

A FORÇA DA VOZ NARRATIVA NA SALA DE AULA

Autora: Helenice Schiavon

Modalidade: RELATO DE EXPERIÊNCIA



Resumo

Realizado nas séries iniciais do Fundamental II em escola particular em São Paulo, o Projeto segue uma lógica inovadora de valorização da oralidade, criando cenários para a troca de narrativas, incentivando o diálogo com as normativas da Língua e desenvolvendo a escrita autoral.

Palavras - chave: oralidade, escrita autoral, narrativa.

» Problema

Sobretudo no ambiente escolar, é consenso que o texto escrito – muito mais do que o falado – seja o responsável por fazer circular, em sala de aula, boa parte dos conteúdos dos currículos previstos na Educação Básica. Para citar alguns exemplos, é em torno da escrita (e não da oralidade) que se organizam os livros, os currículos e as verificações de aprendizagem que servem às instituições de ensino. Na escola, normalmente quem perde em autoridade é a fala, enquanto a escrita reina quase soberana.

Contudo, a apropriação do código necessário à escrita (e à leitura) não se dá, nem de longe, de maneira fácil, equânime e simultânea entre os estudantes. Apenas este fato já justificaria que o discurso oral recebesse um olhar mais atento dos educadores da Educação Básica, e que este fosse aprimorado - não pelo viés da oratória, mas pelo da funcionalidade, posto que é a oralidade que garante, na maior parte do tempo e das situações, a identidade do sujeito. Entretanto, adicione-se a este motivo que, dentre os estudantes que têm problemas de aprendizagem, há aqueles cujas dificuldades são tão específicas – como as dos disléxicos, por exemplo – que estes encontram dificuldades para impor seus projetos de aquisição e consolidação de conhecimento na escola, porque esta não joga luz à autoridade vocal dos alunos, mas apenas prioriza a leitura e a escrita. É fato que, através delas, o indivíduo se abre ao mundo e se coloca nele e, por esta razão, evidentemente, não se discute a importância da leitura e da escrita, porém, é preciso compreender que, boa parcela dos alunos que passam pela sala de aula, com ela se desencantam, juntamente por não encontrarem outras formas de obter o conhecimento, senão por estas vias. Trata-se, sobretudo, de entender que, enquanto a escrita é um construto social, a fala é um mecanismo epistêmico. Ao se estimular o uso da voz, permitem-se que ocorram manifestações epistêmicas em sala de aula, capazes de criar cenários. As narrativas de experiência pessoal (e também as inventadas), permitem que o aluno retome contato com os atos da fala e ganhe autoridade para afirmar, refletir, descrever, relatar e até “performar”. É a narrativa oral, antes mesmo da narrativa escrita, que cria os cenários de aprendizagem em sala de aula; inclusive e principalmente para aqueles que apresentam dificuldades e transtornos de aprendizagem. Melhor seria se todos os currículos fossem pensados a partir dela.

» **Objetivos**

Objetivo geral:

Valorizar a narrativa oral como mecanismo epistêmico de aprendizagem.

Objetivos Específicos:

Valorizar a voz que narra, mantendo o necessário diálogo com as normativas da Língua, possibilitando aos alunos um contato com estruturas discursivas diversas (gêneros) e criando cenários para o debate com a realidade, com as subjetividades e com o próprio projeto de escrita.

» **Metodologia**

A metodologia empregada no Projeto “A força da voz narrativa em sala de aula” é de fácil entendimento e uso. Trata-se, antes de tudo, de se apropriar de uma lógica inovadora que considera a oralidade como um mecanismo epistêmico, ou seja, entende a voz interior como algo real e verdadeiro que não pode ser desconsiderado – ou antes, precisa ser valorizada – no processo de “ensinagem”, porque a oralidade deve ser entendida como uma tecnologia social e democrática; pré-requisito para que a aprendizagem se dê.

Para que o Projeto aconteça, utilizam-se estratégias variadas – todas seguindo a uma mesma lógica inovadora – e de acordo com as especificidades de cada disciplina previstas no currículo. A metodologia prevê um conjunto de estratégias que, no Projeto, foram utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, mas que podem ser aplicadas nas demais disciplinas que se utilizam do código escrito no processo de aprendizagem.

Assim, neste ambiente de tantas vozes narrativas, o professor deve alternar o seu papel com o do aluno e ajudá-lo a criar e a projetar cenários de aprendizagem; o que pode-se dar ao:

- Narrar um episódio (fato) histórico, não pela voz do narrador onisciente, que tudo vê e avalia (como é a voz presente nos livros didáticos, por exemplo), mas pela voz de um personagem não protagonista, cuja visão de mundo diverge (ou corrobora) com o que está escrito nos livros e que, portanto, pode gerar debates e questionamentos por parte dos alunos; assim estimulados a deixar fluir a voz interna. Neste caso, a aprendizagem passa a ser mais ativa, posto que os alunos se sentem instigados a fazer mais perguntas do que a aceitar as afirmações acerca dos fatos.
- Criar um ambiente seguro para que os alunos coloquem livremente suas experiências de vida, motivados pela discussão de um texto, um conceito novo ou de alguma questão da atualidade. Pode se dar como uma forma de permitir que o estudante se manifeste oralmente e comprove ter passado antes por um processo de compreensão e interpretação do conteúdo estudado, mas que também seja capaz de fazer inferências e metalinguagens. O professor deve intermediar este processo para não perder o fio do conhecimento ali mediado e, para isto, deve sempre entender as manifestações de experiência do aluno pelo viés de um conceito histórico, social, filosófico, ético etc.

- Catalisar falas, conceitos e valores, ou seja, o professor deve agir sempre como coadjuvante, num diálogo constante com as normativas da Língua, aproveitando-se da oportunidade de corrigir o discurso oral do aluno: regular os vícios de linguagem, como as gírias e marcas de oralidade, elevar o vocabulário ao propor uma reflexão sobre o léxico específico, organizar a fala levando em conta os princípios da Teoria da comunicação etc.
- Conduzir o discurso do estudante para que este produza enunciados constativos (que descrevem ou relatam o estado das coisas) ou performativos (passíveis de verificação, subjetivos, em 1ª pessoa); explorando as possibilidades de gêneros textuais, seus contextos e canais.
- Aproximar conteúdos por sua funcionalidade, ou seja, o ato de narrar pode justificar a aprendizagem de conceitos que não se aproximariam (nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo) pelas limitações do currículo ou seriação: uma lista de conjunções subordinadas já pode ser muito útil logo no início do Fundamental II e não somente ao final dele), uma vez que pode contribuir para a elaboração de um discurso mais claro e coeso.
- Aventurar-se, quando julgar necessário, pelo mundo da oratória, apresentando uma técnica calcada em 3 passos importantes: conhecer o tema/motivo da sua fala, saber os problemas (com soluções propostas) e interesses do público e, finalmente, estabelecer a ordem de sua apresentação.
- Avaliar pelo desempenho, utilizando-se de registros precisos, previamente combinados com o aluno. Estes instrumentos devem estar suficientemente claros porque é através deles que o professor avaliará as atividades, mas também os alunos poderão se conduzir nas aulas. Em outras palavras, os critérios de avaliação das aulas devem ser previamente discutidos e conhecidos dos alunos, que por si só serão capazes de se autoavaliar.
- Olhar atentamente para os sujeitos de sua sala de aula e compreender que crianças gostam de brincar, de imaginar, de criar... Adolescentes gostam de falar de si, de assuntos que os incomodam diretamente... Jovens estão se descobrindo como seres que podem mudar o mundo.
- Criar uma “Ala de Conferências” para a leitura compartilhada de textos ou pequenas exposições orais.
- Criar um ambiente de respeitabilidade na sala, onde haja uma “cadeira do autor”: elemento ritualístico para garantir, respeito, autoridade vocal e status.
- Aproveitar-se das ferramentas da retórica para aprimorar, se for o caso, o discurso oral.
- Valorizar as narrativas de experiência e as experiências advindas do saber, em detrimento do discurso retórico.
- Compreender quais são os objetos de aprendizagem em suas aulas. A partir disto, deve se apropriar da tecnologia da narrativa oral para manter um ambiente de compartilhamento; o que inclui o professor e seus conhecimentos específicos.

Debater mais do que discutir, fazer mais perguntas do que afirmar: este é o mecanismo.

- Aprimorar os discursos orais e escritos de seus alunos e compreender os cenários necessários para que a aprendizagem de um grupo aconteça: no caso do professor de Língua Portuguesa, por exemplo, que deseje que seus alunos se motivem para a escrita de textos, ele deve identificar quem são e quais as demandas dos sujeitos que estão diante dele:

Se as crianças gostam de jogar, de brincar, de criar e usar a fantasia, estimule-os a isto. Leve para a sala de aula objetos, imagens, palavras, cenas, enfim, desperte-os a criar. Leia uma história e peça para eles ilustrarem. Apresente capas de livros em que as ilustrações são representações das cenas das histórias, mas também traga livros com representações de capas mais expressivas e que exijam abstração, metalinguagem, compreensão e interpretação. Faça exercícios sensoriais. Trabalhe emoções e sensações, misturando os sentidos como forma de aguçá-los. Proporcione experiências de leitura no escuro, no silêncio, ao pé do ouvido, em ambientes barulhentos, silenciosos, coletivos, individuais. Ensine os alunos a descobrir o leitor interno. Um passo estará sendo dado no caminho do encontro com o autor que existe em cada um deles. Reescreva um texto dele, usando suas capacidades para tornar as verdades deles bonitas. Encante-os com um texto seu, seja autoconfiante e, sobretudo, saiba torná-los confiantes, valorizando-os. Molde os ouvidos dos seus alunos para a escuta. Eles estarão desenvolvendo uma escuta interna. Ouça-os. Escolha textos para a reescrita. Corrija-os por objetivo: um dia a ortografia, no outro a pontuação. No outro dia a coerência. Em outro ainda a criatividade. Valorize o que eles têm de mais forte e não os desvalorize pelo que têm de mais fraco. Ensine-os a abrir as janelas da emoção e da autoridade.

Da mesma forma, se os adolescentes gostam ou precisam falar de si, estimule-os. Coloque uma cena, faça perguntas desafiadoras, estabeleça um ambiente desafiador para que se posicionem sem filtros. Medie suas conversas e, ao final – porque a palavra final pode ser a sua – faça o contraponto, apresente algo novo, faça novas perguntas. Este “falar”, estas vozes entrarão nas mentes deles e sim eles terão algo a dizer, a escrever. Depois, proceda às correções dirigidas por objetivos, com o propósito de JAMAIS desvalorizar suas ideias, mas, se necessário, de dar elementos para desvalidá-las e sempre reconfigurá-las. “Aperte” o cerco nas correções orais, aproveite os momentos para ensinar o uso correto de pronomes, a importância do vocabulário, da organização das ideias. E coloque-os para escrever. A escrita não deve desvalorizar o discurso oral. Ensine-os que o caminho é o mesmo. Aponte formas de fazer isto. Exija o primor autoral. Afinal, já foram encantados, ou antes, estão permanente e primordialmente encantados: somos todos narradores.

Por fim, se os jovens querem mudar o mundo, apresente-os ao mundo. Faça-os conhecê-lo através da realidade, promovendo inferências, comparando fatos, orientando-os acerca dos postulados verdadeiros, dos falsos, dos parcialmente verdadeiros e àqueles com intenções. Faça-os compreender que os fatos estão ligados por causas e consequências, que a temporalidade, o contexto e a intenção são decisivos. Faça-os falar, ouvir suas vozes pelo comentário do outro.

Ensine-os a comentar, baseados em fatos e juízos de valor; muito mais do que apenas criticar. Mostre-lhes a importância do conhecimento dos livros, das pessoas e de suas vozes. E apresente-lhes versões, saiba sintetizar as vozes, reduza-as, provoque-os.

Peça a eles que escrevam suas ideias; não porque precisa avaliar pelo código escrito, mas porque ele é outra forma de mostrar o que sabem, de perpetuar o que sabem. A escrita só fará sentido se o código não for limitador dos pensamentos e tiver uma função social importante; algo que se aproxima muito da ideia de “tornar nossas verdades bonitas”, da “voz interior” ou ainda da “autoridade vocal”.

» **Esboço de fundamentação teórica**

Leituras importantes foram realizadas no período de implantação do Projeto e muitas outras surgiram na medida em que este se desenvolvia e dele surgiam demandas e questionamentos. Dentre os principais autores, citem-se: Miriam Joseph (1982), Benjamin (1985), Calkins (1989), Galeano (1989), Bondia (2002), Taddei (2009), Dehaene (2012), Reinaldo Polito (2015), Schittine (2016) e Chris Anderson (2016).

São certamente as ideias de Calkins (1989, p. 9) que inicialmente subsidiaram este Projeto. Em, “A arte de aprender a escrever”, a autora apresenta um projeto de escrita que ela mesma desenvolveu durante muitos anos com seus alunos. A forma como a autora vê a leitura e a escrita é interessante:

“Alan Purves já disse que são necessárias duas pessoas para ler um livro e, para mim, isto é verdade, uma vez que os livros dos quais posso me lembrar são aqueles sobre os quais falei com alguém. (...) A verdade é que aprendo melhor quando sou parte de uma comunidade.”

Um pouco mais adiante, no mesmo livro, Calkins (1989, p. 15) aponta a escrita como um construto social do qual os seres humanos necessitam para firmar suas identidades e consciências:

“Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita. Necessitamos tornar nossas verdades bonitas. Com pictografias rudimentares, os homens das cavernas escreveram sua história nas paredes de pedra de suas “casas”. Com canetas luminosas, esferográficas, batom e lápis, as criancinhas deixam suas marcas nas paredes dos banheiros, no verso de velhos envelopes, no dever de casa de sua irmã mais velha. Em letras trêmulas e vagarosas, os velhos e os doentes de nossos asilos e hospitais imprimem suas vidas no papel. Não existe uma linha de ação, na estonteante complexidade de nossas vidas, senão aquela que descobrimos e planejamos para nós mesmos. Articulando experiências, chamamos direitos sobre elas. Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados de nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos estes padrões que organizam nossa existência. É por isto que Anne Morrow Lindbergh diz: *Devo escrever. Devo escrever de qualquer modo. A escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de consciência de que estamos vivos.*”

São também de Calkins (1989, p.40) algumas estratégias e concepções que foram incorporadas a este projeto, como a “Ala de Conferência”, em que os alunos exercitavam a leitura compartilhada de suas produções autorais, aprendendo a “conferir” seus textos e os dos colegas a partir de três importantes perguntas: “O que está tão bom aqui que deva permanecer no meu texto? O que está tão ruim aqui que deva ser retirado? O que está razoavelmente bom aqui que mereça ser aprimorado?”.

E, evidentemente, uma das maiores contribuições que Calkins (1989, p. 40 e 41) oferece é a estratégia da “Cadeira do Autor”, um ambiente especialmente criado para garantir o status de quem escreve, num ritual de leitura:

“Geralmente, o autor senta-se em uma cadeira especial, a “cadeira do autor”, e a classe reúne-se aos pés do autor. Este começa explicando porque ele ou ela veio pedir o auxílio dos colegas. Então, o autor lê e pede que os colegas façam perguntas e deem algumas respostas.”

Durante muito tempo, tais ideias embasaram este projeto. Entretanto, mais recentemente, as ideias de Schittine (2016) começaram a dialogar com antigas convicções e práticas propostas por Calkins. Schittine (2016), em “Ler e escrever no escuro”, analisa a trajetória literária de muitos autores que se tornaram cegos ao longo da vida e que precisaram descobrir suas “autoridades vocais”, seja para ler livros, seja para escrever seus próprios textos. Neste livro, a autora ressalta a figura do “ledor” para o autor cego, que deve encontrar o limite entre a oratória e a simples leitura das palavras. Os exemplos presentes neste livro deram um novo entendimento à forma com que Calkins se referia à leitura, por exemplo: a justificativa encontrada por ela para a frase de Alan Purves – “são necessárias duas pessoas para ler um livro” – é centrada na própria experiência enquanto leitora: como uma memória que ela opta por compartilhar com alguém para mantê-la forte.

Entretanto, ao trazer as experiências de leitura e de escrita dos autores cegos, Schittine (2016, p. 127) deixa claro que não são necessárias duas “pessoas” para ler um livro, mas sim duas “vozes” para fazê-lo: no caso do autor cego, é necessário que haja outra voz para ler o livro, insuficiente e fraca para não abafar a sua própria voz. A autora sustenta esta voz interior permanente naquele que lê:

“A leitura no isolamento, o silêncio, as posturas deste novo leitor privilegiam o olhar, mas a voz persiste. Ao contrário do que muitos imaginam, a voz está acompanhando este leitor: uma voz interior. E, mais do que isto, o discurso oral se atualiza e ganha outros contornos tanto na produção, quanto na recepção de textos.”

Assim, é esta “voz interior” que surge forte no Projeto e se sobrepõe, em grande medida sobre outras ideias de Calkins (1989): não é a “escrita” que é mais do que a vida; são as “vozes narrativas” presentes em todos nós (leitores, ouvintes, falantes e escritores), do ventre da mãe ao suspiro de morte; que são a própria vida.

A este respeito escreve também Eduardo Galeano (1989, p. 14), em “O livro dos abraços”:

A função do leitor/1

“Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.”

É importante ressaltar que, “as vozes” interiores que surgem das almas dos bons leitores, são as mesmas que surgem nos bons escritores (e oradores). Neste sentido, as três importantes perguntas de Calkins (1989), propostas para a “Ala de Conferências”, não se destinam apenas aos leitores, mas também aos escritores e àquele que fala. As perguntas são um mecanismo epistêmico do autor e representam uma forma dele falar consigo mesmo, respeitando os princípios da teoria da comunicação, dialogando, narrando e ao mesmo tempo se ouvindo. A “Ala de Conferência” é um ambiente para narrar; onde se encontram, democraticamente, as vozes do escritor, do ouvinte, do orador e a do leitor.

Outra questão importante trazida é a corrente confusão que se faz com vocalidade e dispositivo retórico. A este respeito, Schittine (2016, p. 221) cita Conquergood, em “cartografias de la voz em el teatro contemporáneo, p. 122):

“A retórica se refere a um *ethos* dominante, a uma estratégia totalizante, a predictibilidade, e a uma verdade hegemônica, que subentende a teoria como oposta à prática. A fala está ligada à performance, à improvisação, ao jogo e às contingências táticas.”

Evidentemente, o trabalho com a oralidade pela via da retórica não pode ser desprezado. No período de desenvolvimento do Projeto, muitas foram as oportunidades de estudá-la e entendê-la como uma possibilidade de trabalhar com a voz; mesmo que não com a amplitude e profundidade conceitual que a vocalidade induz. Na escola, não faltam oportunidades para trabalhar desta forma; seja nos debates orais, seja na escrita argumentativa.

Três autores contribuíram para o entendimento do que é a retórica; o que, de certa maneira, produziu alguns frutos sob a aplicação deste Projeto durante estes anos: Miriam Joseph (1982), Reinaldo Polito (2015) e Chris Anderson (2016).

Irmã Joseph (1982) escreve o “Trivium”, num exercício meticuloso de redescoberta das sete artes liberais. Segundo Joseph (1982, p.14), “As artes liberais denotam os sete ramos do conhecimento que iniciam o jovem numa vida de aprendizagem. O conceito é do período clássico, mas a divisão em trivium e quadrivium datam da Idade Média.”

Sobre o Trivium e o Quadrivium, Joseph (1982, p. 27), ainda escreve:

“O trivium inclui aqueles aspectos das artes liberais pertinentes à matéria. Lógica, gramática e retórica constituem o trivium; aritmética, música, geometria e astronomia constituem o quadrivium”. E completa: “a retórica é a arte de comunicar pensamento de uma mente a outra, ou de adaptar a linguagem à circunstância.”

Antes de adentrar as questões específicas de lógica e gramática, a autora esclarece que a razão e a palavra são os assuntos gerais das três artes liberais, mas, de todas elas, a retórica é a única que pode usar da razão sem o falar. Isto coloca a retórica definitivamente no seu lugar; sem desprezá-la.

O livro “29 minutos para falar bem em público e conversar com desenvoltura”, de Polito (2015, p. 16 a 18), por sua vez, desconsidera todo este debate acerca da razão e da palavra e propõe um manual bastante detalhado de como deve ser uma apresentação oral. Ele sugere oito etapas, que podem ser cumpridas em até 29 minutos; o que inclui que: “Se cumprimentem os ouvintes, faça-se a introdução, exponha-se o assunto, revele-se o problema, apresente-se a solução, conte-se uma história, refutem-se as objeções e conclua-se.”

Não há como negar a contribuição deste esquema tão facilitado, principalmente quando estamos lidando com adolescentes que, na escola, vez ou outra, são solicitados a fazer apresentações orais diante da classe. O gênero oral pode ser ensinado em sala de aula, e nela apresentado como um tipo de texto com estruturas mais ou menos fixas que podem ser aprendidas; inclusive para servir à escrita exigida pela maioria dos vestibulares do país: o texto argumentativo em prosa.

Nesta mesma linha segue Anderson (2016, p. 33), com o livro TED Talks., mesmo que de forma menos didática e mais passional: o autor sugere etapas menos definidas para a elaboração de uma comunicação oral, mas, por sua vez, fala de “empatia” e de “sintonia” com o leitor; indícios fortes da voz interior que aparecem:

“Existem muitas formas de construir ideias. Examinaremos as cinco ferramentas essenciais usadas para quem fala em público: sintonia, narração, explicação, persuasão e revelação. Podemos misturar e combinar essas cinco ferramentas. Algumas palestras só se valem de uma delas. Outras incorporam diversos elementos. Algumas utilizam todas as cinco (muitas vezes, mais ou menos na ordem em que as apresentei).”

Mas, é à retórica que estamos nos referindo, quando falamos sobre a força da voz narrativa? Absolutamente não.

A despeito de todas estas leituras – umas “em defesa da retórica”, outras ao contrário – sobressai o questionamento acerca do caráter ideológico das palavras e do tipo de texto a que elas estão servindo.

Acertado, portanto, o viés que se quer dar para o Projeto, ou seja, o da narrativa pela voz interior, não há o que questionar: o Projeto segue na direção oposta da oralidade como retórica. A este respeito, bem se colocam dois autores: Taddei (2009) e Bondía (2002).

Taddei (2009, p. 29) analisa um texto de Walter Benjamin, intitulado “O narrador: considerações sobre a obra de NiKolai Leskov”. Nele, a autora identifica as significações das categorias de narrativa e de narrador discutidas por Walter Benjamin, “apontando a relevância tanto da oralidade quanto da experiência narrativa partilhada entre narrador e ouvinte”. A autora conclui: “Narrar é, acima de tudo, lutar contra o esquecimento das tradições que nos plasmaram, das identidades de que nos investimos, dos projetos de futuro que nos acalentamos. Contamos histórias porque nos sabemos finitos.”

É no texto de Bondía (2002, p.7) que surge importante o conceito de experiência (aquilo que se passa) e o saber da experiência; algo que é finito no ser humano e pode ser perpetuado pela paixão. Neste sentido, as narrativas da memória são para os indivíduos aquilo que mais lhes fazem sentido enquanto conhecimento e, por esta razão, devem ser compartilhadas. Narrativas revelam experiências de paixão; carregadas de uma voz interna poderosa:

“Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.”

Determinada, portanto, a importância da voz narrativa para a construção de saberes na escola, convém não se esquecer de que a tecnologia da voz narrativa pode agregar importantes valores numa escola que quer se dizer inclusiva.

Neste sentido, foram as explicações de Dehaene (2009, p. 16 e 17), no livro “Os neurônios da leitura” que evidenciam como ler e escrever são tarefas árduas para boa parte dos seres humanos:

“Todos sabem que a aprendizagem da leitura não se efetua suavemente, Todas as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades no momento de aprender a ler: estima-se que 10%, quando adultos, não dominam os rudimentos da compreensão textual. São necessários anos de trabalho.”

Imagine-se, então, para aqueles que têm dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso dos disléxicos, por exemplo. A Associação Brasileira de Dislexia define a doença da seguinte maneira:

“A dislexia é uma condição neurológica ligada à habilidade de aprendizagem – *leitura e escrita* – que, apesar de se tornar mais evidente quando a criança inicia o período escolar, ocorre desde os primeiros anos de vida, pois é causada por alterações na formação neurológica, que podem ser relacionadas à origem genética. Como se trata de uma condição cerebral especial que dificulta a aprendizagem de quem nasce com ela (mas não a impede), a comunidade científica define a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem (TEAp), assim como a *disortografia* e a *discalculia*. A *dislexia* é caracterizada por um baixo desempenho na precisão e na velocidade da leitura e escrita que persiste apesar do bom nível intelectual, da ausência de déficits sensoriais e

das adequadas oportunidades de aprendizagem recebidas. Por ser uma *condição associada à constituição cerebral, a dislexia não tem cura*, mas a partir da identificação e das intervenções nas dificuldades é possível alcançar um desenvolvimento adequado nas habilidades escolares e na vida, de modo geral. A dislexia dificulta a aquisição de informações por quem convive com essa condição, uma vez que a principal forma de transmissão de conhecimento na sociedade contemporânea é a leitura e a escrita.”

Dehaene (2009, p.31) é um neurocientista e comprova de várias formas, como o olho humano não foi feito para a leitura. Imagine-se, então, o que ocorre com indivíduos que, na escola veem-se obrigados a pousar seus olhos sobre páginas repletas de palavras. E mais, que são restringidos a revelar seus conhecimentos por meio exclusivo da escrita (como ocorre com os disléxicos). Sobre esta “inadaptação” do olho humanos para a escrita, o autor escreve:

“Os limites que o olho impõe à leitura são consideráveis. A estrutura de nosso campo visual nos obriga a percorrer as frases em sacada, deslocando o olhar a cada dois ou três décimos de segundo. A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto, que é apreendido quase palavra por palavra. Se as pequenas palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase pulados, quase todas as outras palavras essenciais de conteúdo da frase, tais como os nomes, os verbos, os adjetivos ou os advérbios, devem ser fixados pelo olhar.”

Aqui, o autor destaca a atividade de um olho normal humano. Imagine o que acontece com o olho de um disléxico. Este, diante de uma página inteira de texto, formado por tantas palavras, dentre as quais aquelas que são chamadas de “palavras gatilho” (mencionadas pelo autor como “palavras gramaticais”), simplesmente ficará paralisado. Ora, se a escola utiliza, invariavelmente, o texto escrito para a aprendizagem, o que serão feitos destes indivíduos com dificuldade de leitura? As consequências imediatas são: não conseguirão escrever e, conseqüentemente, não serão considerados como sujeitos de pensamento.

O emprego da tecnologia social narrativa é instrumento poderoso de inclusão, para se dizer o mínimo.

» **Resultados obtidos**

Trabalhar pelas vias da oralidade em sala de aula – e não exclusivamente pela escrita – abriu caminhos para a valorização das histórias pessoais, e conseqüentemente para o fortalecimento das identidades. Contribuiu para organizar os pensamentos dos alunos, ao criar cenários para discutir os domínios entre ação e intenção, entre causa e consequência. Ademais, ao valorizar as experiências do sujeito, a narrativa oral alterou a visão da ortodoxia da escrita – construto social - e, em consequência, democratizou as relações em sala de aula colocando os estudantes em situações equânimes de aprendizagem; sobretudo aqueles com alguma dificuldade com a escrita formal.

» **Conclusão**

De fato, o emprego deste mecanismo social - a narrativa oral - eleva a autoestima dos estudantes, aproxima-os de seus projetos de escrita e direciona a aprendizagem para um currículo de subjetividade e relevância. Isto sem mencionar os impactos que esta tecnologia tem em uma sala de aula que quer se

dizer inclusiva: pela valorização das vozes narrativas, alunos com dificuldades específicas e transtornos de aprendizagem que passam pela leitura e pela escrita, podem ser verdadeiramente incluídos; uma vez que a autoridade vocal se impõe, ancestralmente, como uma força motriz em todo ser humano. O emprego desta tecnologia com este grupo de alunos não acentuará suas dificuldades. Ao contrário, ao empregar esta tecnologia em sala de aula, o professor estará viabilizando o processo de “ensinagem” de todos os alunos, sem distinção. Eis aí o que a voz narrativa é, faz e como faz enquanto tecnologia social em sala de aula: ela estabelece uma lógica para a aquisição de conhecimento que passa primeiro pela voz interior dos sujeitos e que pode ser complementada, acrescida, reconstruída e “ensinada” pelo professor.

» **Referências bibliográficas**

ANDERSON, C. **TED Talks: o guia oficial do TED para falar em público**. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência** in: __Revista Brasileira de Educação. 2002.

CALKINS, L.M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

DAVINI, S. In **Ler e escrever no escuro: a literatura através da cegueira**. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2016.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO ABCD DISLEXIA. O que é dislexia? Disponível em: < <http://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/>>. Acesso em: 16 de julho. 2018.

JOSEPH, Irmã Miriam. O Trivium: **As artes liberais da lógica, gramática e retórica**. São Paulo: Ed. Realizações, 2008.

POLITO, R. **29 minutos para falar bem em público**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

SCHITTINE, Denise. **Ler e escrever no escuro: a literatura através da cegueira**. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2016.

TADDEI, A. **Da narrativa e do narrador em W. Benjamin**. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/107090>>. Acesso em: 16 julho 2018.