamação

de poesias, entre outras, que parecem ficar à porta da Escola Primária, acabando esta por não aproveitar esse rico repertório de natureza oral trazido pela criança. Apesar de sermos seres biologicamente capacitados da linguagem oral, esta é um instrumento de comunicação complexo (PEREIRA e VIANA, 2003, p.121) que deve ser trabalhado pela escola em situações de comunicação autênticas e contextualizadas ampliando a bagagem cultural que a criança traz consigo, sendo este um primeiro passo para o desenvolvimento da literacia. (ALDRIDGE, 2005)

Contar histórias se apresenta como uma importante estratégia podendo ser utilizada em sala de aula para serem trabalhadas competências e habilidades linguísticas, além de possibilitar o desenvolvimento social e cultural da criança. Por outro lado, o recontar histórias por parte das crianças também se mostra fundamental no processo de conscientização da estrutura da história, conhecimento este que irá guiar as crianças nas suas próprias construções, acelerando o processo de desenvolvimento da literacia. (GLAZER & BURKE, 1994)

Barry Sanders (1994, p. 12) sugere que o crescimento da iliteracia está ligado ao decréscimo da utilização e da importância dada às formas simples de comunicação, tais como a conversação, o contar histórias, a audição e repetição de rimas e canções, defendendo ainda que a aprendizagem literária melhora significativamente quando se estabelece uma ligação entre ela e a oralidade.

Entendendo oracia como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e refletir sobre os ‘textos orais’, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (PEREIRA e VIANA, 2003, p. 121), esta apresenta-se como mais um dos degraus da longa caminhada de construção do desenvolvimento da literacia.

O trabalho com esta linguagem oral ganha destaque nos parâmetros curriculares brasileiros e portugueses, sendo entendido como uma forma dos alunos aprenderem a utilizar essa linguagem competentemente nos diferentes contextos (MEC, 1997 e ME, 1997). Porém, um olhar atento sobre estes parâmetros parece-nos mostrar uma maior preocupação com o “saber” do que com o “saber fazer”, não parecendo existir uma preocupação efetiva com questões de reflexão acerca dos usos desta mesma linguagem. Em contexto sala de aula, embora se reconheça, muitas vezes, a importância do desenvolvimento da oralidade, as práticas parecem não serem eficientes e eficazes para o desenvolvimento contextualizado desta capacidade linguística.

O desenvolvimento competente da linguagem oral, a curto ou a longo prazo, estabelece relações com o desenvolvimento da linguagem escrita. Mesmo sendo a oralidade e a escrita linguagens diferentes, é inegável que o sistema escrito se construa com base na oralidade (PHILLIPS, 1999, p. 3) Alguns teóricos, tais como Snow & Tabors (1993), argumentam que um vocabulário oral bem estabelecido é essencial para o desenvolvimento do vocabulário escrito da criança. Ao ouvir contar histórias a criança incorpora todo um conjunto de vocabulário que mais tarde será o suporte para o desenvolvimento do seu vocabulário escrito. A criança constrói também um conhecimento acerca da estrutura, convenções literárias e organização sintática, revelando-se este fundamental para a elaboração das suas próprias histórias (MALLAN, 1991, p. 15-16).

É, também, este trabalho com a oralidade e o consequente desenvolvimento da competência da expressão oral que vai permitir que a criança tenha a capacidade de controlar a sua inserção na sociedade assim como de se desenvolver a nível pessoal, seja através do uso correto da linguagem em diversos contextos comunicativos, seja na expressão de sentimentos e emoções (ALBUQUERQUE, 2006, p. 73)

Por tudo o que foi dito anteriormente, o trabalho com a linguagem oral torna-se fundamental para que a criança desenvolva uma competência comunicativa no sentido de adequar os seus usos aos diferentes contextos, inserindo-se no mundo social, expressando-se e refletindo sobre a linguagem e os seus usos, potenciando-se, desta feita, a construção de um leitor e de um escritor mais competente. Assim, com este trabalho ao nível da oralidade pretende-se que a criança caminhe no sentido do desenvolvimento da oratória e, conseqüentemente, da literacia.

Seguidamente, sugerimos algumas atividades didáticas com as quais se pretende trabalhar a oralidade em contexto sala de aula.

Sugestão de atividades

Atividade 1

Nome da atividade: A Mala do Indiano

Objetivos gerais: Com esta atividade pretende-se que as crianças sejam capazes de, em face de um conjunto de imagens não sequencializadas, organizá-las e criar uma história oral a partir delas. Assim, será trabalhada a oralidade como forma de expressar ideias e de organizar informação, sendo atribuídos sentidos ao texto icónico. Também, deste modo, será explorado o potencial criativo das crianças, e sua participação nas

diferentes situações de comunicação, pois, em grupo, argumentarão em favor das suas opiniões, respeitando, igualmente, as dos outros colegas.

Descrição geral da actividade:

- O professor leva para a sala de aula uma mala com postais, sendo que estes postais são as ilustrações de um livro;
- O professor apresenta aos alunos a mala enquanto objeto pertencente a um indiano contador de histórias;
- O professor cola os postais no quadro sem respeitar qualquer organização sequencial;
- De seguida, o professor organiza as crianças em pequenos grupos;
- Aos grupos de alunos é pedido que, olhando para as imagens, procurem organizá-las criando uma história;
- Em grupo, as crianças discutem a sequência cronológica da história assim como a sua organização lógica;
- Finalmente, um representante de cada grupo conta, oralmente, a história criada.

Atividade 2

Nome da atividade: Cesta Pedagógica

Objetivos gerais: Com a cesta pedagógica pretende-se que os alunos, em contato com determinados objetos pertencentes a uma história, os relacionem, inferindo informações sobre a história, confirmando, posteriormente, estas inferências com a leitura da história original. Com esta atividade, a criança será estimulada a pensar nas funções dos objetos antes de as conhecer no contexto original.

Descrição geral da actividade:

- O professor leva para a sala de aula uma cesta com objetos que fazem parte de uma determinada história;
- A seguir, o professor apresenta aos alunos os objetos que tem dentro da cesta, chamando a atenção para o fato de estes pertencerem todos a uma história;
- Seguidamente, é pedido aos alunos que construam antecipações acerca da história que vão ler posteriormente, relacionando os vários objetos que lhe foram mostrados, procurando perceber que relação estabelecem entre si;
- Os alunos, individual e oralmente, vão criando histórias.

Sugere-se que a leitura do texto original seja feita na aula seguinte, motivando os alunos através da criação de expectativas para a leitura do texto original.

Atividade 3

Nome da atividade: O Tribunal das Histórias

Objetivos gerais: Com esta atividade pretende-se que as crianças sejam capazes de defender as atitudes e ações de uma personagem. Expressando-se oralmente, de forma eficaz e contextualizada, os alunos, em grupo, deverão ser capazes de argumentar a favor e/ou contra, articulando informações do mundo ficcional com conhecimentos do mundo empírico-histórico factual e com as suas vivências.

Desenvolvimento geral da atividade:

- O professor conta uma história às crianças;
- A seguir, divide a turma em dois grandes grupos, atribuindo a cada um a defesa de uma das partes envolvidas na história (podendo ser a defesa de personagens ou situações);
- Em grupo, os alunos discutem os argumentos que vão usar para defender a sua parte e refutar a parte oponente e escolhem as suas testemunhas, discutindo as informações que serão levadas a tribunal;
- Na sala de aula é criado todo o ambiente de um tribunal;
- Seguidamente, cada uma das partes apresenta os seus argumentos e chama as suas testemunhas;
- O veredito final não será dado da forma convencional, mas por meio de uma votação secreta, na qual cada aluno decidirá qual das partes melhor argumentou.

Atividade 4

Nome da atividade: Recontando Histórias

Objetivos gerais: Pretende-se que a criança, colocando-se na pele de uma personagem de uma história, faça o resgate dessa mesma história e a reconte para que os seus colegas possam adivinhar de que história é que se trata. Os alunos terão que selecionar informação relevante, ativando conhecimentos relativos à memória do sistema literário, e expressá-la oralmente de forma organizada. Desta forma os alunos irão trabalhar também a capacidade de elaborar resumos.

Descrição geral da atividade:

- O professor pede às crianças que, secretamente, escolham uma personagem de uma história infantil e que comuniquem a sua escolha apenas a ele;
- O professor explica às crianças que elas deverão apresentar a personagem escolhida aos colegas, recontando a história desta, mas sem que o nome da mesma seja referido;

- As crianças têm um momento de preparação do seu reconto (aproximadamente 5 minutos);
- Cada criança, em apenas 2 minutos, apresentará a sua personagem e a turma terá que adivinhar de quem é que se está a falar.

Atividade 5

Nome da atividade: Vendendo Histórias

Objetivos gerais: Com esta atividade pretende-se que as crianças convençam os seus colegas, fazendo uso das suas capacidades de seleção, resumo e argumentação, a lerem um determinado livro. Com esta atividade poderá haver um contato com diversos tipos e géneros de texto pois a criança não estará limitada relativamente ao texto que escolhe para apresentar.

Descrição geral da actividade:

- Cada semana, uma criança ficará responsável por selecionar e levar para a aula um texto que tenha lido a fim de o apresentar aos colegas;
- A criança apresentará o texto aos colegas procurando incentivá-los à sua leitura, sem que para isso conte a história do mesmo, mas antes procure criar alguns suspense à volta deste;
- No final da apresentação, as demais crianças são convidadas a questionar o colega sobre a história apresentada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Fátima. Em busca do sentido perdido – Para uma didáctica possível da oralidade. In: AZEVEDO, Fernando Fraga de (Org.) *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006.

ALDRIDGE, Jerry. *The importance of oral language*, 2005. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200504/ai_n13498775/pg_1. Acesso em: 11 de Abril de 2006.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. *Texto Literário e Ensino da Língua: a Escrita Surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos Humanísticos, 2002.

- BRUNER, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 1999.
- DACOSTA, Luísa. *Histórias com recadinho*. Porto: Figueirinhas, 1996.
- ESTEVES, Lídia Máximo. *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora, 1998.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método*, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GLAZER, S. M. & BURKE, E. M. *An integral approach to early literacy*. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
- MALAN, K. *Children as story tellers*. Newtown, Sydney: PETA, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997.
- MEC. *PCN Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- MENDONZA FILLOLA, Antonio. Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In: CERRILLO, Pedro C.; PADRINO, Jaime García (Coord.) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha, 1999, p. 11-53.
- MOLINO, Jean; LAFHAIL-MOLINO, Raphaël. *Homo fabulator: théorie et analyse du récit*. Arles: Lemeac, 2003.
- PEREIRA, Íris Susana; VIANA, Fernanda Leopoldina. Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no Jardim de Infância e no 1º ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. In: AZEVEDO, Fernando Fraga de (Org.) *AcCriança, a língua e o texto literário: da investigação às*

práticas. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 2003, p. 120-129.

PHILLIPS, Louise. *The role of storytelling in early literacy development*, 1999. Disponível em:

<http://www.home.aone.net.au/stories/doc/childhd.htm>. Acesso em: 11 de Abril de 2006.

SANDERS, Barry. *A Is for Ox: The collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. London: Vintage Books, 1994.

SNOW, C.E. & TABORS, P.O. Language skills that relate to literacy development. In: SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (Ed.) *Yearbook in early childhood education: language and literacy in early childhood education*. vol. 4. New York: Teachers College Press, 1993.

YOPP, Ruth Helen; YOPP, Hallie Kay. *Literature-based reading activities*. Plymouth: Allyn and Bacon, 2001.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademortori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.