



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**JULIANA LEAL FACUNDES**

**GÊNEROS DA TIPOLOGIA NARRATIVA NA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA  
DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ARAGUAÍNA (TO)**

**2020**

JULIANA LEAL FACUNDES

**GÊNEROS DA TIPOLOGIA NARRATIVA NA PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA  
DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, como requisito para  
obtenção de título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Miliane Moreira  
Cardoso Vieira

ARAGUAÍNA (TO)

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F143g Facundes, Juliana Leal.

Gêneros da tipologia narrativa na produção oral e escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental. / Juliana Leal Facundes. – Araguaína, TO, 2020.

111 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientadora : Miliane Moreira Cardoso Vieira

1. Texto narrativo. 2. Oralidade. 3. Contação de histórias. 4. Produção oral.  
I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**JULIANA LEAL FACUNDES**

**GÊNEROS DA TIPOLOGIA NARRATIVA NA PRODUÇÃO ORAL E  
ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, como requisito para  
obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Miliane  
Moreira Cardoso Vieira

Data de Aprovação 28 / 08 / 2020.

Banca Examinadora:



Prof<sup>a</sup> Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira – UFT

Orientadora



pp/Prof<sup>a</sup> Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva – UFT

Membro Interno



pp/Prof<sup>a</sup> Dra. Leonor Werneck dos Santos –

UFRJ Membro Externo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelos milagres diários e pela sua presença constante na minha vida, sem que eu precise pedir pelo auxílio nas minhas escolhas e me confortar nas horas difíceis.

Aos meus pais pelo esforço, dedicação e compreensão em todos os momentos de forma incondicional.

Às amigas que fiz no PROFLETRAS, pela ótima relação pessoal que criamos e que espero não se perca e pelos vários momentos inesquecíveis que vivemos juntas.

À professora Miliane Moreira Cardoso Vieira, pelo tempo dedicado e pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação.

Aos professores do curso, pelo carisma, simpatia, empatia e imensa compreensão demonstrada em todos os momentos necessários ao longo do curso, bem como pela constante motivação, por compartilharem seus conhecimentos e pelos ensinamentos que levarei por toda a minha caminhada.

À secretária do PROFLETRAS, Alexsandra, pelo sempre pronto auxílio e informações sempre que precisei.

À CAPES:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

O presente trabalho, uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, tem como objetivos trabalhar aspectos do tipo textual narrativo, voltados para a produção de histórias, de forma a minimizar o uso de encadeadores temporais da fala espontânea na produção oral de textos e usar uma variedade maior de recursos linguísticos. Estes objetivos se justificam pela afinidade natural que o aluno adolescente tem com textos narrativos, seja pela leitura e audição prévias, seja através da produção escrita ou oral. A abordagem teórica discute o tema oralidade versus escrita na escola, aborda os conceitos de gênero, e as características da narração, englobando ainda uma teorização acerca de características da descrição, visto ser considerado importante para os objetivos desta pesquisa. A abordagem teórica se embasa em Travaglia (1991; 2007; 2013), Brasil (1997; 2007), Brockmeier e Harré (2003), Santos, Cruz e Antunes (2017), e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Baseado nesse arcabouço teórico, e partindo da hipótese de que os alunos utilizam expressões da fala espontânea de forma bastante repetitiva na produção de histórias, elaboramos e aplicamos uma sequência de aulas, que visa trabalhar os elementos do texto narrativo e os conectivos temporais, na tentativa de acrescentar ao leque vocabular do aluno outros sequenciadores temporais, proporcionando uma maior variedade de possibilidades. As aulas envolveram o uso de ferramentas multimodais, a partir da exibição de vídeos, uso de imagens, de textos escritos com predominância do tipo textual narrativo. Foram ainda realizadas a leitura e contação de histórias, produção escrita, e principalmente a produção oral, a produção de origamis e confecção de desenhos. A análise dos dados, contrapondo as produções iniciais e finais dos alunos, 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. Quanto ao uso dos conectivos temporais, percebemos um acréscimo vocabular, embora não se tenha verificado uma diminuição significativa das expressões temporais comuns à fala espontânea nas produções finais dos alunos.

**Palavras-chave:** Texto narrativo. Produção oral de histórias. Oralidade versus Escrita.

## ABSTRACT

The present work, a qualitative action research, aims to work aspects of the narrative textual type, focused on the production of stories, in order to minimize the use of spontaneous speech time chains in the oral production of texts and to use a greater variety of linguistic resources. These objectives are justified by the natural affinity that the adolescent student has with narrative texts, either through previous reading and listening, or through written or oral production. 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 (1991; 2007; 2013), Brasil (1997; 2007), Brockmeier and Harré (2003), Santos, Cruz and Antunes (2017), and Pauliukonis and Cavalcante (2018). Based on this theoretical framework, and based on the hypothesis that students use spontaneous speech expressions in a very repetitive way in the production of stories, we elaborate and apply a sequence of classes, which aims to work the elements of the narrative text and the temporal connective, in an attempt to add to the student's vocabulary range other time sequencers, providing a greater variety of possibilities. The classes involved the use of multimodal tools, from the display of videos, use of images, of texts written with predominance of the narrative textual type. Reading and storytelling, written production, and especially oral production, origami production and drawing were also carried out. The data analysis, contrasting the students' initial and final productions, 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. As for the use of temporal connectors, we noticed an increase in vocabulary, although there was no significant decrease in the temporal expressions common to spontaneous speech in the students' final productions.

**Keywords:** Narrative text. Oral stories production. Orality versus Writing.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
GT	Gênero(s) Textual(is)



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>1 CAPÍTULO I: O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O Gênero textual na perspectiva sociodiscursiva.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 O Gênero nos documentos oficiais da educação.....	16
<b>1.2 O trabalho com a fala e a escrita na escola: como dosar?.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Algumas considerações sobre os textos narrativos e descritivos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 A arte de contar histórias.....</b>	<b>27</b>
<b>2 CAPÍTULO II: O TRABALHO COM TEXTOS NARRATIVOS VOLTADOS PARA A PRODUÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Caracterização tipológica e abordagem de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Caracterização do ambiente e dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Caracterização dos instrumentos metodológicos para geração de dados.....</b>	<b>34</b>
2.3.1 Questionário.....	35
2.3.2 Gravações em áudio.....	35
<b>2.4 Detalhamento e descrição das aulas.....</b>	<b>36</b>
<b>3 CAPÍTULO III: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Marcadores convencionais de contos de fadas.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2 Elementos do texto narrativo.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 Marcadores temporais e textuais.....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Análise dos dados gerados pela aplicação do questionário.....</b>	<b>64</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

Ser professora foi uma escolha, não uma vocação. Sempre gostei das aulas de português na escola e escolhi cursar Letras por amor ao curso. Porém, desde as minhas primeiras experiências em estágios em ensino fundamental e médio em escolas públicas tive a certeza de que dali pra frente, nada seria fácil.

Após aprovação em meu primeiro concurso, ainda recém-formada, enfrentei turmas difíceis e aquela experiência, traumatizante para mim, chegou a me fazer pensar em desistir da carreira como professora. Dez anos mais tarde, vejo que me adaptei e aprendi a amar ensinar. Certamente, hoje percebo que sou feliz no caminho que escolhi seguir. Embora não tenha se tornado mais fácil, aprendo mais a cada ano, e tento constantemente adaptar minha prática às necessidades do contexto em que ensino.

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

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

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

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

Todas as práticas com o texto oral ou escrito, segundo os PCN, devem levar em conta os objetivos da aprendizagem, o contexto, a intenção comunicativa e os interlocutores a que se destinam. Quanto à produção oral, o referido documento deixa claro que, “não basta deixar que as crianças falem apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio; isto não garante a aprendizagem necessária. É 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 propício para a produção oral, favoreça situações de escuta atenta e ativa (BRASIL, 1997). Neste sentido, o documento sugere que

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

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

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

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

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

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

O presente trabalho pretende discorrer sobre os desafios que irrompem durante o processo de ensino de gêneros orais no ensino fundamental II, reconhecendo que a contação de histórias já faz parte do contexto familiar e social do aluno antes mesmo da fase escolar. O trabalho com textos narrativos orais pode impactar positivamente no desenvolvimento da oralidade em sala de aula, da consciência quanto ao uso dos recursos linguísticos mais adequados para se fazer entender, e da autoavaliação, vista como mais um instrumento para o avanço das habilidades narrativas dos alunos.

Como problema no contexto local de trabalho, foi identificado o uso excessivo e repetitivo das expressões “e” e “aí”, comuns na fala espontânea, em narrativas orais de alunos. Acredita-se que este uso ocorre não pelo desconhecimento de expressões temporais, mas pela comodidade da facilidade e simplicidade daqueles termos ou mesmo por desconhecer quais expressões usar como substitutas daquelas que atualmente usam.

Pretende-se, com este trabalho, trabalhar textos predominantemente narrativos com vistas a instrumentar os alunos a produzirem histórias mais ricas linguisticamente e

mais coerentes. Busca-se, ainda, detectar expressões da fala espontânea nas produções orais dos alunos, e tentar minimizar o aparecimento destas expressões em contações de histórias por alunos do ensino fundamental II, através da apresentação de novos encadeadores temporais. Este trabalho consiste de uma pesquisa-ação, caracterizada por uma abordagem em que se valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995).

O presente trabalho possui ainda um cunho qualitativo, pois a preocupação da pesquisa qualitativa é para com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto e também porque ela se ocupa em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias (GODOY, 1995). Acredita-se, embasada em Godoy (1995), que não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão da estrutura dentro da qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Creemos que esta pesquisa 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.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro faz um levantamento teórico sobre a dualidade fala *versus* escrita e os dilemas que envolvem o trabalho com eles na escola. Partindo do pressuposto de que as narrativas orais são abandonadas gradativamente pela escola com o avanço da escolaridade dos alunos, se faz uma discussão teórica sobre o tema, desde a tentativa em conceituá-los, quanto os desafios que envolvem seu uso na escola.

O capítulo dois retoma o trabalho com a produção de histórias orais, e também escritas (sendo essas últimas apenas suporte para as primeiras) na escola e os desafios que se apresentam. O capítulo dois descreve ainda o contexto em que se insere esta pesquisa, caracterizando-a e discorrendo sobre os instrumentos utilizados e os sujeitos participantes. O capítulo finaliza com a descrição da sequência de aulas realizadas durante esta pesquisa.

O capítulo três analisa os dados adquiridos através da aplicação dos instrumentos desta pesquisa, cujo objetivo foi por um lado, atuar especificamente para uma maior variação quanto ao uso 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 consequência deste trabalho, buscamos possibilitar aos alunos a

produção de narrativas orais mais coerentes e coesas, além de valorizar a oralidade e a voz dos alunos no contexto de aprendizagem.

Parte da bibliografia utilizada para este estudo envolve a produção de narrativas orais por professores e crianças em idade pré-escolar e de nível fundamental I com fins lúdicos ou para eliciar a participação dos alunos. A importância do presente trabalho, de cunho linguístico, se dá em vista da carência de estudos envolvendo o trabalho com narrativas orais no ensino fundamental II.

## **CAPÍTULO I**

### **O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS**

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

É com esse pensamento em mente que faremos neste capítulo uma discussão teórica sobre gênero, sob um viés sociodiscursivo, trazendo para a reflexão a visão dos principais documentos educacionais oficiais brasileiros: os PCN e a BNCC (BRASIL, 1997 e 2017) e teóricos como Wittke (2012), Marcuschi e Dionísio (2007) e Travaglia (1991; 2007; 2013).

Na sequência, trataremos sobre o trabalho com a oralidade e a escrita na escola, sobre os papéis e importância de cada um deles, e concluiremos com uma revisão bibliográfica acerca do texto narrativo e da prática de se contar histórias. Dentro da teorização acerca do tipo narrativo, consideramos importante discutir, também, alguns aspectos do tipo textual descrição. A teorização acerca da descrição é considerada importante para os objetivos desta pesquisa - a produção oral de histórias - visto que esse tipo textual é frequentemente encontrado em diversos gêneros textuais, enriquecendo a contação de histórias.

#### **1.1 O Gênero Textual na Perspectiva Sociodiscursiva**

Acreditamos que toda situação de comunicação é culturalmente e historicamente localizada e que todo o trabalho com gêneros textuais deve levar em conta o contexto de produção destes textos. É por esse motivo que escolhemos abordar a noção de gênero embasada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Menezes, Pereira e Basílio (2016, p. 418), apresentam o ISD como uma teoria “multidisciplinar que recebe influência da Psicologia, da Linguística, da Filosofia, da Sociologia, da Pedagogia e que se coloca acessível ao diálogo acadêmico com outras

disciplinas”. Como resultado, segundo os autores, significa que essa teoria não aborda os fatos de forma departamentalizada, mas atravessados e sob a dependência dos diversos saberes, privilegiando a multidimensionalidade da situação concreta nos estudos da linguagem.

Além disso, é por reconhecer a importância do sujeito e defender a dependência recíproca entre a teoria e a prática, que as pesquisas realizadas no âmbito do ISD, enquanto campo aplicado dos estudos da linguagem, “refletem certa versatilidade uma vez que buscam encontrar significados patentes para o seu objeto, bem como os significados que as pessoas dão a ele” (MENEZES, PEREIRA e BASÍLIO, 2016, p.420).

Embasados no ISD, Menezes, Pereira e Basílio (2016), concebem a língua como produto da interação social, oriunda de uma negociação coletiva, e que possui significações sempre moventes. Por essa razão, a língua só pode ser abordada em sua situacionalidade contextual, ou seja, interdependente do tipo de contexto em que ocorre.

Em pensamento similar, Marcuschi e Dionísio (2007) explicam que, quando usamos linguagem, realizamos ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. Essas manifestações socioculturais estão também presentes na escola, motivo pelo qual o ensino da língua deve ser contextualizado. Para Marcuschi e Dionísio (2007), hoje, muito mais do que há alguns anos, o ensino tem se voltado para a produção e para a compreensão textual tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento.

Segundo os supracitados autores, na escola, o gênero assume uma materialidade didática e se descola de seu funcionamento real, uma vez que ele sai de seu ambiente original de circulação e se torna um objeto de exploração e análise. Nesse sentido, para os autores, o desafio da escola está em promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência e sem tratá-lo como mero modelo.

Com base nesse contexto, Wittke (2012) propõe trabalhar os gêneros textuais a partir do conhecimento do que eles sejam e como são constituídos e ressalta que

(...) compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais (WITTKE, 2012, p.21).



É também seguindo uma visão sociointeracionista que Wittke (2012, p. 21), define gênero:

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nesse domínio, são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com os papéis sociais que exercem.

A autora também sugere que o GT se encontra em constante renovação, em um movimento entre o novo e o velho, entre a unidade e a continuidade, entre o dado e o criado. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que para o falante o gênero se apresenta como uma força reguladora para a construção do enunciado, para o interlocutor, o gênero também se renova a cada nova situação de enunciação (WITTKE, 2012).

Para Travaglia (2013), em conformidade com o pensamento acima, gênero é um instrumento cuja apropriação leva as pessoas a desenvolverem capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. Logo, os gêneros do discurso têm um papel importante na vida da sociedade e da língua. O gênero e também a língua representam os diferentes meios de interação sociodiscursiva. É pelos gêneros que somos capazes de conceber e de julgar o mundo, pois são eles que respondem às condições específicas de uma dada esfera (WITTKE, 2012).

#### 1.1.1 O Gênero nos Documentos oficiais da educação

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

É por isso que, explica o documento (BRASIL, 1997), quando um texto começa com “era uma vez”, todos sabemos que se trata de um conto, porque conhecemos este

gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, esperamos ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto tem essa fórmula inicial.

Os PCN (BRASIL, 1997, p.23) afirmam ainda que todo texto pertence a um determinado gênero e define gênero como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” Em conformidade com o pregado nos PCN, também a BNCC (2017) elenca o texto como elemento central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, reconhecendo que todo texto pertence a um gênero discursivo que circula nas diferentes esferas sociais de uso da linguagem. O documento afirma que

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

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

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

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

6) o uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017)

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

## **1.2 O Trabalho com a Oralidade e a Escrita na Escola: como dosar?**

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

Santos, Cruz e Antunes (2017) reconhecem a existência de um consenso de que os professores devem trabalhar gêneros diversificados em sala de aula, de modo a fazer com que o aluno aprenda a interpretá-los e a conhecer sua organização por meio da leitura, análise e produção de textos orais e escritos.

No entanto, nota-se ainda, dentro deste contexto, certa priorização do trabalho com gêneros escritos na escola, em detrimento dos gêneros orais. O desconhecimento, por parte do professor, de como avaliar objetivamente os gêneros orais pode ser um dos motivos para a ocorrência deste fato. Santos, Cruz e Antunes (2017, p. 174) complementam que “parte dessa dificuldade de aplicação dos GT orais na escola decorra da própria heterogeneidade desses textos – o que é inerente a qualquer GT, mas, no caso dos orais, parece ser mais nítido.”

Um problema discutido pelos supracitados autores é o fato de que, no caso da escola, por haver um consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, não apenas por professores, mas também pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala, apontam os autores.

Além disso, a oralidade na sala de aula é muitas vezes interpretada como mera participação e confundida com uma fala espontânea. Santos, Cruz e Antunes (2017, p. 193) acrescentam:

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

O debate que se propõe não é quanto à eficácia dos gêneros orais sobre os escritos, ou vice-versa, mas a necessidade e a valorização do trabalho com ambos, respeitando as especificidades de cada contexto. Se por um lado trabalhar a escrita é, de certa forma, mais cômodo ao professor, por outro, se planejado, um trabalho voltado para a oralidade poderá trazer benefícios que aquele, por meio da escrita, não alcançaria. E a própria avaliação de uma proposta que envolva a oralidade, se pensada durante o planejamento, pode se basear sobre critérios objetivos, os quais devem ser estabelecidos pelo professor.

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

Para Marcuschi e Dionísio (2007), ao partir da fala para um trabalho com a escrita, há uma melhor compreensão de questões que parecem difíceis na produção escrita. Ou seja, realizar atividades envolvendo gêneros orais poderia facilitar, mesmo por parte do aluno, uma compreensão mais ampla sobre o processo de produção oral e escrita e de suas disparidades.

Conscientes das singularidades da fala e da escrita, os autores supracitados afirmam ainda que entre fala e escrita, uma das grandes diferenças enunciativas é o fato de a fala apresentar uma sintaxe em construção, ou seja, emergente no ato de produção. Segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p.75-76), a fala

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

Além disso, nas palavras de Marcuschi e Dionísio (2007, p.75), “a fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige *cooperação* e envolvimento direto. Muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva.” Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) adicionam ainda que

não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

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

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

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

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

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

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

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

Um dos desafios está em como trabalhar os gêneros orais na escola, uma vez que, segundo Brockmeier e Harré (2013, p.532), “não se dá instruções específicas aos mais jovens sobre como contar uma estória.<sup>1</sup>” Os referidos autores defendem que esta capacidade de produzir uma estória deve ser construída por meio do hábito e contato com o gênero, que deve ocorrer desde a infância, através do envolvimento deles por estórias pelas quais tenham um gosto ilimitado, não apenas pelas estórias em si mesmas, mas por sua infinita repetição.

---

<sup>1</sup> Usaremos estória e história como sinônimas, respeitando os usos dos autores.

Pode-se inferir do pensamento acima exposto que o desenvolvimento da capacidade de narrar está atrelado às leituras de mundo, de experiências ao longo da vida, bem como pelo contato com gêneros escritos e orais. A leitura de textos de diferentes gêneros escritos, por si só, não basta para adquirirmos confiança em performar gêneros orais<sup>2</sup>. Em uma pesquisa na educação infantil com ênfase na produção oral pela professora e pelos alunos sem o apoio de livros, Girardello (2004, p. 10) afirma que “é ouvindo histórias e sendo ouvidas as suas próprias histórias que eles aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais”.

Para Girardello (2004) ao contar uma história, emerge, junto com ela, nossa própria cultura, intencionalidade e motivação, através de nosso corpo, de nossa voz e essa entrega ao jogo narrativo tem implicações positivas tanto no âmbito pessoal, como também no social e cultural de cada envolvido. A autora ressalta, porém, que embora todos nós tenhamos algum nível de habilidade em contar histórias, esta capacidade deve ser exercitada. A autora afirma ainda que

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

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

Torres e Tettamanzy (2008), em uma abordagem teórica sobre os impactos da produção oral sobre a memória e a imaginação daqueles que a realizam, asseveram que, ao utilizar a contação de histórias em sala de aula, todos saem ganhando: os ouvintes serão instigados a imaginar e criar; o contador terá a oportunidade de recriar um ambiente

---

<sup>2</sup> Por possuírem características diferentes, a simples leitura de um conto escrito, por exemplo, não garante a competência para produzir contos orais.

de resgate da memória. Desta forma, tanto os alunos como os professores podem usufruir de uma aula muito mais atrativa e motivadora.

É importante enfatizar, no entanto, que o desempenho em uma produção oral leva em conta a afinidade entre o narrador e o texto, como explicam na sequência Torres e Tettamanzy (2008, p. 5-6).

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

No entanto, a maioria dos estudos sobre o GT estória oral envolve crianças em fase de alfabetização ou com algum tipo de necessidade especial, o que leva a supor que o trabalho com esse GT ocorre majoritariamente com fins lúdicos ou que não ajudaria na tomada de consciência sobre o processo de produção de estórias não apenas escritas, mas orais. Reconhecendo que em muitos gêneros textuais, sejam escritos ou orais, há a presença dos diversos tipos de texto, na produção de histórias podemos encontrar os tipos textuais narrativos e descritivos, por isso, reconhecemos ser importante fazer algumas considerações acerca desses tipos textuais.

### **1.3 Algumas Considerações Sobre os Textos Narrativos e Descritivos**

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

Além disso, o tipo de texto narrativo não é um produto da modernidade. Nas palavras de Gancho (2002, p.4),



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.

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 conclusão justificando que parte das narrativas consiste em estruturar verbalmente um conjunto de experiências, perspectivadas a partir de um intervalo de tempo posterior àquele em que ocorreram.

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

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

Brockmeier e Harré (2003, p.526), ao questionarem o que faz de um discurso um texto narrativo, consideram que “ao menos e como uma condição necessária, deve haver personagens e um enredo que evolua ao longo do tempo.” Os autores entendem ainda o texto narrativo como “uma estória contada de acordo com certas convenções.” E

apresentam ainda alguns motivos, que segundo eles, dificultam a elaboração de um significado para o termo.

O primeiro motivo elencado pelos supracitados autores (2003) deve-se à multiplicidade de formas que a narrativa assume, constituindo os gêneros: as fábulas, os conselhos, os contos, as desculpas, o romance, entre outros. Em segundo lugar, há elementos ou estruturas do texto narrativo presentes na maioria dos outros textos, como os científicos, jurídicos, históricos ou religiosos.

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

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

Finalmente, os autores conceituam o termo narrativo como “uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências” (BROCKMEIER e HARRÉ, 2003, p. 533), embasados na afirmação de que é por meio de nossas estórias que construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo. A narrativa é guia para a nossa fluida e variável realidade, a qual é natureza do próprio texto narrativo e os autores acrescentam ainda que as estruturas narrativas, seus constituintes e elementos como enredo, linha de estória, ponto de vista, voz, são “estruturas abertas e adaptáveis que mudam sua organização e suas características em seu contexto discursivo e em sua subjacente função social e estética” (BROCKMEIER e HARRÉ, 2013, 532).

Antes que um texto narrativo seja construído, porém, segundo Labov (2006, p. 47), “ele deve ser pré-construído por um processo cognitivo que começa com a decisão de que um dado evento é relatável”. E esse processo de pré-construção começa quando se procede a uma busca, no tempo, de eventos que tenham uma relação causal com um

evento seguinte e termina com a localização de um evento não relatável (que ele explica como sendo aquele autoexplicativo ou que não necessita de explicação). Segundo ele, se um evento é relatável, significa que ele não acontece todo dia, como um produto de uma atividade diária. Labov (2006) entende que todo texto narrativo é sobre algo, no sentido de que ela só existe quando uma pessoa sente um ímpeto de contar aos outros sobre alguma coisa, motivada por um estímulo externo ou interno e o autor a define como “uma forma de relatar eventos passados, em que a ordem das orações narrativas corresponde à ordem dos eventos como eles ocorreram” (LABOV, 2010, p. 546).

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

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. O texto descritivo, nesse sentido, apela para a competência lexical do leitor/ouvinte, e muito mais do produtor do texto. Essa competência envolve possuir um inventário necessário à caracterização do objeto descrito, mas também envolve a necessidade de essa escolha produzir um efeito de coerência ao conjunto (PAULIUKONIS e CAVALCANTE, 2018).

Pauliukonis e Cavalcante (2018) ressaltam, porém, que em textos do tipo descritivo, não se verbaliza tudo que se observa, mas há sempre escolhas. Para as autoras,

Como fruto da atividade do sujeito descritor, a descrição é resultado de atos relativos à língua e aos conhecimentos de mundo dos interlocutores. A descrição depende, enfim, do gênero de texto em que se insere e tem papel importante a exercer. Portanto, a configuração do texto descritivo, por exemplo, passa por processo de seleção, dentro de um estoque lexical, que envolve o sujeito descritor em face do sujeito receptor e que demanda ainda competência descritiva e avaliativa dos envolvidos (PAULIUKONIS e CAVALCANTE, 2018, p. 50).

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).

#### **1.4 A arte de contar histórias**

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

Silva (2011) afirma que o homem deixou sua condição primitiva exatamente quando descobriu sua capacidade de se comunicar por meio da narração e quando passou a protagonizar a sua própria história, a fabular, a sonhar. Foi através das histórias,

carregadas de magia, de sacralidade, que o ser humano encontrou uma maneira de explicar sobre o mundo, o céu, a terra, os seres e os fenômenos em geral.

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

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

Antigamente, o contador de histórias tinha por objetivo principal compartilhar ensinamentos, costumes, e o conjunto imaterial que integra uma cultura, para as próximas gerações. O contador de histórias atual, por outro lado, não só testemunha as transformações na sociedade, mas que também permite uma autotransformação (SILVA, 2011). Da mesma forma, os encontros em torno das fogueiras foram se transformando em rodas de histórias em salas de aula, em casas de cultura, em bibliotecas. E o que antes era transmitido de geração em geração, hoje é compartilhado nesses ambientes em uma tentativa de se resgatar e dar continuidade a essa forma de comunicar, carregada de encantamento (SILVA, 2011).

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

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

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

Blos (2007, p. 9) elenca alguns benefícios da prática de narrar histórias:

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

Araújo (2009), em complementação ao acima exposto, defende que situações de contação de histórias são oportunidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de expressão, argumentação, de expressão de opiniões e de estabelecimento de diálogos com a própria história, bem como com os colegas, negociando diferentes possibilidades de sentido. É o caráter polissêmico das histórias que possibilita os ouvintes preencherem os vazios, as lacunas, de acordo com suas experiências e contatos com outras narrativas.

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

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

Uma das maneiras pelas quais as histórias podem contribuir para transformações no aluno é através da estrutura que elas têm – elas permitem que haja uma identificação do aluno com os personagens, fazendo com que ele se projete na trama e passe a viver o jogo ficcional. Além disso, o contato com histórias enriquece a linguagem. A linguagem por sua vez, constitui o pensamento, e vice-versa, constituindo, assim, a significação (ARAÚJO, 2009). O trabalho com a narração oral de histórias pode favorecer ainda a formação de leitores na escola. Nesse sentido, Blos (2007, p. 54-55) afirma que

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

A partir do debate teórico que se instaurou até este momento, esta pesquisa se dirige agora para a sua parte prática. O presente estudo analisou uma sequência de aulas que visaram a produção oral de histórias, em alguns momentos com suporte prévio do texto escrito, a partir do trabalho com as características do texto narrativo e do descritivo.



## **CAPÍTULO II**

### **O TRABALHO COM TEXTOS NARRATIVOS VOLTADOS PARA A PRODUÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS**

Neste capítulo metodológico, faremos uma breve abordagem teórica acerca dos conceitos de pesquisa ação e abordagem qualitativa, a partir da visão de Van Acker (2016), Stake (2011) e Tripp (2005). Na sequência faremos a ambientação da pesquisa, através da descrição da escola no qual ela se deu, bem como dos alunos participantes. Descreveremos ainda os instrumentos utilizados por este trabalho e a sequência de aulas realizada.

#### **2.1 Caracterização Tipológica e Abordagem de Pesquisa**

Partindo da crença de que o ensino e a produção de textos narrativos orais pode contribuir (não de forma exclusiva e isolada) para melhorar as habilidades linguístico-discursivas do aluno no âmbito da oralidade, o presente trabalho em seu percurso metodológico pautou-se na 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 forma de investigação se concretiza quando pesquisadores e participantes da pesquisa se tornam protagonistas do conhecimento. E isto só é possível quando eles identificam seus saberes e escrevem sobre eles a partir de uma condição que lhes da autoridade, sobre a produção discursiva e sobre decisões que resultam em ações práticas.

Na pesquisa-ação, o pesquisador é o sujeito-autor de sua prática e de seu discurso. A pesquisa que ele realiza é compartilhada com outro grupo em um ambiente em que interagem os conflitos e imprevistos, e no qual se admite a incompletude de cada um. Dessa interação emerge um saber e a possibilidade de sua apropriação (VAN ACKER, 2016).

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.

Tripp (2005), partilhando do mesmo pensamento, acrescenta que no contexto educacional, que nomeia a pesquisa-ação de investigação-ação, este tipo de pesquisa é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo a utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Para o autor, uma investigação-ação segue um ciclo que se baseia na identificação de um problema, no planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Outra característica da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005) é a de que ela é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar, visando o aprimoramento da prática. E para que ocorra este aprimoramento, a reflexão é essencial. Para Tripp (2005), deve haver reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar.

Esta pesquisa seguirá ainda uma abordagem qualitativa. O termo qualitativo(a), no âmbito das ciências, teorias e experimentos, tem a ver com um raciocínio que se baseia principalmente na compreensão e na percepção humana e está presente em todas as etapas de um trabalho científico (STAKE, 2011).

Segundo Godoy (1995) em pesquisas de caráter qualitativo, valoriza-se o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Para a autora, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Nesse sentido, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

É também o que pensa Stake (2011) ao exemplificar que as características qualitativas se aplicam perfeitamente em contextos educacionais em que se analisam práticas de ensino. Nesses contextos, segundo o autor, não se objetiva separar a teoria da prática, mas a investigação qualitativa é realizada de forma interpretativa, experiencial, situacional e personalística. Pesquisas qualitativas são ainda situacionais, pois são direcionadas em contextos únicos, com características específicas, com descrições detalhadas dos contextos em que se inserem. Elas são por fim, personalísticas, pois buscam compreender as percepções individuais, o ponto de vista das pessoas, honrando a diversidade (STAKE, 2011).

Stake (2011, p. 25), ao explicar as características dos estudos qualitativos, afirma que esses estudos são interpretativos, pois se fixam “nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista”, e reconhecem que as descobertas são fruto da interação entre pesquisador e demais sujeitos da pesquisa. Investigações qualitativas são ainda experienciais, segundo o mesmo autor, pois estão ligadas ao campo, enfocando as observações feitas pelos participantes.

Godoy (1995) afirma ainda que o pesquisador que segue uma abordagem qualitativa deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados gerados, valendo-se ainda de equipamentos como gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Isso por que, segundo Godoy (1995), para a compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Mais importantes que os resultados, os pesquisadores qualitativos estão preocupados também com o processo.

## **2.2 Caracterização do Ambiente e dos Participantes da Pesquisa**

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do nono ano de uma escola da rede pública de Imperatriz, Maranhão. A escola fica localizada na periferia da cidade e atende o público de bairros vizinhos. Possui seis salas de aula, uma sala de mídia, uma biblioteca, diretoria, laboratório de informática em desuso, pátio coberto, banheiros para alunos e para funcionários dentro do prédio, despensa, almoxarifado e área para estacionamento de motos e bicicletas.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e seu corpo docente trabalha em outras escolas da cidade. Há internet sem fio disponível aos professores e demais funcionários em algumas salas da escola, pois há apenas um roteador disponível. A sala de mídia é equipada com TV, caixa de som, microfones, cabos de áudio e vídeo e projetor multimídia. Entretanto, cada professor utiliza seu computador pessoal.

Este estudo se desenvolveu ao longo de seis aulas de 100 minutos cada, e teve uma duração de dois meses (setembro a novembro de 2018). Não foram utilizadas todas as aulas semanais de língua portuguesa na turma para a execução da proposta didática deste trabalho, visto que outras habilidades e conteúdos do currículo eram trabalhados no sistema didático principal, utilizando os demais horários.

Os sujeitos da pesquisa somos nós e 22 alunos (5 meninos e 17 meninas) do 9º ano de uma escola de periferia da rede pública do Maranhão. Em todas as etapas da pesquisa, estivemos inseridos no contexto pesquisado, compartilhando nosso conhecimento com os alunos e aprendendo com eles através da interação e do trabalho com textos narrativos orais, com o objetivo de aperfeiçoar a habilidade de contar histórias dos alunos. Refletimos também, a partir de nossa proposta de trabalho, sobre nossas próprias práticas docentes, atitudes dentro da sala de aula e sobre nossa forma de condução das aulas desde a introdução até a avaliação.

A maioria dos alunos é de classe média baixa, alguns deles são criados pelos avós ou por apenas um dos pais. Seus maiores interesses são as redes sociais, a vida amorosa, o lanche escolar. Estes são temas recorrentes de conversas na escola e na sala de aula. É bastante comum o abandono escolar no turno vespertino, que é também o que recebe o maior número de alunos envolvidos na criminalidade e no mundo das drogas. É também no turno vespertino o maior índice de infrequência na escola.

A turma participante nesta pesquisa, porém, é uma das mais participativas da escola em termos de participação oral em discussões realizadas em sala. Poucos realizam as atividades propostas em casa, motivo pelo qual optamos por trabalhar a maior parte das atividades e propostas em sala de aula.

### **2.3 Caracterização dos Instrumentos Metodológicos para Geração de Dados**

Os caminhos metodológicos adotados por esta pesquisa envolveram 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 (**APÊNDICE 9**), aplicado após a última aula.

As gravações foram realizadas em todas as aulas, por possibilitarem uma riqueza de detalhes maior, necessárias para a posterior realização da transcrição das aulas e para uma melhor interpretação dos dados. A aplicação do questionário ocorreu após a última aula e teve como objetivo a obtenção de dados referentes às impressões e conhecimentos dos alunos no tocante aos conteúdos trabalhados na sequência de aulas.

### 2.3.1 Questionário

Dawson (2002) explica que antes de construir um questionário, é importante pensar sobre o que exatamente se quer da pesquisa. Neste trabalho, foi utilizado após a última aula um questionário aberto, com vistas a conhecer a opinião dos alunos acerca do que vivenciaram nas aulas anteriores em relação às produções orais. Entre as vantagens de se usar questionários abertos, Dawson (2002) menciona a possibilidade de os participantes se sentirem à vontade para explicar o que realmente pensam. Além disso, comparado a outros tipos de questionário, há uma maior chance de haver os mais variados tipos de respostas.

As perguntas foram subjetivas para que os alunos elaborassem respostas ricas em detalhes, e pudessem falar livremente de qualquer aspecto das aulas. Para Dawson (2002), questionários abertos possibilitam aos respondentes levantar novas questões, e, em parte, se esperava, com este questionário, utilizar o conhecimento prévio do aluno e aproveitar recursos que porventura conhecessem.

Dawson (2002, p.92) sugere alguns pontos quando da produção de questionários, tais como:

- Preferir questionários curtos;
- Assegurar-se que os participantes serão capazes de respondê-lo;
- Iniciar com questões simples e concluir com questões mais complexas;
- Evitar termos ambíguos e perguntas negativas;
- Preferir questões curtas, simples e claras; e
- Evitar termos que possam constranger os alunos ou confundi-los.

O questionário (**APÊNDICE 9**) utilizado nesta pesquisa, observadas as sugestões propostas por Dawson (2002), manteve o caráter simples (apenas 6 perguntas) sem termos e situações ambíguas ou que pudessem constranger os alunos, e foi aplicado por nós.

### 2.3.2 Gravações em áudio

Segundo Dawson (2002), as vantagens em se utilizar instrumentos de gravação estão em permitir ao pesquisador manter contato visual com os demais participantes do

contexto da pesquisa e ouvir ao que eles dizem. Além de ter um registro completo para análise de tudo o que é dito, incluindo a interação entre pesquisador e demais participantes.

Crendo na validade do pensamento acima, todas as aulas analisadas nesta pesquisa de caráter qualitativo foram inteiramente gravadas, para que o máximo de dados e situações fossem abrangidos e gerados, o mais fiel possível à realidade. As gravações, utilizando-se um aplicativo de celular, foram realizadas em sala de aula, seguindo o pensamento de Flick (2009) de que a pesquisa qualitativa analisa fenômenos, experiências, interações e documentos em seu contexto natural.

Flick (2009) explica ainda que uma parte importante da pesquisa qualitativa se baseia em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações dos resultados e da pesquisa como um todo. Ou seja, a transformação de situações sociais complexas em transcrições e em texto são questões centrais da pesquisa qualitativa. As gravações em áudios permitiram o acesso a reações, interações e experiências em sala, de suma importância a uma melhor compreensão do contexto analisado por essa pesquisa, e interpretação e análise dos dados gerados.

#### **2.4 Detalhamento e Descrição das aulas**

O trabalho em que se pauta esta pesquisa foi realizado ao longo de uma sequência de 6 aulas (os planos de aulas se encontram no **APÊNDICE 1**) entre setembro e novembro de 2018 e foram gravadas com o aplicativo gravador, do nosso celular. Ao longo das aulas também foram utilizados recursos, tais como laptop, TV, vídeos e textos impressos. Todos os textos utilizados nas aulas, bem como folhas A4 e lápis de cor para a produção de origami e desenhos foram fornecidos por nós aos alunos.

Ao longo da sequência de aulas, nos valem de diferentes gêneros orais ou escritos (documentário, contos de fadas, lendas, contos e outros) em que textos narrativos e descritivos se faziam presentes. Nós escolhemos envolver o uso de diferentes gêneros orais e também escritos, em que era possível verificar características do tipo textual narrativo, e em alguns deles, o tipo descritivo (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.

Marcuschi e Dionísio (2007, p. 127) defendem que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas.” Porém, segundo os

autores, uma das principais razões do relativo descaso com a língua falada na escola continua sendo a crença de que na escola se aprende a escrita e não a fala. Os autores entendem que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia, opinião esta por nós também partilhada. Em outras palavras, buscamos ao longo de seis aulas desenvolver um trabalho voltado para a fala.

Segundo Dolz (2020), há quatro grandes habilidades orais. A primeira delas é o compreender, escutar de forma ativa adaptada à situação de comunicação; a segunda é produzir (inclusive gêneros formais complexos) para ser compreendido e entendido; outra habilidade é interatuar, que o autor explica como a capacidade de dialogar, regular interações e de colaborar na gestão plural de gêneros; e a quarta habilidade é saber articular oralidade e escrita na comunicação e na aprendizagem, utilizando a escrita a serviço da oralidade e sendo capaz de combinar o oral e o escrito em gêneros multimodais.

Amparado nesta ideia, este trabalho se preocupou em abranger as quatro habilidades acima elencadas. Os recursos utilizados nas aulas foram os mais variados possíveis, envolvendo o visual, o sensorial, e o auditivo. Houve uma preocupação em discutir ou em comentar os textos utilizados, como os vídeos, e os textos escritos, momentos estes que contaram sempre com a participação do aluno. Foi incentivado, em todas as aulas, o trabalho colaborativo e em grupo, e em alguns momentos, também o individual.

Além disso, esta pesquisa não mirou a fala espontânea (embora esta também se fizesse presente em diversos momentos durante o percurso), mas objetivou a produção de histórias de forma mais consciente quanto ao uso de recursos linguísticos e um trabalho com a fala e a oralidade que obedecesse e levasse em conta as características próprias do tipo textual narrativo, que permeia vários dos gêneros utilizados ao longo das aulas.

## **Aula 1**

Iniciamos a primeira aula exibindo quatro vídeos curtos. Três dos vídeos reproduzidos haviam sido produzidos por alunos da própria escola em anos anteriores. Os vídeos narravam histórias (“A última pelada”, “O peixinho ladrão”) e outros descreviam fatos (“A poluição ambiental”, “O bullying”).

O primeiro vídeo narrava a história de um grupo de amigos que decidiu realizar a última partida de futebol juntos no quintal da casa de um deles. O segundo vídeo contava

a história de um cachorro que, enquanto brincava com sua bola perto de um rio, acabou fazendo com ela afundasse. Um peixe, então, sai do rio, e saltitando, não longe dali, se apodera do osso do cachorro e volta ao rio com o osso, enquanto o cachorro apenas observa a cena.

Os outros dois vídeos apresentaram as temáticas (poluição e bullying) através de conceitos e apresentação das características desses fenômenos. Em seguida, ao debater sobre as semelhanças entre os vídeos curtos, alguns alunos sugeriram que todos os vídeos assistidos eram amadores e caseiros.

Em seguida, convidamos os alunos a formar grupos e a se aventurar a contar uma história improvisada baseada na observação de uma sucessão de imagens selecionadas por nós. Objetivávamos na primeira aula, através dessa experiência, mostrar aos alunos a necessidade de se planejar toda produção textual.

Além disso, esperávamos que os textos produzidos pelos alunos tivessem algumas deficiências não apenas pelo fato de a história ser improvisada, mas pela ausência de coerência, de coesão, pelo desconhecimento de algumas características do tipo textual narrativo pelos alunos e pela falta de coerência entre a sequência de imagens. A escolha das figuras, no entanto, foi intencional, para que os alunos percebessem o quanto é fundamental que uma história coesão e coerência em termos dos próprios elementos do texto narrativo.

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. A história deveria ter início, meio e fim. Mencionamos que eles veriam apenas uma imagem por vez e que cada uma teria duração aproximada de 10 segundos, podendo este tempo ser alongado ou diminuído de acordo com a necessidade do grupo.

As imagens foram mostradas ao grupo na ordem abaixo e foram escolhidas por nós de forma aleatória, pois era nosso objetivo fazer com que os alunos percebessem como é difícil criar uma narrativa sem planejamento, que resultaria em um texto incoerente.







As produções orais dos alunos tiveram duração entre um minuto e dezessete segundos (1:17) e um minuto e quarenta e seis segundos (1:46). Todas as transcrições foram fieis às falas dos alunos e por este motivo, optamos por não omitir os desvios gramaticais que aparecem nos textos. Além disso, alguns dos problemas percebidos seriam trabalhados com os alunos nas aulas seguintes. As produções podem ser lidas no **APÊNDICE 2**.

Portanto, mesmo esperando um possível resultado aquém das capacidades dos alunos, escolhemos esta estratégia na primeira aula não para mostrar aos alunos suas fraquezas, mas para suscitar uma discussão e tomada de consciência por parte deles para a importância de se planejar qualquer produção textual.

Após o término da atividade e já na sala de aula, explicamos aos alunos o propósito dessa produção inicial, conforme acima explanado, e mencionamos que mostramos aos alunos imagens que entre si possuíam pouca relação semântica para que eles percebessem como é difícil produzir um texto sem levar em conta os elementos da narrativa (enredo, espaço, personagens, tempo e narrador) e que um texto narrativo curto exigia menos personagens e espaços do que foi utilizado.

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, e cada grupo pode compartilhar com os demais suas dificuldades e discutir entre si os motivos. Todos os grupos concordaram que improvisar uma história foi bastante difícil que o trecho mais fácil da narrativa foi o referente à imagem 8 (o pedido de casamento).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos, cinco grupos relataram que o mais difícil foi a produção envolveu pelo menos um dos espaços (o rio, cidade, floresta).

Dois grupos relataram dificuldade em incluir o rio na narrativa, outros, a floresta (duas equipes) ou a cidade (um grupo). Dois grupos relataram que o mais difícil na narração foi explicar a razão da mudança entre os personagens da imagem 1 (o gato e o coelho) para a imagem 6 (o cachorro e os coelhos).

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.

Essa sugestão está incluída no rol das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Fundamental II, proposta pela BNCC (BRASIL, 2007, p. 67):

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados (...).

Em seguida, convidamos os alunos a compartilharem suas impressões sobre a experiência de improvisar uma história. No final da aula, propomos aos alunos a preparação de uma história planejada em casa, nos mesmos grupos, para a semana seguinte, também acompanhada de imagens, sendo estas previamente selecionadas pelos alunos na internet.

## **Aula 2**

Após uma semana de preparação, os alunos, em grupos, puderam, a partir de imagens escolhidas por eles na internet, produzir sua própria história, desta vez, com bastante tempo, planejamento e calma. Mais uma vez, optamos pelo uso de imagens baixadas da internet para verificar se os alunos conseguiriam realizar esta tarefa (procurar e baixar imagens da internet) e por acreditar que usando tal recurso, a aula seria mais dinâmica e atrativa do que se eles imprimissem todas elas e levassem para a sala.

Na sala de mídias, cada grupo revezou em contar suas produções aos demais, ao mesmo tempo em que mostravam a eles as imagens, nas quais suas histórias se basearam. A decisão sobre quem contaria a história e quem mostraria as imagens no computador foi responsabilidade de cada grupo. No entanto, apenas metade dos alunos (11 alunos) realizou a atividade. Estes 11 alunos constituíram 3 grupos, que trouxeram suas histórias escritas em seus cadernos e se limitaram em ler o que escreveram. Houve, portanto, apenas três produções nesta aula, que foram em sua maior parte oralizadas, ao mesmo tempo em que as imagens eram mostradas para a turma.

O objetivo da proposta, entretanto, era que os alunos valessem-se do texto previamente escrito, o utilizassem como uma forma de se sentirem mais seguros, por terem o conhecimento prévio do conteúdo da história que iriam produzir. Como houve, na quase totalidade, apenas a oralização dos textos, eles não foram considerados, para efeitos desta pesquisa, como produção oral (houve leitura de texto escrito), porém farão parte das análises. As produções podem ser observadas no **APÊNDICE 3**.

Ainda na mesma aula, após a contação das histórias, os alunos assistiram a um vídeo intitulado “De costas pra rua” (**ANEXO 1**), um documentário com a presença de características dos tipos textuais injuntivo e narrativo. O tipo textual injuntivo aparece no vídeo através da explicação de como preparar uma receita de “panelada”, um prato típico de Imperatriz-Ma. O tipo narrativo é o mais presente, pois no vídeo, três irmãs contam suas histórias através de autobiografias orais.

Além disso, 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”). Ao mesmo tempo, puderam perceber traços de subjetividade presentes na fala das mulheres, e um uso da variação regional da língua, o que fez com que os alunos se entusiasmassem e se identificassem com o relato daquelas mulheres, rindo junto com elas durante a narrativa. Os alunos se identificaram ainda como o espaço em que os acontecimentos se desenrolavam, pois reconheceram as ruas em que as mulheres trabalham e vendem seus pratos.

Os alunos, enquanto assistiam, fizeram anotações no caderno referente ao tema, às três irmãs, 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. Logo após, foi realizada uma atividade escrita sobre o vídeo, cujas questões encontram-se no plano de aula 2 (**APÊNDICE 1**).

As questões eram sobre o título e o tema da história, o enredo, o lugar, as personagens e o objetivo do documentário. Para a primeira pergunta (Qual o título do curta?), esperava-se como resposta “De costas para a rua”. Para a segunda (Qual o tema do vídeo?), a resposta seria “Panelada”. Para a terceira (Onde se passa a história?), a resposta esperada é “Imperatriz”, e para a quarta (Cite alguns personagens que aparecem no curta.), se esperava o nome das irmãs ou algum tipo de referência a elas, como a profissão seguida de características e pistas que as pudessem identificar, por isso a necessidade das anotações no caderno.

Dos vinte e um alunos presentes na aula dois, oito responderam a primeira questão corretamente enquanto treze identificaram o tema do vídeo corretamente. Todos identificaram o espaço em que se passava o vídeo e onze alunos mencionaram corretamente o nome das pessoas que aparecem no vídeo, ou se referiram a elas por suas profissões, respostas estas que foram consideradas corretas. Os alunos, todavia, tiveram dificuldades em diferenciar o tema e o título, dúvida que foi explicada por nós antes do término da aula.

### **Aula 3**

A terceira aula começou com uma conversa sobre a aula anterior, em que buscamos verificar a memória dos alunos sobre o vídeo assistido (**APÊNDICE 4**). Em seguida, os alunos foram à sala de mídias e assistiram ao vídeo “Vida Maria” (**ANEXO 2**), 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. Uma aluna mencionou o tema era educação. Outro aluno sugeriu que o tema era trabalho infantil.

Perguntamos a eles quem era a protagonista da história (Maria), quem eram os demais personagens (os membros da família de Maria), em que tipo de ambiente se passava a narrativa (seco, sertão), e se percebiam a passagem do tempo na vida da personagem principal (sim), o tempo cronológico. Quanto a esse momento da discussão, os alunos conseguiram perceber esses elementos no vídeo.

Ao serem questionados sobre o título e tema deste vídeo, novamente confundiram os termos, a respeito do que ocorreu na aula dois. Explicamos que o tema é mais abrangente e mais geral e que o título era mais específico, mais localizado e que no início daquela aula eles haviam lembrado corretamente do título e tema do vídeo da aula

anterior. Para reforçar, questionamos novamente qual era o título e o tema do vídeo que haviam assistido naquela aula e após estas discussões, eles compreenderam a diferença entre eles.

#### **Aula 4**

Antes da apresentação do tema e do estudo do texto principal desta aula, 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 demonstraram bastante interesse durante o processo de produção do origami em saber do que se tratava. Outra técnica que utilizamos para estimular a leitura da história do Gato de Botas foi despertar a curiosidade dos alunos fazendo a eles perguntas ao invés de diretamente explicar a história deste personagem. Mesmo após a entrega do texto aos alunos, sobre a história do Gato de Botas (**ANEXO 3**), o fizemos de modo que eles sentissem a necessidade de buscar a resposta para suas dúvidas através da leitura.

A BNCC (BRASIL, 2017) defende que a participação dos alunos em atividades de leitura possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Por já conhecerem uma história anterior que de alguma maneira se liga a esta, os alunos acabaram demonstrando bastante interesse em conhecer a história original do personagem Gato de Botas.

E desta forma, uma história se conecta a outra e faz com que os alunos se aventurem a lerem textos mais extensos e densos. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) explica que o interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza o aluno para leituras mais desafiadoras e por mais que possam não contar com uma compreensão mais detalhada do texto, podem, em virtude de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses em jogo.

Em seguida, ao receberem o texto, os alunos leram a história silenciosamente. Após a leitura, estimulamos os alunos a narrarem a história em conjunto junto conosco, e os alunos começam a contribuir e participar da narração colaborativa (Transcrição e produções da aula 4 – **APÊNDICE 5**). Girardello (2004, p. 2) afirma que “mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica”. Desta maneira, a história foi recontada colaborativamente, do início até o final com a

participação dos alunos. Nos preocupamos em seguir durante a narração, a ordem cronológica dos fatos e se manter o mais fiel possível ao enredo para que os alunos percebessem a importância disto para a compreensão geral dos fatos.

Segundo Araújo (2009), os atos de contar e ler histórias, e os diálogos sobre elas entre professor e alunos, podem potencializar a compreensão dos alunos e contribuir para situações nas quais eles leiam sozinhos. Segundo a autora, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma “estratégia do professor para “ensinar” a compreensão. Isso ocorre quando a professora formula perguntas interessantes sobre o texto, escuta e reage às respostas das crianças” (ARAÚJO, 2009, p. 68). Foi exatamente esta a estratégia adotada por nós durante o estudo do texto nessa aula.

Com esta forma conjunta e interativa de se narrar a história, através de perguntas feitas por nós e com as respostas dos alunos, asseguramos que os alunos seguissem uma linha cronológica ao longo de suas falas. Procuramos ainda utilizar, ao longo de nossas retomadas, elementos coesivos, mostrando aos alunos a importância de se manter fiel à cronologia dos fatos, em caso de reconto de textos. Esta é, inclusive, uma das orientações dos PCN (BRASIL, 1997) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental em termos de produção oral dos alunos.

O documento sugere que em um trabalho que envolve reconto, se espera que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, ou acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Os PCN pregam ainda que ao recontar, os alunos devem demonstrar esforços de adequação da linguagem utilizada à situação de comunicação na qual está inserido o reconto, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma.

Na sequência, houve a leitura de uma história sem conectivos temporais (**APÊNDICE 6**), com posterior debate sobre o texto e uma breve explicação sobre a função dos marcadores de tempo. Explicamos que a história do Gato de Botas estava bem contada, que o enredo se apresentava de forma coerente e que ao longo da sucessão dos fatos era possível perceber a conexão entre os acontecimentos. Porém, adiantamos aos alunos que a nova história apresentada tinha a ausência de alguns elementos e poderia ser contada de uma melhor forma, pois o texto em questão não possuía conectivos temporais.

Após a leitura do texto pelos alunos, pedimos que eles dissessem se a narrativa foi contada de forma natural e se eles percebiam a falta de algo. Após a leitura silenciosa, uma aluna voluntária fez a leitura em voz alta. Comentamos que a maneira como a

história foi contada não foi muito natural, mas robótica e questionamos aos alunos sobre outras maneiras de contá-la. Uma aluna confirmou nossa opinião, comentando que o narrador *“ta querendo diminuir as palavras para contar mais rápido”*.

Em seguida, pedimos que dois alunos tentassem recontar de forma mais natural a história. Dois alunos recontaram o texto utilizando conectivos temporais que julgaram adequados. Após esse momento, os alunos receberam o mesmo texto, mas agora com conectivos em negrito, para comparar com o anterior. Os alunos compartilharam suas impressões das versões com e sem conectivos através uma discussão oral. Comentamos que no texto com os conectivos havia expressões com conotações de tempo utilizadas na sucessão dos fatos. Explicamos que *“elas ajudam a compreender o tempo em que cada atividade foi feita. [...] Então essas expressões que estão marcadas elas ajudam a gente a saber depois do que ou antes do que, em que momento a história aconteceu.”*

Reforçamos que as expressões marcadas no texto recebido estavam ali para marcar a sucessão dos fatos. Em seguida, propusemos que os alunos produzissem uma pequena história utilizando essas expressões ou outras que eles conheçam. Pedimos que os alunos escrevessem, em um parágrafo, uma história sobre um dia na vida do bicho preguiça, narrando a partir de uma frase inicial (Era uma vez um bicho preguiça...). O foco dessa aula foi abordar conectivos em virtude das avaliações das produções iniciais dos alunos e observação de que este era um dos pontos que poderia ser melhorado nas produções seguintes.

## **Aula 5**

Ao longo de todas as aulas, nos preocupamos em trazer aos alunos textos com os quais os mesmos pudessem se identificar. Textos a partir dos quais os alunos pudessem usar seus conhecimentos prévios e se sentirem confiantes em compartilhar suas ideias, em todos os momentos de discussão e compartilhamento de opiniões.

Além disso, verificamos ser necessário trabalhar a descrição de personagens (tipologia textual da descrição) na quinta aula, visto ser um ponto considerado importante e cujo conhecimento poderia contribuir para trazer vida e uma maior riqueza de detalhes aos textos produzidos. Por isso, escolhemos trabalhar na quinta aula o tema “Personagens do Folclore Brasileiro”.

Iniciamos a quinta aula entregando aos alunos cópias da letra de uma paródia da música “Asa Branca” (**ANEXO 4**) sobre o tema “Folclore”. Todos os alunos receberam o

texto. Após a leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta, houve uma discussão sobre alguns trechos do texto. Perguntamos aos alunos qual seria a palavra chave do texto que haviam lido. Ao receber como resposta “Folclore”, pedimos que os alunos explicassem a origem do termo Folclore. Os alunos responderam que era algo que “vem do povo”. Questionamos ainda que personagens foram mencionados no texto, e os alunos corretamente mencionaram “Saci, Curupira, Mãe d’água, Vitória Régia”, entre outros.

Na sequência, cada aluno recebeu um texto (**ANEXO 5**) sobre um personagem do folclore brasileiro. Os personagens eram variados (Boto, Saci, Curupira, Iara, etc.). No trabalho com estes textos, desde a leitura, até a produção, buscamos chamar a atenção dos alunos para a riqueza que a descrição de personagens traz a uma narrativa. Pedimos que eles lessem seu texto e em seguida trocassem com um colega. Após ler dois textos, cada aluno foi convidado a descrever um personagem do folclore.

A forma que encontramos de apresentar aos alunos e trabalhar o elemento “personagem” foi por meio de um tema de conhecimento de todos: os personagens do folclore brasileiro. Deixamos claro aos alunos o foco da aula e o que esperávamos que eles fizessem. Os alunos precisavam se concentrar em tentar descrever, ao menos fisicamente, com base na leitura, os personagens do Folclore.

Enfatizamos que os alunos não poderiam apenas oralizar as descrições, ou seja, fazer leitura em voz alta. Os alunos foram incentivados a tentar explicar seus textos, já que eram textos curtos. Nossa intenção, em fornecer aos alunos textos curtos, era para que eles buscassem compreender e lembrar mais facilmente o que haviam lido, e se desprendessem do texto escrito. Os alunos precisavam usar seus conhecimentos prévios do assunto ou sua criatividade para incluir características que porventura lembrassem acerca do personagem (**APÊNDICE 5**).

O foco desta aula foi a apresentação dos personagens do folclore brasileiro por meio da descrição. 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.

## **Aula 6**



O objetivo da última aula foi a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo as 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 envolvendo seus personagens.

Apenas duas alunas, que haviam faltado na aula anterior (e tiveram menos tempo que os demais para fazer o desenho e a história), não conseguiram completar o desenho nem a história escrita, mas escolheram participar da contação com o que haviam conseguido fazer (sobre o personagem Saci). Suas produções, no entanto, em virtude do exposto acima, não serão analisadas. Foram, portanto, um total de oito produções da turma, das quais sete serão analisadas.

Alguns alunos também escolheram não usar todos os personagens representados nos desenhos dos componentes de sua equipe, mas preferiram escolher alguns personagens de destaque. Outro ponto importante é que vários personagens (Humo – história 2, animais da floresta – história 7, feiticeira - história 6, jacaré – história 5), alguns de papel importante nas histórias, não foram desenhados pelos alunos, por não serem personagens do folclore. Por isso, anexamos às produções apenas os desenhos dos personagens mencionados nelas, visto que os demais personagens mencionados não foram desenhados.

Os alunos foram orientados a usar o que praticaram nas aulas anteriores, a lembrarem dos elementos da narrativa, a descreverem seus personagens ao apresentá-los na história, a evitarem a expressão “aí”, a usarem “e, depois, então, no dia seguinte” e outros conectivos. Solicitamos ainda que eles tivessem em mente os recursos trabalhados nas aulas anteriores (coerência, espaço, tempo, descrição de personagens).

Os alunos produziram a história por escrito, em duplas, trios e quartetos, porém, como o objetivo da aula era que as histórias fossem contadas aos demais alunos de forma oral e que os alunos se desprendessem da consulta ao texto escrito, após a escrita os alunos releam, estudaram seus textos, e tiveram tempo para fazer os ajustes que julgassem necessários.

O PCN, nesse sentido, ressalta a importância de os alunos revisarem seus textos de modo a perceber alguns aspectos específicos da produção oral, como a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso (BRASIL, 1997). Quando o aluno tem consciência da importância da autoavaliação e analisa seu próprio discurso, as chances de cometer os mesmos descuidos são menores.

Após o momento de preparação, a contação ocorreu em rodízios (produções disponíveis no **APÊNDICE 8**). 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. Segundo Girardello (2004, p. 4),

Quanto mais vezes contamos uma história – baseada ou não na literatura – mais sentimos que a segurança que vamos adquirindo quanto ao enredo vai imprimindo um padrão melódico e rítmico a nossa enunciação, de modo que aos poucos nos percebemos mais *cantando* do que *contando* a história, até o dia em que a sensação será a de que a história *canta-se* através de nós. (Grifo da autora)

À medida que as histórias eram contadas, os alunos também mostravam as imagens dos personagens que serviram de base para a produção. Acompanhamos um dos grupos ouvintes e gravamos as histórias que foram contadas. É importante frisar que cada texto desta aula que será analisado no capítulo a seguir, corresponde ao que ouvimos durante a contação.

Porém, eles são apenas uma das quatro versões da mesma história contada nesta aula pelos alunos, e por se tratarem de textos orais, os demais grupos ouvintes certamente ouviram a mesma história com algumas diferenças. Portanto, cada uma das 6 aulas foi planejada pensando-se em habilidades a serem desenvolvidas para a produção de histórias mais coerentes, coesas e com mais recursos linguísticos, a partir do estudo de características dos tipos textual narrativo e descritivo. Portanto, não seguimos qualquer modelo pré-estabelecido.

Sendo importante mencionar ainda que a turma participou ativamente (principalmente de forma oral) de todas as aulas. Os alunos não tiveram receio de fazer perguntas sobre nenhuma dúvida que porventura tiveram e percebemos que o trabalho com a oralidade foi um dos motivadores desse comportamento por parte dos alunos.

Nesse sentido, segundo Araújo (2009), a força da oralidade pode ser construída nas experiências vividas com textos narrativos orais, ouvindo e principalmente contando histórias e isso se articula com o letramento. Em outras palavras, quando o aluno levanta

hipóteses, faz questionamentos sobre a história, quando mobiliza estratégias para melhor compreender, sentir e dizer, possivelmente desenvolverá uma maior capacidade narrativa.

Quanto aos recursos utilizados, tentamos ao máximo levar aos alunos a cultura local ou nacional, através da exibição de vídeos produzidos na própria cidade ou regiões próximas e de textos que valorizavam personagens do folclore e a tradição oral. Após a última aula, pedimos que os alunos respondessem um questionário relativo à experiência de trabalho com textos narrativos orais.

Dolz (2020) sugere uma série de estratégias de escuta e de produção de gêneros que segundo o autor, devem ser prioridade no ensino e trabalho com gêneros. Várias delas foram levadas em conta durante a execução deste trabalho. A seguir elencamos algumas delas e citamos um dos momentos ao longo das aulas em que delas lançamos mão (reconhecendo que em mais de um momento elas podem ter ocorrido).

Estratégias de escuta: 1) exercitar as posições de escuta (em diversos momentos em que ouviam as produções dos colegas); 2) ativar os conhecimentos anteriores (aula 4, quando perguntamos aos alunos sobre histórias conhecidas pelos alunos envolvendo gatos); 3) jogos de enigma para a escuta (quando os alunos produziam um origami ouvindo de nós o passo a passo, sem saber o que estavam produzindo até o momento em que puderam compreender, ainda durante o processo, do que se tratava); 4) praticar a reformulação (aulas 4 e 5, quando tiveram que recontar textos que haviam lido); 5) questionar e verificar a compreensão (em diversas aulas, quando pedíamos a opinião dos alunos sobre um determinado texto ou quando eles respondiam perguntas sobre aspectos específicos dos textos).

Estratégias de produção: participar em jogos de roles (aula 6, em que as contações das histórias foram realizadas em estilo “mostra de conhecimentos”, em que os alunos falantes aguardavam que os ouvintes se dirigissem até o local em que estavam); articular oral e escrito (quando eles tinham que ler para falar, e quando explicaram aos demais o que haviam lido); auto avaliar-se (aula 1, quando após a experiência de contação improvisada perguntamos a eles sobre as dificuldades e sobre a experiência).

A análise dos dados adquiridos a partir da aplicação dos instrumentos desta pesquisa leva 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 observaremos: 1) Marcadores convencionais de contos de fadas; 2) Elementos do texto narrativo: personagem, espaço, narrador, enredo; e 3) Marcadores: conectivos temporais e textuais. Todas as produções orais serão analisadas, quanto aos critérios acima, levando em conta as produções iniciais (aula 1) e o processo até chegar nas produções finais (aula 6), realizando uma espécie de comparação para verificar a evolução geral dos alunos. Além dessas três categorias analíticas, ainda analisaremos as respostas resultantes dos questionários respondidos pelos alunos participantes da pesquisa.

É importante estabelecer parâmetros que direcionem a análise de dados, pois eles permitem que se observe a evolução das produções em diferentes aspectos, que se verifiquem os pontos que precisam ser melhorados, e dão base a um trabalho sequencial com vistas a aperfeiçoar esses elementos. O capítulo a seguir traz a análise das produções dos alunos ao longo da sequência de aulas, com focos na produção oral de histórias, de acordo com os critérios supramencionados.

## CAPÍTULO III

### DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa (questionário e gravação de aulas) e a descrição e análise de cada aula, à luz da teoria discutida no capítulo um. Como mencionado ao fim do capítulo dois, iniciaremos as análises observando os marcadores que foram utilizados com frequência nas histórias contadas pelos alunos, os elementos do texto narrativo e os usos de marcadores temporais.

#### 3.1 Marcadores convencionais de contos de fadas

Nesta pesquisa, pudemos perceber que desde a primeira aula os textos produzidos pelos alunos havia a presença maciça de marcadores de um GT com que a maioria dos alunos, na infância, tem contato, seja na escola, família ou meio social: o conto de fadas. Das sete produções iniciais improvisadas pelos grupos, 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”*, *“e ficar velhinhos”* e *“e ficou com ele cuidando dele... se tornaram amigos...”*.

A escolha dessa forma de introduzir e concluir uma história pode ter sido assim realizada por influência de memórias e experiências passadas, vividas pelos alunos, seja no contexto familiar, ou durante a vida escolar. Essa escolha pode ainda ter sido feita pela comodidade ou pelo desconhecimento de outra maneira, visto que a expressão “Era uma vez” é presente nos textos produzidos na maioria das aulas. 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. Ao contrário da maioria dos alunos, porém, uma das alunas optou por enfatizar a solidão da mulher em *“e a mulher ficou sozinha com o cachorro...”*.

Também verificamos a presença de valores idealizados dos contos de fadas em trechos da produção 3 da aula 1: *“eu amava demais (...) eu vivi demais com meu amorzím, e meu Jubisceudo é cresceu, (...) e me acompanhou minha vida todinha”*. Porém, eles andam lado a lado com do trágico e dramático da vida real em *“eu sei que do nada Jubileu morreu”*. O mesmo ocorre na produção 6 da aula 1 (*eles eram muito muitos*

*amigos que passavam pelo uma floresta encantada... e depois pularam no rio e morreram afogado...).*

Na aula 4 solicitamos que os alunos incluíssem marcadores temporais ao texto sobre um dia na vida de Leo. Os alunos fizeram esta atividade em sala de aula, eles recontaram a história da forma que lembraram. Ao analisar a produção oral 2 de um dos alunos voluntários, observamos que quanto ao desfecho, há uma quebra do que se era esperado (“*e chegou atrasado na escola*”), uma vez que não seguiu o padrão “final feliz” que até este momento vinha sendo percebido na maioria das produções. Segue a produção de um aluno voluntário:

### **Produção oral 2**

*No ultimo dia de férias do meio do ano... é... no final da tarde Leo voltou para casa. Estava muito ansioso para assistir, para ir para a escola, principalmente depois daqueles 31 dias... é... Leo... após chegar em casa, tomou um banho e se arrumou para dormir e foi para uma maratona de série. (risos). Foi dormir um pouco tarde. No primeiro dia de aula, (risos) apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e **chegou atrasado na escola**. Muito bem pra cara dele. (risos)*

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), “*conseguiu 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 1, 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. Vejamos como se dão cada um desses pontos nas produções.

Momentos de drama são percebidos em vários trechos das histórias finais. Alguns deles são: *“todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava”*, *“teve uma briga entre a Cobra Grande e essa Boitatá”*(produção 1); *“a mais velha, né, que mandava no lago, ficou com muita inveja, por causa da beleza da outra”*, *“decidiu esperar e expulsar a outra Vitória Régia”* (produção 2); e *“contou que aquele cavalo que era muito importante tinha morrido, tinha falecido”* (produção 7).

As tragédias, quase sempre inesperadas, são percebidas através da morte, presente em quase todas as histórias. Alguns exemplos são: *“as duas acabaram morrendo com os seus próprios venenos”* (produção 1) e em *“um humano foi até o rio com as duas Vitórias Régias e as matou”* (produção 2) e em *“foi num instante que a cobra veio e comeu... Cavalinho”*(produção 7). Na próxima seção veremos o uso de alguns elementos dos textos narrativos sendo utilizados nas histórias contadas pelos alunos.

### 3.2 Elementos do texto narrativo

Em uma das produções iniciais, se percebeu que, no geral, os alunos têm consciência e conhecimento prévio de elementos que compõem os textos narrativos, pois esses elementos são observados mesmo nas histórias iniciais. Esse fato pode ser notado durante a produção 1 da aula 1, por exemplo, quando uma aluna discorda das colegas sobre o rumo que ela estava tomando e tenta mostrar a elas como contar uma história (*Não, né assim não, tem que contar uma história, menino, né*); e quando as demais colegas a respondem na sequência (*ah ta entendi, entendi...subiro na montanha...*).

Na produção 6 da aula 1, em que uma descrição idealizada da ambientação dá bruscamente lugar à morte prematura dos dois personagens iniciais (*Era uma vez um gato e um coelho que eles eram muito muitos amigos que passavam pelo uma floresta encantada... e depois pularam no rio e morreram afogado...*), acaba comprometendo a coerência do restante da narrativa. Os demais alunos, que ouviam a contação da história pelo colega, sabiam que caso a morte de algum personagem protagonista fosse necessária, aquele ainda não era o momento, o que pode ser percebido através da fala *“tu quebrou a história todinha vei”*. Mais uma vez, se nota o conhecimento dos alunos do tipo textual que produziam.

Esses trechos, somados à busca por uma estrutura conhecida (como o *“Era uma vez”* dos contos de fadas), mostram que os alunos compreendem, mesmo que intuitivamente, como deve ser a estrutura de um texto narrativo. Brockmeier e Harré

(2003), sobre a nossa habilidade de narrar, afirmam que nós não a construímos por nós mesmos nem recebemos instruções especiais para contar estórias, mas somos habituados a um vasto repertório de linhas de estória, pois crescemos dentro de um padrão cultural de modelos narrativos.

Destacamos, na primeira aula, a produção 3, que comparada a todas as outras da mesma aula, foi criada com poucas hesitações e dúvidas, em uma velocidade natural e as alunas não demonstraram em nenhum momento nervosismo ou pressão do tempo ou do caráter da atividade. Além disso, um dos personagens da história, um gato, é apresentado pelo grupo de forma bastante inusitada, com um nome incomum (Jubileu), há também o Jubiscreudo e o Roksvaldi, e com elementos cômicos (*ele não fazia a necessidade dele em casa não, fazia na floresta*). O tom de humor permanece ao longo de toda a história.

### **3ª produção (4 meninas)**

*Na minha casa tem um gatinho, eu não sou muito apegada nele né... Aí eu resolvi colocar o nome nele de **Jubileu**. Aí o Jubileu, oxente, o jubileu gostava muito de floresta, gostava de tar na floresta e **ele não fazia a necessidade dele em casa não, fazia na floresta**. Daí fui procurar o gato e o gato tinha se afogado no rio e eu nunca nem tinha visto que gato gostava de rio, de água mas ele pulou. Ai certo dia eu fui procurar o Jubileu e eu me deparei com um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós, né? (hamm) Aí eu sei que, Jubileu, nós vamos comprar um coelhinho na cidade. Sei que nós foi na cidade lá, nós comprou **Jubiscreudo**, aí eu sei que do nada Jubileu morreu, aí fiquei muito triste comprei dois coelho e um cachorrinho, é um cachorro ali? Eu sei que eu fui muito feliz né, treinei meu cachorrinho, que é o nome dele era até **Roksvaldi**, e eu brincava, era muito feliz. Aí eu sei que eu precisava tanto de um amorzinho e eu casei, fui pedida em casamento e teve um fi... só que aí...eu vi que eu amava demais né, aí eu vivi demais com meu amorzim, e meu **Jubiscreudo** é cresceu, cresceu crescendo e me acompanhou minha vida todinha.*

Em regra, as produções da primeira aula contaram com uma **apresentação dos personagens animais** de três maneiras: 1) apenas com a menção deles, na segunda produção (*Era uma vez, né Maria? um gato e um coelho, um gato e um coelho*); 2) enfatizando a relação entre o gato e o coelho, visto na sexta e sétima produções (*“eles eram muito amigos”*) e na primeira (*“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*) e na quinta (*“Eles gostam, eles gostam muito da natureza, gostam de brincar, de se divertir”*).

Quanto aos **personagens humanos**, também não houve surpresa na forma como os acontecimentos foram conduzidos. Os alunos permaneceram fieis às imagens no fechamento de seus textos, em alguns casos apenas fazendo menção a eles, sem descrevê-los, como na produção 6 da aula 1 (*e esse homem pediu essa mulher em casamento*). Porém, quase todos se esqueceram de mencionar o que ocorreu o com personagem humano masculino, que embora participe diretamente no destino da personagem mulher, acaba sendo esquecido no desfecho da história e tendo pouca importância em todas as produções.

Segundo Gancho (2002), a descrição de personagens em uma narrativa pode envolver as mais diversas características: físicas, psicológicas, ideológicas, sociais e morais. A autora explica que as características físicas incluem o corpo, a voz, gestos, vestuário; as psicológicas se referem à personalidade e estados de espírito; as sociais indicam classe social, atividades sociais e profissão; as ideológicas têm a ver com o modo de pensar do personagem, sua filosofia de vida, visão política e religião; e as morais se relacionam a um julgamento, em dizer se o personagem é bom ou mau, moral ou imoral.

Em uma das histórias da segunda aula, os alunos se preocuparam em descrever o estado psicológico da protagonista (*“ficou muito curiosa”, “ficou muito assustada”, “ficou com muito medo”*, embora com repetição do verbo e advérbio em uma narrativa curta). Vale destacar a similaridade entre trechos desta história com o trecho *“Ele foi pra floresta, viu assombração e correu”* da produção do mesmo grupo na aula 1.

Na aula 4, o conteúdo das histórias escritas era a narração de um dia típico na vida de um Bicho Preguiça. E um dos fatos que nos chamou a atenção foi a personificação do personagem “Bicho Preguiça” em algumas das cinco produções, além da descrição de aspectos psicológicos e da rotina da Preguiça de forma bastante criativa. Exemplos da personificação aparecem em *“então ela chegava na escola e já ia tomar o café”*(produção 1), e em *“acordava bem cedo para ir trabalhar (...) mais se esqueceu do horário”* (produção 2). Os alunos também abordam o aspecto psicológico do personagem em *“mais ela era muito preguiçosa”*(produção 1), *“e chegou bem furioso no devido lugar”*(produção 2), *“se machucou, mas ele não desistiu”*(produção 5).

Na mesma aula, mesmo os textos que se mantiveram fiéis ao que seria considerado um dia comum na vida de um Bicho Preguiça conseguiram narrar isto de

forma criativa, seja com musicalidade em “*foi tomar um banho na cachoeira (...) foi para casa e dormiu a noite inteira*” (produção 4) ou descrevendo uma Preguiça de certa forma ativa, “*que acordava cedo todos os dias para subir no pé de goiaba (...) assim também ele poderia ver melhor a vista lá de cima*” (produção 3).

Segundo Spinillo (1997), toda história possui unidades de significado delimitadas por princípios de constituição bastante precisos, sendo, portanto, possível especificar seu início, desenvolvimento e seu final, e apresenta organização linguística e componentes estruturais. Ser coerente ao produzir uma história, segundo a autora, envolve considerar os elementos estruturais que a caracterizam como um gênero específico.

A grande maioria dos textos conseguiu ser coerente em termos de conteúdo, apresentando uma situação inicial como “*Era uma vez um bicho preguiça que queria visitar sua irmã*”, e um final condizente com os fatos narrados: “*e sua irmã comemorou a chegada de seu irmão preguiça*” (produção 5). Houve alunos que se preocuparam em ser fiéis às suas crenças de que um dia típico de uma Preguiça começaria bem tarde: *Era um final de tarde o bicho preguiça foi tomar um banho (...) e dormiu a noite inteira.* (produção 4).

Na aula 5, que tratou da apresentação dos personagens do folclore brasileiro, embora as produções tenham sido amparadas pelo texto escrito, elas não foram simples oralizações, mas sim realizadas com base na memória do que haviam lido. As descrições dos alunos (do Lobisomem, do Boto, da Iara, da Mula-sem-cabeça, e do Curupira) conseguiram envolver aspectos físicos, morais, psicológicos e sociais dos personagens:

**1) Físicos:** na descrição do Boto: “*Ele é um animal (...) ele tem forma de golfinho, ele é parecido com 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*”

Nessa aula 5, os alunos demonstraram uma boa memória ao reproduzirem, sem oralizar o texto, as características dos personagens sobre os quais haviam lido. Avaliamos, nesta aula, que os alunos tiveram um bom desempenho, abrangendo diversos

aspectos relativos às características dos personagens que estudaram, cumprindo de forma satisfatória o que a eles foi proposto.

Porém, foi na aula 6 que os alunos mostraram um melhor trabalho quanto a este ponto. O diferencial foi que o texto foi completamente produzido pelos alunos, inclusive os trechos descritivos de personagens e **espaço**. 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 das produções finais quanto a estes aspectos.

**Produção 1:** *“Essa Cobra Grande, ela estava em um rio, que nesse rio, ela, todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava.”(...)* **“Boitatá, que era uma serpente de fogo.”**

**Produção 2:** *“Era uma vez a Vitoria Régia. Ela tinha o interior vermelho e as laterais verdes. Ela tinha flores roxas. Ela mandava num lago. Aí até que um dia, ela andando pelo lago, veio essa Vitória 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 5:** *“A Iara era uma índia muito bonita e muito guerreira que gostava de aventuras. E um dia ela conheceu um jacaré chamado Fu. E esse jacaré era o Saci Pererê transformado”*

**Produção 6:** *“Era uma vez uma feiticeira que odiava seus vizinhos e então ela só vivia dentro de sua misteriosa casa”*

**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 1, são apenas mencionados, e algumas vezes apenas há a indicação (*aí apareceu esse arco-íris – Produção 5*) com poucas descrições, caracterizadas por no máximo dois adjetivos (*riacho muito lindo - Produção 1, bonita paisagem, bela tarde – Produção 2, um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós – Produção 3, floresta encantada, arco-íris bonito e maravilhoso – Produção 7*). Percebeu-se, no geral, novamente uma idealização dos elementos narrativos, incluindo o espaço, pelo uso de expressões positivas e sinônimas (*bela, bonita, maravilhosa, linda*) no desenrolar da história, sem momentos inesperados pelo leitor.

Na última aula, os ambientes escolhidos para o desenrolar dos fatos foram principalmente o rio e a floresta. Esses espaços, porém, 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.*” Esta história ainda traz mais descrições do espaço, como em “*perto desse rio tinha uma mata*”.

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). Merece destaque a produção 7 que apresenta uma situação inicial e a ambientação da história, através de uma sequência lógica de informações. A referida história (produção 7) começa com a apresentação do primeiro personagem e espaço (*Era uma vez uma Cobra Grande de olhos brilhantes que morava na Amazônia*), fazendo uma conexão deste personagem com um segundo (*essa cobra tinha um amigo chamado Neguinho*), e do segundo com o espaço delimitado (*O Neguinho, ele morava na Vila Maria*), e apresentando, na sequência, os demais personagens, seguida de caracterização (*Nessa Vila Maria havia muitos animais. Esses animais era tipo um ritual*). Também há nessa produção outra novidade: é o uso do discurso direto (- *Vou lá no pau da cobra*), que traz um recurso linguístico a mais no texto.

Os alunos também fazem uso, na aula 6, de correções, como em “*nesse rio, nesse rio não, perto desse rio*” (produção 1). Marcuschi e Dionísio (2007) ressaltam que isso ocorre em virtude da mudança não intencional da ordem dos fatos, correções estas comuns na fala, em virtude do tempo de produção e recepção concomitante. Essas correções, porém, são naturais, em virtude da impossibilidade de revisão do texto no caso da fala. Como consequência pode haver a aparência de caos quando observamos a

transcrição de um texto falado, já que tudo o que é produzido ao longo do tempo permanece. A correção é, segundo o autor, uma forma de edição da fala (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007).

Os mesmos autores explicam que a correção é uma estratégia de formulação textual que se apresenta de forma diferenciada na fala e na escrita. Durante um turno de fala, por exemplo, o falante pode mudar de ideia sobre o que está dizendo naquele momento, confundir-se na pronúncia de uma palavra ou na concordância verbal ou nominal, bem como usar uma palavra inadequada. Já na escrita, essas correções podem ser ocultadas, tanto durante a escrita, como na reescrita de um texto.

Em relação à **narração**, a grande maioria das produções apresentou narrador em terceira pessoa com preferência pela narração dos fatos no passado. Na aula 1, 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, como pode ser percebido nos trechos “*nesse banho eu...*” (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.

Também na aula 1, na segunda produção houve uma passagem do narrador observador, com foco narrativo em terceira pessoa, para o narrador personagem, como visto nos trechos “*Era uma vez (...) um gato e um coelho, um gato e um coelho.(...) Quando eu tiver rica, quando eu tiver assim milionária, vou ser assim*”, o que deixou o texto, de uma forma geral, confuso, embora inteligível. Já na aula 4, houve um momento em que os alunos deveriam recontar um texto escrito fornecido a eles por nós. Dois alunos voluntários realizaram a proposta. Embora o objetivo daquela atividade fosse a utilização dos marcadores temporais, verificamos pontos interessantes acerca do narrador.

No segundo texto oral da aula 4, 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 4, 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.

Sobre essas diferentes formas de narrar, Melo (2008) declara que a maneira de narrar pode variar em função de critérios como o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico do falante ou de sua motivação intrínseca para contar. Para a autora, a pessoa a quem a narrativa se dirige, o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa (para informar ou compartilhar uma experiência passada) e as condições discursivas da narrativa podem também influenciar a natureza da narrativa.

Em relação ao **enredo**, na aula 1 acreditamos que a manutenção do tópico e a coerência das produções foi prejudicada pelas imagens selecionadas (ressaltando que o objetivo com a seleção das imagens era que os alunos percebessem a importância de se planejar produções e não realizá-las de forma aleatória, improvisada, sem qualquer rigor).

Apesar disso, na sétima produção dessa aula houve uma preocupação dos alunos em justificar a notável diferença entre os coelhos das imagens 1 e 6 (“*o primeiro coelho morreu mas deixou filhos gêmeos*”), dos cachorros das imagens 6 e 7 (“*o cachorro também teve um filho*”) e mencionar a passagem do tempo em relação à personagem humana da imagem 7 à 8 (“*a meninazinha depois de certo tempo ela cresceu*”).

Ao comparar as histórias produzidas pelos alunos na aula 2 e 4, podemos observar que na aula 2, os textos escritos, em sua maioria curtos, foram mais coerentes que os da aula anterior (aula 1). Acreditamos que ao menos as escolhas das imagens contribuíram para atingirem uma maior coerência. No entanto, deixaram a desejar quanto à duração e densidade da história. Como pode ser observado na produção a seguir:

### 1ª produção (3 meninas)



*Era uma vez um cachorro chamado lulu. Lulu, ele gostava de passear. Aí certo dia, Lulu ficou zangado aí ele arrumou a boroça, aí o seu dono ficou desesperado. Mas logo logo Lulu voltou. E fim.*

Já na aula 4, verificamos uma melhora quanto ao enredo. Aos alunos foi proposto que produzissem oralmente as histórias tendo como base uma narrativa escrita proposta por nós (**APÊNDICE 6**). Porém, os dois alunos contadores não se limitaram a narrar os fatos como originalmente ocorreram, mas foram além, adequando os 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*”).

#### **Texto inicial usado na aula 4**

Era um final de tarde nublado. Léo voltou para casa. Era o último dia das férias de meio de ano do garoto. Ele estava muito ansioso para voltar à escola no dia seguinte, após aqueles 31 longos dias. Leo chegou em casa, tomou banho, colocou o pijama, foi para sala assistir seu programa preferido na TV. Foi dormir. Léo acordou cedo, tomou banho, se arrumou, tomou café, pegou o ônibus escolar. Chegou à escola.

#### **Produções dos dois alunos voluntários na aula 4**

##### **Produção oral 1**

*Era um final bonito. Ele voltou da escola para sua casa... no final das férias de julho. Ele estava ansioso... para estar na escola... após alguns dias. **Leo tomou um banho... com água fria.** Colocou seu pijama, entrou no seu quarto e começou assistir TV. Logo após deu um sono e ele dormiu. **Leo acordou mais tarde... Leo acordou mais tarde...** Ele mergulhou, escovou os dentes, tomou seu café, foi para a parada de ônibus, pegou seu ônibus e chegou no seu devido lugar na escola.*

##### **Produção oral 2**

*No último dia de férias do meio do ano... é... no final da tarde Leo voltou para casa. Estava muito ansioso para assistir, para ir para a escola, principalmente depois*

*daqueles 31 dias... é... Leo... após chegar em casa, tomou um banho e se arrumou para dormir e foi para uma maratona de série. (risos). Foi dormir um pouco tarde. No primeiro dia de aula, (risos) apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e chegou atrasado na escola. Muito bem pra cara dele. (risos)*

Além das inserções realizadas nas produções 1 e 2 da aula 4, percebemos que tanto nas histórias produzidas da aula 2 e 4 apresentarem o conflito, que segundo Gancho (2002), pode ser qualquer componente da história (acontecimentos, personagens, ideias, emoções, etc.) que se opõe a outro e é o elemento estruturador dos fatos do enredo. Ele pode ser verificado, porém, na segunda produção oral 2 em “*apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e chegou atrasado na escola*”.

Na segunda aula, percebemos alguns momentos de suspense, conflito ou tensão nas três produções (APÊNDICE 3): “*Lulu ficou zangado aí ele arrumou a boroça, aí o seu dono ficou desesperado*” – produção 1; “*ela se deparou com uma sombra e ficou muito assustada*” – produção 2; “*No meio do nada, ele encontra uma espécie de homem com pés de cavalo com dois (...) e armado com uma espécie de cassetete espinhoso*” – produção 3.

Além dos elementos do texto narrativo (personagem, espaço, narração, enredo) analisados nesta seção, precisamos levar em consideração o aspecto planejamento. De fato, quando se planeja a produção de um texto levando-se em conta os elementos essenciais a ele, bem como quando há uma atenção à coesão, as chances de o texto ser coerente são maiores. Sobre isso, Spinillo (1997) afirma que além da manutenção do tópico, da continuidade e das relações coesivas, a coerência se associa ainda aos componentes estruturais que constituem um determinado tipo de texto. Logo, em uma história improvisada, não há tempo suficiente para se organizar os elementos essenciais dentro do texto que se produz, tornando o texto incoerente.

Para Brockmeier e Harré (2003, p. 532-533), “as formas de textos narrativos não existem como padrões a serem concretizados, mas elas são orientadas para assumir as formas que assumem pelas exigências da situação em que ocorrem.” Ou seja, de uma história planejada, geralmente se espera mais riqueza linguística, formalidade e rigor que uma improvisada. O mesmo se exige de um texto escrito em relação ao oral, embora este



também possa ter graus de formalidade e estilisticamente rico. Passaremos, então para a análise dos marcadores temporais na próxima seção.

### 3.3 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 1 em sua maioria, como já visto em tópico anterior deste capítulo, utilizaram expressões como “Era uma vez”.

As histórias da aula 1 (**APÊNDICE 2**), 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”, “aí”, “daí”, “então”, etc. por recursos coesivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade (BRASIL, 1997).

Quanto a esse ponto, não se verificou as expressões “aí” e “daí” nas histórias produzidas pelos alunos na primeira aula, mesmo que naturalmente são mais ocorrentes na fala. Em relação ao uso de “então”, eles foram usados tanto em produções orais quanto em escritas. De uma forma geral, os textos orais ao longo da sequência de aulas tiveram preferência pelos conectivos “aí, então, quando, e depois”, percebidos, inclusive na última aula.

Quanto ao uso de outras expressões de tempo, percebemos que, houve certo progresso em termos vocabulares. Enquanto na aula 1 os alunos utilizaram expressões sintéticas como “um dia, uma vez, certo dia, de repente”, para dar progressão temporal à história, na aula 6, 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 2.

Quanto aos textos orais da aula 4, em que o objetivo era incluir marcadores temporais em um texto sem esses conectivos, houve na verdade um acréscimo, pelos alunos voluntários, de fatos novos, de intensificadores e caracterizadores, como demonstrado na seção 3.2. Não foi empregado na contação pelos alunos voluntários, por exemplo, expressões de valor temporal que nós utilizamos na contação colaborativa com os alunos.

Ainda na aula 4, por exemplo, que também contou com produções finais escritas, verificou-se a presença de textos curtos, muitos compostos por um único período, cujas orações foram ligadas pelos conectivos textuais “e” e “mas”. Alguns outros conectivos usados nas histórias da aula 4 foram “então (produção 1); no final do dia, enfim (produção 3), era um final de tarde, após (produção 4); quando” (produção 2 e 5).

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).

### 3.4 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 (**APÊNDICE 9**) após a sexta aula. Dezoito alunos responderam e as questões feitas aos alunos foram seis. A primeira pergunta foi: **Qual foi sua maior dificuldade em contar uma história improvisada?** Quatro aspectos foram percebidos, por meio de menções diretas ou indiretas nas respostas dos alunos, durante a análise desses dados:

1) nervosismo: alguns alunos destacaram este ponto em “eu esqueço algumas coisas na hora”, “o medo de errar, de falar a história sem sentido, criar uma história com começo ou final sem sentido”.

2) processo criativo: alguns alunos mencionaram a dificuldade relacionada à criatividade e produção em si, visto em “eu não sou muito bom com a imaginação”, “eu

tenho a dificuldade de pensar”, “demoro raciocinar e criar a história”, “as histórias não saem do jeito que eu pretendo e fica mais difícil”, e “é inventar uma história legal”.

3) coesão e coerência: também relataram a dificuldade em usar a língua voltada aos objetivos de produção, de forma coesa e coerente quando se trata de uma história improvisada, como se percebe em “porque tem que falar o que vem na mente e às vezes fica sem pé e sem cabeça as coisas ditas”, “repetir várias palavras que já falei no começo da história”, e “de tentar fazer uma história com sentido de última hora”

4) componentes do texto: Outros alunos realçaram bloqueios quanto aos elementos da narrativa ou partes constituintes da estrutura do texto, como em “falar sobre os personagens”, “não sabemos de que assunto vamos falar e nem sabemos de que maneira contar”, e “como começar a história”.

Questionamos também: **Por que, mesmo planejando uma história em casa, ainda é mais fácil ler no caderno que contar oralmente?** Alguns dos aspectos da questão anterior foram novamente levantados pelos alunos, como o aspecto emocional, verificado em *“oralmente traz vergonha e nervosismo”, “quando é pra explicar, esquecemos várias coisas”, “a gente fica com vergonha de ler e de olhar para os alunos”, e “porque temos medo de ser julgada e mais ainda dos olhares”*.

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”, “pelo caderno é mais fácil se expressar”, “ler é mais fácil que contar”, “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”*.

Outros alunos ainda tentaram justificar o caráter planejado, formal e de mais rigor do texto escrito comparado ao oral, conforme se percebe em *“no caderno fazemos com mais atenção”, “porque você idealiza a história, pensa e repensa para passar a limpo”*. Porém acreditamos que, embora no momento da fala não se possa “passar a limpo” a palavra dita, os textos orais, como vimos ao longo da discussão teórica desse trabalho, podem ser aperfeiçoados com a prática, são dotados de tanto rigor quanto o texto escrito e exigem atenção desde o planejamento até a produção.

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 alguns pontos: 1) A maioria dos alunos reescreveu o texto sem as expressões “aí”. Apenas três alunos mantiveram a última expressão em “aí ele ficou feliz”; 2) todos os alunos usaram pelo menos um dos conectivos a seguir: “quando , então, e, pois, com isso, e por isso, certo dia”, tendo alguns usado mais e outros menos; 3) três alunas usaram ainda os intensificadores “queria **muito** ajudar” e “queria bastante ajudar”.

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 “em uma história que se tem um personagem, é importante saber de quem se trata e por que ele entra na história” e “por que nos ajuda a imaginar como são os personagens”. Outros alunos ressaltaram a relação entre uma boa apresentação dos personagens e uma melhor compreensão do texto, como relatam em “se não a história fica pela metade”, “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. Apenas uma aluna justificou que “não, na verdade quando se fala a gente usa bastante expressões, inclusive o “aí”. Logo, depreende-se que o uso de expressões da fala espontânea, na visão da aluna, deve estar presente na fala de um modo geral, bem como nos mais diversos gêneros orais, embora se acredite que o uso, pelos alunos, ocorre muitas vezes inconscientemente.

Em resumo, pudemos constatar, a partir da análise dos dados desta pesquisa, que os alunos demonstraram, na aula 6, uma maior independência do texto escrito em relação às demais aulas. Observamos que os textos orais produzidos são mais extensos e houve um aumento do nível de participação oral da turma. Nas produções finais, os marcadores de contos de fadas ainda continuaram presentes, no tanto se percebeu um enorme avanço

linguístico em termos de descrição de personagens e espaço, com o uso de estruturas mais complexas.

## 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. Pensamos ainda que os alunos utilizavam bastantes expressões comuns à fala espontânea (aí, daí) como encadeadores na produção oral de histórias. Partindo desse pressuposto, buscou-se 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 longo de todo o processo, houve momentos de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para nós. Reconhecemos que o trabalho do professor é de ensino, mas também de aprendizagem. Aprendemos com nossa prática diária e também com os alunos. Nesta pesquisa, aprendemos não apenas a avaliar o aluno, mas principalmente nos autoavaliamos. Constatamos, durante a realização das aulas, uma troca de experiências e conhecimentos dos alunos entre si, nos diversos trabalhos em grupos, duplas, trios, da leitura e produção conjunta de textos orais e escritos, e de debates envolvendo textos que incitaram a memória e o conhecimento prévio dos alunos.

Ao compararmos os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos, notamos uma significativa melhora em relação a alguns aspectos. O primeiro deles é quanto à dependência do texto escrito. Na aula 6, bem como ocorreu nas aulas 2 e 5, as histórias tiveram um apoio inicial do texto escrito, porém as produções da aula 6 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 2. Cumpre ressaltar que na aula 1, a extensão das produções se deve à quantidade de imagens (nove) envolvidas. Nos textos finais, percebemos períodos mais complexos, com o uso de intensificadores e adjetivos anteriormente não usados por eles.

Acreditamos ainda que a metodologia diversificada ao longo das aulas envolvendo aula expositiva e dialogada, contação coletiva e individual de histórias, e produção de origami conseguiram despertar a atenção dos alunos e motivá-los a participar mais das aulas. O uso de recursos variados, como mídias, imagens, textos e

vídeos permitiu que os alunos conseguissem englobar as mais diversas experiências de aprendizagem: aprendizagem visual, auditiva e cinestésica.

Verificamos que, embora não fosse objetivo principal deste trabalho, houve um aumento da participação oral dos alunos nas aulas envolvendo a produção oral de histórias, se comparamos às aulas anteriores a esta sequência. Percebemos que nem sempre as aulas eram tão variadas em termos de recursos e técnicas utilizadas como ocorreu durante esta pesquisa.

Quanto à descrição dos personagens percebemos um enorme progresso dentro dos textos narrativos orais dos alunos. Enquanto nas primeiras produções não houve menções aos personagens, nas produções finais eles foram bem apresentados, o que deixou os textos mais interessantes e ricos em detalhes. Observamos que de uma forma geral, até a aula 4, grande parte dos textos apenas fazia menção aos personagens com o uso de no máximo dois adjetivos na caracterização dos personagens.

Alguns textos também usavam bastantes repetições (ficou muito curiosa, ficou muito assustada, ficou com muito medo - produção 2 da aula 2). A criatividade quanto às descrições se deveu em parte, pelo auxílio dos desenhos realizados pelos alunos, pelo estudo prévio de características dos personagens do folclore. A partir destes recursos os alunos puderam ter ferramentas suficientes para se sentirem confortáveis em abordarem os personagens em seus aspectos físicos, morais, psicológicos, morais e inclusive ideológicos.

Quanto ao espaço, nos textos iniciais ele aparece de forma idealizada, como um ambiente encantado e de grande beleza, sem perigo algum. Na aula 6, porém, vemos o oposto, com um toque fantástico. Os rios abrigam monstros marinhos perigosos, o que também ocorre nas florestas, sendo esses dois os principais ambientes onde as tramas se desenrolam. Todos esses fatores contribuíram para que as produções finais fossem mais coerentes que as iniciais, uma vez que os alunos se preocuparam em conectar os fatos em relações de causa e efeito, e em fazer ligações de nexos entre os personagens.

A proposta de trabalho envolvendo histórias foi bem aceita pelos alunos, que não se recusaram, nem hesitaram em realizar as atividades propostas. 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.

Reconhecemos que abandonar ou substituir conhecimentos que já se encontram arraigados não é fácil. Entretanto, a autoconsciência, a visão crítica em processos de aprendizagem e produção textual podem contribuir para que o que o conhecimento possa ser algo dinâmico e possa abrir espaço a novos conhecimentos, visões e ideias. Portanto, mesmo que na nossa visão o objetivo principal deste trabalho não tenha sido de todo alcançado, temos a certeza de que todos os alunos foram positivamente impactados e adquiriram novos conhecimentos, com formas diferentes para cada um.

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



## REFERÊNCIAS

- 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.
- DAWSON, Catherine. **Practical Research Methods**: a user friendly guide to mastering research techniques and projects. United Kingdom: How To Books, 2002. 169p. Disponível em <http://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.21.pdf>. Acesso em fev 2020.
- DOLZ, Joaquim. Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica. In: **Conexões IELACHS**, 1., 2020, Uberaba-MG, UFMT Conferência online. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs>>. Acesso em jun 2020.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. 1.ed. Artmed: São Paulo; 2009.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 5ª 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.
- GIRARDELLO, Gilka. **Voz, Presença e Imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Poços de Caldas: ANPED, 2004.
- GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- LABOV, William. Narrative pre-construction. In: Michael Bamberg (ed.). Narrative – state of the art. **Narrative Inquiry**, 16:1, p. 47–56, 2006.
- LABOV, William. Oral narratives of personal experience. In: Patrick Colm Hogan (Ed.). **Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 546-548, 2010.

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

MELO, Lélia Erbolato. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. **Calidoscópio**. v. 6, p. 20-27, 2008.

MENEZES, Renata de Lourdes Costa de; PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASÍLIO, Raquel. A Epistemologia Científica que Subjaz aos Estudos da Linguagem no Âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 32, n. 2, ago. 2016.

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

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

SILVA, Paulo Nunes da. A expressão de valores temporais numa sequência narrativa. **Vidya**. v. 21, n. 37, p. 179-195, 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. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 3, p. 311-326, 1991.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 10, n. 1, p. 219-248, 1997.

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

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies**. ALFA, vol. 51, n° 1, p. 39-79. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426> e [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia). Acesso em mar 2020.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. et alii. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: **Simpósio Internacional de Letras e Linguística IV**. Anais, vol. 3, nº 1, Uberlândia: EDUFU, p. 1-8, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. vol.31, n.3, pp.443-466, 2005.

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

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

WITTKE, Cleide Inês (Org.). **Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas**. Pelotas: Editora Gráfica e Universitária PREC – UFPel, 2012.

## ANEXO 1

## VÍDEO EXIBIDO NA AULA 2

**De costas pra rua: um filme sobre a panelada**

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zdTos-tKhpM>

ANEXO 2  
VÍDEO EXIBIDO NA AULA 2

Vida Maria



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)

### ANEXO 3

#### TEXTO “O GATO DE BOTAS”

Um moleiro, que tinha três filhos, repartindo à hora da morte seus únicos bens, deu ao primogênito o moinho; ao segundo, o seu burro; e ao mais moço apenas um gato. Este último ficou muito descontente com a parte que lhe coube da herança, mas o gato lhe disse: — Meu querido amo, compra-me um par de botas e um saco e, em breve, te provarei que sou de mais utilidade que um moinho ou um asno.

Assim, pois, o rapaz converteu todo o dinheiro que possuía num lindo par de botas e num saco para o seu gatinho. Este calçou as botas e, pondo o saco às costas, encaminhou-se para um sítio onde havia uma coelheira. Quando ali chegou, abriu o saco, meteu-lhe uma porção de farelo miúdo e deitou-se no chão fingindo-se morto. Excitado pelo cheiro do farelo, o coelho saiu de seu esconderijo e dirigiu-se para o saco. O gato apanhou-o logo e levou-o ao rei, dizendo-lhe:

— Senhor, o nobre marquês de Carabás mandou que lhe entregasse este coelho. Guisado com cebolinhas será um prato delicioso. — Coelho?! — exclamou o rei. — Que bom! Gosto muito de coelho, mas o meu cozinheiro não consegue nunca apanhar nenhum. Dize ao teu amo que eu lhe mando os meus mais sinceros agradecimentos.

No dia seguinte, o gatinho apanhou duas perdizes e levou-as ao rei como presente do marquês de Carabás. O rei ficou tão contente que mandou logo preparar a sua carruagem e, acompanhado pela princesa, sua filha, dirigiu-se para a casa do nobre súdito que lhe tinha enviado tão preciosas lembranças. O gato foi logo ter com o amo:

— Vem já comigo, que te vou indicar um lugar, no rio, onde poderás tomar um bom banho. O gato conduziu-o a um ponto por onde devia passar a carruagem real, disse-lhe que se despisse, que escondesse a roupa debaixo de uma pedra e se lançasse à água.

Acabava o moço de desaparecer no rio quando chegaram o rei e a princesa. — Socorro! Socorro! — gritou o bichano. — Que aconteceu? — perguntou o rei. — Os ladrões roubaram a roupa do nobre marquês de Carabás! — disse o gato. — Meu amo está dentro da água e sentirá câimbras.

O rei mandou imediatamente uns servos ao palácio; voltaram daí a pouco com um magnífico vestuário feito para o próprio rei, quando jovem. O dono do gato vestiu-o e ficou tão bonito que a princesa, assim que o viu, dele se enamorou. O rei também ficou encantado e murmurou: — Eu era exatamente assim, nos meus tempos de moço. O gato estava radiante com o êxito do seu plano; e, correndo à frente da carruagem, chegou a uns

campos e disse aos lavradores: — O rei está chegando; se não lhes disserem que todos estes campos pertencem ao marquês de Carabás, faço-os triturar como carne para almôndegas.

De forma que, quando o rei perguntou de quem eram aquelas searas, os lavradores responderam-lhe: — Do muito nobre marquês de Carabás. — Com a breca! — disse o rei ao filho mais novo do moleiro. — Que lindas propriedades tens tu! O moço sorriu perturbado, e o rei murmurou ao ouvido da filha: — Eu também era assim, nos meus tempos de moço.

Mais adiante, o gato encontrou uns camponeses ceifando trigo e lhes fez a mesma ameaça: — Se não disserem que todo este trigo pertence ao marquês de Carabás, faço picadinho de vocês. Assim, quando chegou a carruagem real e o rei perguntou de quem era todo aquele trigo, responderam: — Do mui nobre marquês de Carabás. O rei ficou muito entusiasmado e disse ao moço: — Ó marquês! Tens muitas propriedades!

O gato continuava a correr à frente da carruagem; atravessando um espesso bosque, chegou à porta de um magnífico palácio, no qual vivia um ogro que era o verdadeiro dono dos campos semeados. O gatinho bateu à porta e disse ao ogro que a abriu: — Meu querido ogro, tenho ouvido por aí umas histórias a teu respeito. Dize-me lá: é certo que te podes transformar no que quiseres?

— Certíssimo — respondeu o ogro, e transformou-se num leão. — Isso não vale nada — disse o gatinho. - Qualquer um pode inchar e aparecer maior do que realmente é. Toda a arte está em se tornar menor. Poderias, por exemplo, transformar-te em rato? — É fácil — respondeu o ogro, e transformou-se num rato. O gatinho deitou-lhe logo as unhas, comeu-o e desceu logo a abrir a porta, pois naquele momento chegava a carruagem real. E disse: — Bem vindo seja, senhor, ao palácio do marquês de Carabás. — Olá! — disse o rei — que formoso palácio tens tu! Peço-te a fineza de ajudar a princesa a descer da carruagem.

O rapaz, timidamente, ofereceu o braço à princesa e o rei murmurou-lhe ao ouvido: — Eu também era assim tímido, nos meus tempos de moço. Entretanto, o gatinho meteu-se na cozinha e mandou preparar um esplêndido almoço, pondo na mesa os melhores vinhos que havia na adega; e quando o rei, a princesa e o amo entraram na sala de jantar e se sentaram à mesa, tudo estava pronto.

Depois do magnífico almoço, o rei voltou-se para o rapaz e disse-lhe: — Jovem, és tão tímido como eu era nos meus tempos de moço. Mas percebo que gostas muito da princesa, assim como ela gosta de ti. Por que não a pedes em casamento? Então, o moço

pediu a mão da princesa, e o casamento foi celebrado com a maior pompa. O gato assistiu, calçando um novo par de botas com cordões encarnados e bordados a ouro e preciosos diamantes. E daí em diante, passaram a viver muito felizes. E se o gato às vezes ainda se metia a correr atrás dos ratos, era apenas por divertimento; porque absolutamente não mais precisava de ratos para matar a fome...

**Fonte:** <http://www.educacional.com.br/projetos/ef1a4/contosdefadas/gatodebotas.html>



## ANEXO 4

### Letra de uma paródia da música Asa Branca, de Luiz Gonzaga, discutida na aula 3

#### Folclore

Você sabe o que é folclore?  
Vou lhe dar a explicação  
É tudo aquilo que vem do povo  
E nasce livre do coração!

Tem a lenda da Mãe d'água  
Tem a história do Saci  
De Curupira, Vitória-régia  
De Caipora, do Curumi!

Tem modinhas de criança  
E tem festa de arrombar  
Tem muito samba, baião e frevo  
Cateretê, maracatu!

Os ditos populares  
Mostram o que o povo sente:  
Quem não tem cão, caça com gato  
Olho por olho, dente por dente

Minha terra tem de tudo  
Tem angu, tem mungunzá,  
Tem carne seca, tem rapadura  
E tem fogueira de São João

Tudo isto, pode crer  
Foi do povo que saiu  
Do povo bom, da nossa gente  
Da gente boa do meu Brasil

**Fonte:** <https://www.mundinhodacrianca.net/2014/08/musica-sobre-folclore-voce-sabe-o-que-e.html>

## ANEXO 5

### TEXTO SOBRE OS PERSONAGENS DO FOLCLORE

#### IARA

A lenda da Iara ou, ainda, da Mãe d'Água tem origem no povo tupi. Iara, que significa “Senhora das Águas”, era uma bela índia que despertava a inveja de muita gente, incluindo seus irmãos. Para resolver o problema, eles o atraem para a floresta e resolvem matar a própria irmã. No fim, Iara mata os irmãos e, como forma de punição, foi lançada no encontro entre os Rios Negro e Solimões. Desde então, tornou-se uma sereia de beleza inigualável que atrai os pescadores que navegam pelas águas através de seu canto, com o objetivo de matá-los. É descrita como uma sereia de cabelos negros e compridos, dona de uma voz hipnotizante. Seu som agradável é o que atrai os homens desavisados.

#### SACI PERERÊ

A lenda tem origem tupi-guarani e representa o saci como um menino negro e travesso de uma perna só. Fumando um cachimbo e usando uma carapuça vermelha que lhe dá poderes mágicos, surge como um redemoinho e adora assustar os outros. Uma curiosidade é que o saci pererê não é o único. As lendas trazem mais dois sacis, o saçurá e o trique. Entre suas travessuras, estão fazer a comida queimar, trançar o rabo dos cavalos e esconder objetos. Nasceram de dentro dos bambus, onde vivem por sete anos. Para evitar que eles fujam, é preciso prendê-lo dentro de uma garrafa de vidro.

#### MULA SEM CABEÇA

A **mula sem cabeça** é um personagem do folclore brasileiro e um dos mais conhecidos mitos brasileiros. Trata-se de uma burrinha de cor preta ou marrom, que em lugar da cabeça apresenta uma **tocha de fogo**. Possui ferraduras de aço ou prata e relincha tão alto que se escuta a muitos metros de distância. É comum também ouvir o animal soluçar como um ser humano. Reza a lenda que uma mulher que namora um padre acaba virando mula sem cabeça. A figura sai por aí soltando fogo pelo pescoço, assustando animais e pessoas. Dizem que a mulher se transforma nas noites de quinta-feira e sai correndo pelas matas. Até o terceiro cantar do galo, quando o encantamento desaparecia e ela estava exaurida ou mesmo ferida, ela retornava a sua normalidade. Para acabar de vez com o encantamento que recaía sobre a pecadora, alguém deveria arrancar os freios da mula ou furá-la com algum objeto pontiagudo a fim de tirar-lhe sangue, mesmo que fosse apenas uma gota.

### **NEGRINHO DO PASTOREIO**

A lenda surgiu no Sul do Brasil e tem origens afro-cristãs. Diz-se que um menino escravo tinha um patrão muito maldoso que gostava de torturar seus empregados. Em um dia, quando foi pastorear os cavalos, o menino acabou perdendo um deles. Obviamente, foi castigado de forma cruel por seu patrão e jogado sobre um formigueiro. Como em um passe de mágica, o menino reaparece, ao lado da Virgem Maria, montado no tal cavalo baio perdido, sem nenhuma marca. Sua figura, ao contrário de muitos personagens, não é ligada à maldade. Pelo contrário, pessoas que perdem objetos importantes acendem uma vela e pedem a ajuda do Negrinho do Pastoreio para encontrá-los.

### **BOITATÁ**

Mais uma de origem tupi-guarani mas, que recebe diferentes nomes de acordo com a região. Por isso, você pode conhecer essa lenda como Baitatá, Biatatá, Bitatá e Batatão. Seu nome significa “cobra de fogo” na língua daquele povo indígena e uma serpente de fogo dá corpo a este personagem. A figura protege as matas e animais. Escritos do Padre José de Anchieta, no século XVI, deram origem à lenda mas, a narrativa sofreu modificações ao longo do tempo e conforme a região. Dizem que a pessoa que olha diretamente nos olhos do Boitatá fica cega.

### **CURUPIRA**

Aí, outro garotinho travesso que adora pregar peças nas pessoas. Em tupi-guarani, curupira significa “corpo de menino” e dá nome ao personagem de pés virados para trás e cabelos vermelhos. Mas, saiba que ele não prega peça em qualquer um não! O curupira é protetor da fauna e da flora. Por isso, engana os destruidores da natureza ao assobiar e deixar pegadas com seus pés ao contrário. Malandrinho, hein? Para não ser alvo do curupira, a pessoa pode oferecer cachaça ou tabaco.

### **LOBISOMEM**

Mesmo que tenha origem europeia, acabou sendo incorporada ao nosso folclore. Suas várias versões dão diferentes origens ao violento ser de formas humanas e lobo que aparece em encruzilhadas nas noites de lua cheia. Antes de voltar a ser humano com o amanhecer, o lobisOMEM sai em busca de alimento ou, sangue. Algumas versões dão

conta de que o lobisomem aparece como o oitavo filho após o nascimento de sete mulheres. Ou, ainda, que crianças não batizadas podem virar lobisomem.

### **BOTO**

Reza a lenda que o boto cor-de-rosa, animal inteligente e semelhante ao golfinho que vive nas águas amazônicas, se transforma num jovem belo e elegante nas noites de lua cheia. Normalmente ele aparece nas festividades de junho, nas comemorações dos Santos Populares (Santo Antônio, São João e São Pedro), as chamadas Festas Juninas. Vem vestido de branco e com um grande chapéu a fim de esconder suas narinas, pois sua transformação não ocorre totalmente. Dono de um estilo comunicativo, galã e conquistador, o boto escolhe a moça solteira mais bonita da festa e a leva para o fundo do rio. Lá a engravida e depois a abandona. Na manhã seguinte ele se transforma em boto novamente. Diante disso, costuma-se dizer que o boto é o pai de crianças cuja paternidade é desconhecida.

### **VITÓRIA RÉGIA**

De origem amazônica, a lenda explica a origem da planta de mesmo nome. Dizem que uma índia, Naiá, era apaixonada por Jaci, o deus-lua que costumava namorar as moças bonitas da aldeia. Elas eram, então, levadas pelo deus e se transformavam em estrelas. Mesmo diante dos alertas dos índios, Naiá seguia sonhando em namorar com Jaci. Como esse dia nunca chegava, um belo dia, sentou-se à beira do rio e viu a lua refletida em suas águas. Achando que, ali, estava Jaci, Naiá se inclina para beijá-lo e cai na água, morrendo afogada. Jaci, então, se comove com o acontecido e a transformou em uma planta aquática que sempre se abre à luz da lua.

### **CAIPORA**

Outra figura de nosso folclore determinada a proteger as florestas e os animais. Sua figura pode ser representada por homem ou mulher, conforme a região. De origem tupi-guarani, a “habitante do mato” solta uivos altos e fortes quando sente que caçadores entram na floresta. A lenda diz que sua força é, ainda maior, nos finais de semana e dias santos. Dizem que é prima do Curupira e tem pele escura coberta de pelos vermelhos, além de andar montada em um porco do mato.

### **COBRA GRANDE**

Também chamada de “lenda da cobra grande da Amazônia”, é popular na região Norte do país. Conhecida como Cobra Honorato, Norato ou Boiuna, a cobra gigantesca tem olhos luminosos e habita nas profundezas dos rios. Dizem que ela foi a criadora de parte dos rios ao deixar sulcos gigantescos na terra onde passava. O animal é tão grande que é capaz de afundar embarcações. Alguns dizem que o personagem consegue provocar ilusões e se transformar em uma mulher.

### **COMADRE FULOZINHA**

Cabocla representada como uma fada pequena que vive, principalmente, na Zona da Mata nordestina. Vaidosa e maliciosa, tem os cabelos compridos e enfeitados com flores coloridas. A comadre fulozinha é uma menina de cabelos negros e assanhados – que à noite viram fogo -, que tem origem, provavelmente, no período colonial. A história, inclusive, se confunde com algumas da mitologia brasileira, como é o caso do saci e do curupira. A menina se perdeu na mata, segundo a história, e faleceu desnutrida. Seu espírito então ficou perdido na mata e, com o passar do tempo, ela passou a aterrorizar as fazendas e aldeias. Seu objetivo é proteger a fauna e flora. Por isso, aplica sustos e travessuras em quem tenta desmatar a floresta, na companhia de suas irmãs.

**Fonte:** <https://escolaeducacao.com.br/personagens-e-lendas-do-folclore-brasileiro/>

APÊNDICE 1  
PLANOS DA SEQUÊNCIA DE AULAS

**Plano De Aula 1 (19 de setembro)**

**Turma: 9º Ano**

**Carga horária: 2h/a**

**Conteúdo: Produção Oral Improvisada de Histórias**

**Objetivos:**

- Assistir a vídeos curtos sobre temas variados: “A última pelada, Bullying, O peixinho ladrão e Poluição” e discutir elementos em comum entre os vídeos
- Improvisar uma história a partir da visualização de imagens na sala de mídias

**Procedimentos:** Foram exibidos vídeos curtos do tipo descritivo e narrativo e levantada uma discussão sobre as semelhanças entre eles; os alunos formaram em duplas, trios e grupos e improvisaram uma história a partir das fotos que se sucedem à medida em que contam a história. Tudo foi gravado em áudio. Cada grupo viu as mesmas imagens. Após cada grupo ter produzido a sua histórias, os alunos compartilham suas impressões relativas à experiência e relatam as dificuldades que tiveram.

**Avaliação:** Baseada em anotações referentes à manutenção do tópico durante uma história improvisada e quanto à coerência entre os fatos

Perguntas feitas aos alunos após a experiência:

O que foi fácil/difícil na execução da atividade proposta?

Se vocês tivessem tido acesso prévio às imagens, o que teria sido diferente na hora de criar a história?

Qual a importância de se ter um roteiro?

**Atividade para casa:** Trazer de casa imagens e contar uma história previamente planejada a partir das imagens

## Plano De Aula 2 (26 de setembro)

**Turma: 9º Ano**

**Carga horária: 2h/a**

**Conteúdo: Produção oral planejada de histórias**

### **Objetivos:**

- Contar uma história planejada em casa durante a semana a partir de imagens escolhidas na internet
- Assistir ao vídeo: “De costas pra rua”, debater o tema, os personagens, objetivo do vídeo
- Responder à atividade escrita sobre os elementos do referido vídeo (título, tema, lugar, personagens)

**Procedimentos:** Assistir ao vídeo “De costas pra rua”. Discutir o tema, o título, comentar as principais informações acerca das mulheres participantes do vídeo; responder a atividade sobre o vídeo. Contar as histórias que planejaram em casa para os demais alunos enquanto mostram as imagens.

### **Atividade**

Debater as partes do vídeo: receita, depoimentos...

Qual o título?

Qual o tema? Do que se trata?

Onde se passa a história?

Quem são os personagens da história?

Qual o objetivo do curta? Informar, educar...?

**Avaliação:** baseada na observação dos seguintes pontos: capacidade dos alunos na execução da atividade proposta (contar uma história previamente planejada); e que respondessem corretamente a atividade proposta após o vídeo assistido.

**Plano De Aula 3 (10 de outubro)****Turma: 9º Ano****Carga horária: 2h/a****Conteúdo: Elementos do texto narrativo****Objetivos:**

- Estudar elementos da narrativa
- Debater sobre o tema, título, lugar, personagens, objetivo e elementos do texto narrativo no vídeo Vida Maria

**Procedimentos:** Relembrar os principais elementos do vídeo assistido na aula anterior. Assistir ao vídeo “Vida Maria. Debater sobre o conteúdo do vídeo e elementos da narrativa, aplicando-os ao vídeo.

**Avaliação:** baseada na participação oral dos alunos expressando suas opiniões acerca do vídeo assistido.



## **Plano De Aula 4 (24 de outubro)**

**Turma: 9º Ano**

**Carga horária: 2h/a**

**Conteúdo: Leitura e Reconto de História e Enredo**

### **Objetivos:**

- Aprender a fazer um origami de gato
- Recontar, em colaboração com a professora, uma narrativa lida em sala
- Recontar um texto sem encadeadores de tempo utilizando conectivos temporais
- Produzir uma pequena história relatando um dia na vida de um Bicho Preguiça, utilizando conectivos temporais.

**Procedimentos:** Fazer um origami de gato. Em seguida realizar uma leitura silenciosa da história do Gato de Botas. Recontar de forma coletiva a história. Compartilhar comentários e impressões sobre o texto lido. Na sequência, ler um segundo texto, sem advérbios temporais, e recontá-lo, usando conectivos temporais. Ler o texto original, agora com os conectivos temporais originais do texto. Produção de texto utilizando os encadeadores temporais.

**Avaliação:** baseada em anotações sobre desempenho dos alunos em recontar a história do Gato de Botas sem omitir fatos que possam prejudicar o entendimento geral da história, com foco no enredo; em recontar o parágrafo lido utilizando advérbios de tempo e em seguida fazer o mesmo processo, mas de forma escrita

**Plano De Aula 5 (31 de outubro)****Turma: 9º Ano****Carga horária: 2h/a****Conteúdo: Descrição de personagens do folclore****Objetivos:**

- Debater sobre o folclore e suas lendas
- Descrever as figuras do folclore brasileiro
- Ilustrar as lendas através de desenhos dos seres folclóricos

**Procedimentos:** Ler a letra de uma paródia sobre o tema folclore. Discutir. Ler algumas lendas e descrever o personagem da lenda, suas características. Fazer um desenho sobre o personagem, ilustrando essas características, baseados na leitura e em seus conhecimentos prévios.

**Avaliação:** baseada no desempenho do aluno em descrever as características dos personagens na contação da história e em produzir um desenho representando um personagem do folclore.

## **Plano De Aula 6 (7 de novembro)**

**Turma: 9º Ano**

**Carga horária: 2h/a**

**Conteúdo: Folclore – Produção e contação interativa de histórias**

### **Objetivos:**

- Produzir uma história por escrito, em equipe, envolvendo dois ou mais personagens das lendas folclóricas
- Recontar oralmente a história produzida anteriormente por escrito

**Procedimentos:** Com os desenhos prontos e pintados, formar duplas e trios, e cada um com seu desenho, discutir entre si sobre uma possível história envolvendo seus personagens. Escrever uma breve história em apenas um caderno com base nas discussões. Em seguida, em uma espécie de feira de conhecimentos, dividir as duplas em duplas ouvintes e duplas contadoras de histórias. As duplas ouvintes devem rodar a sala ouvindo cada história. Em seguida, os papéis devem ser trocados até que todas as histórias sejam contadas. Orientar os alunos a descreverem seus personagens em algum momento da história e a evitarem a expressão aí, a usarem e, depois, então, no dia seguinte...

**Avaliação:** baseada no desempenho do aluno em produzir uma história com no mínimo dois personagens de lendas; descrever na história o personagem de acordo com as características do desenho feito; evitar repetições de expressões da fala espontânea.

## APÊNDICE 2

### Produções da aula 1



#### 1ª produção (4 meninas)

*Era uma vez um gato e um coelho que se amavam muito e depois eles começaram a brigar não sei porque (risos) aí... ah ta...Ele foi pra floresta, (...)Vai gente fala (risos) (...) Ele foi pra floresta, viu assombração e correu... Aí (...) Encontrou um riacho muito lindo (...) Não, né assim não, tem que contar uma história, menino, né (...) Depois os dois foi prum riacho, (isso é um riacho ou um rio, professora?) Depois eles viram um lindo arco-íris, uma montanha (...) ah ta entendi, entendi...subiro na montanha para ver um lindo arco-íris que tava se pondo naquele dia, depois foro passear na cidade,e se perdero, fazer compras, e se perderam....depois (...) Vieram uma família (...) Depois o coelho encontrou um cachorro, é um coelho ou um gato professora? Um cachorro ou um gato? De repente, eles tavam andando, encontraram uma menina e um cachorrinho e os dois começaram a brincar, pensei que era um bode ali (...) Depois... Agora menina cresceu, encontrou um homem, encontrou o amor da vida dela e ele pediu ela em casamento, depois ela ficou véa, com aquele seu cachorro que ela tinha e ficou muito feliz.*

**2ª produção (2 meninas)**

*Era uma vez, né Maria? um gato e um coelho, um gato e um coelho. Ei tia qual a cidade que ele nasceu? As árvores, não, as paisagens, uma bela tarde... Uma bonita paisagem, é... Que Maria? Não pera, é já tia... Ai meu deus, o arco-íris, tia, uma bela tarde (...)* Tinha uma chuva, o arco-íris apareceu, a cidade... Quando eu tiver rica, quando eu tiver assim milionária, vou ser assim, vou morar em vários países, oxe agora um cachorro, 2 coelhos e um cachorro, ah amiga vou ter dois coelho e um cachorro, eu tenho em casa um cachorro, falta dois coelho pra completar o trio, (risos) oh quando o João me pedir em casamento vai ser assim, tia, meu namorado, ta perto... Vai ser assim numa bela tarde, assim, vou falar (risos) eu e a Bolinha, oh tia, quando eu tiver mais velha assim, a minha Lulu, vai tar assim comigo, vai me acompanhar ate meu ultimo dia de vida, aí é isso aí.

**3ª produção (4 meninas)**

*Na minha casa tem um gatinho, eu não sou muito apegada nele né... Aí eu resolvi colocar o nome nele de Jubileu. Aí o Jubileu, oxente, o jubileu gostava muito de floresta, gostava de tar na floresta e ele não fazia a necessidade dele em casa não, fazia na floresta. Daí fui procurar o gato e o gato tinha se afogado no rio e eu nunca nem tinha visto que gato gostava de rio, de água mas ele pulou. Ai certo dia eu fui procurar o Jubileu e eu me deparei com um arco-íris, que era a aliança que Deus tinha feito por nós, né? (hamm) Aí eu sei que, Jubileu, nós vamos comprar um coelhinho na cidade. Sei que nós foi na cidade lá, nós comprou Jubiscreudo, aí eu sei que do nada Jubileu morreu, aí fiquei muito triste comprei dois coelho e um cachorrinho, é um cachorro ali? Eu sei que eu fui muito feliz né, treinei meu cachorrinho, que é o nome dele era até Roksvaldi, e eu brincava, era muito feliz. Aí eu sei que eu precisava tanto de um amorzinho e eu casei, fui pedida em casamento e teve um fi... só que aí...eu vi que eu amava demais né, aí eu vivi demais com meu amorzim, e meu Jubiscreudo é cresceu, cresceu crescendo e me acompanhou minha vida todinha.*

**4ª produção (2 meninos)**

*Era uma vez uma... Eu conheci uma garota que além de ser chata era muito complicada e eu me identificava muito bem com ela apesar do jeito que ela era... Eu peguei, fui prum banho e nesse banho tinha um... chamei ela, convidei ela pra ir prum banho e nesse banho eu eu...foi explorar, isso eu eu...foi dar umas exploradas e lá encontraram um rio*

*lindo aí ficaro observando... Aí largaro o arco-íris e ficaro lá... Aí voltaro pra cidade, perceberam como a cidade é diferente (...) Aí ficaro juntos aí veio mais um amigo nosso, (...) Que cara chato, e ao mesmo tempo divertido, ele estava sempre ali perto de nós quando nós precisa, aí ele ficava sempre feliz, andava junto, nós brincava, nós brincando, aí passar de um tempo, pediu em casamento, até que um dia eu e essa garota, eu pedi ela em namoro, e fomos criança, e ficaro velhinhos, (risos) e apesar de hoje em dia nós té se conhece até hoje por a, pelo tempo da praia.*

### **5ª produção (4 meninas)**

*A amizade deles é muito próxima, entre o gato e o coelho, oí tia eu to tentando (...) Eles gostam, eles gostam muito da natureza, gostam de brincar, de se divertir, continua Jana... Oí eu puxei já...aí uma vez,.....sei lá,(risos) uma vez eles tavam andando e pularam dentro da água, oí, nós somos é profissional professora. Aí depois que eles saíram de lá aí apareceu esse arco Iris ai eles ficaram observando admirando, e pensaram numa cidade... hum? ã? (risos) aí eles viram um arco-íris... (não, não, não. Pera aí, pera aí) e pensaram e como seria (oí agora vai, não pera aí), aí eles conheceram um cachorro... Eles conheceram um cachorro né... (eu to gostando disso tia) e começaram (são os dois coelhos) aí eles começaram uma nova amizade com um cachorro, esse cachorro era um grande amigo de uma menina... oia... vai... aí, e essa menina foi pedida em casamento pelo um homem muito careca (ahah nós tamo tentando tia) e aí ele falou (todas ao mesmo tempo falando coisas diferente e rindo) e ela não escolheu o casamento, preferiu ficar com o cachorro e envelheceu com o cachorro.*

### **6ª produção (1 aluna)**

*Era uma vez um coelhinho e um gatinho que eles eram muito amigos e....e um dia eles foram pruma floresta e se perderam... E ahh tia...e eles andaram andaram andaram até que acharam água no mar, no rio...oh meu Deus do céu tia... Não...ai aí...eles pararam no meio do nada pra ver o arco-íris... Até que alguém ajudou eles e eles falaram...ah meu Deus do ceu... ai não tia... ai eu não sei não.... aí ele comprou um cachorrinho e eles viraram amiguinhos...encontrou uma mocinha...e eu tenho que falar sobre isso aí é? E esse homem pediu essa mulher em casamento (risos) oh tia... tá bom tia, ta bom.... não tia ta bom... e o casal envelheceu e a mulher ficou sozinha com o cachorro... Ah pelo amor de Deus...*

**7ª produção (3 meninos)**

*Era uma vez um gato e um coelho que eles eram muito muitos amigos que passavam pelo uma floresta encantada...e depois pularam no rio e morreram afogado... E depois passou um arco-íris bonito e maravilhoso...e depois foi pra cidade....tu quebrou a história todinha vei (risos) aí teve seus filhos, aí o coelho teve um filho gêmeos que aí seu amigo cachorro tomou conta deles depois quando eles morreram afogados naquele riacho ... E o cachorro teve um fi... que virou amigo da meninazinha...aí depois a meninazinha depois de certo tempo ela cresceu e se casou com um amigo que ela tinha....o amigo que ela tinha tinha um cachorro que ele tinha perdido no meio nessa vida que ele tinha com a menina então a menina encontrou o cachorro e ficou com ele cuidando dele...se tornaram amigos...*

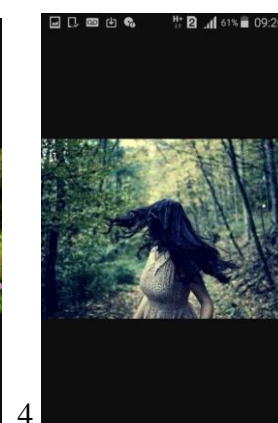
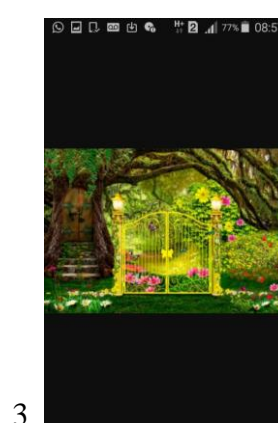
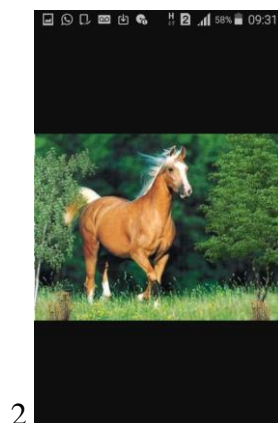
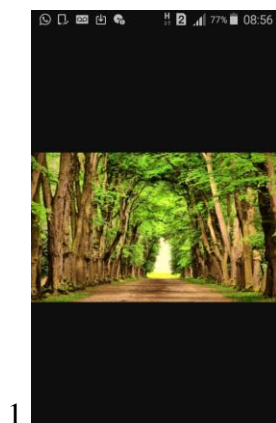
**APÊNDICE 3**  
**Produções do exercício de casa**  
**(oralização na aula 2)**

**1ª produção (3 meninas)**

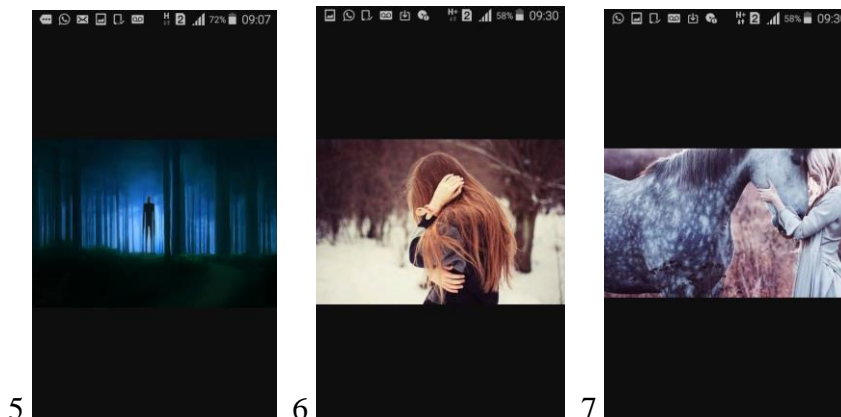


*Era uma vez um um cachorro chamado lulu. Lulu, ele gostava de passear. Aí certo dia, Lulu ficou zangado aí ele arrumou a boroça, aí o seu dono ficou desesperado. Mas logo logo Lulu voltou. E fim.*

**2ª produção (5 meninas)**

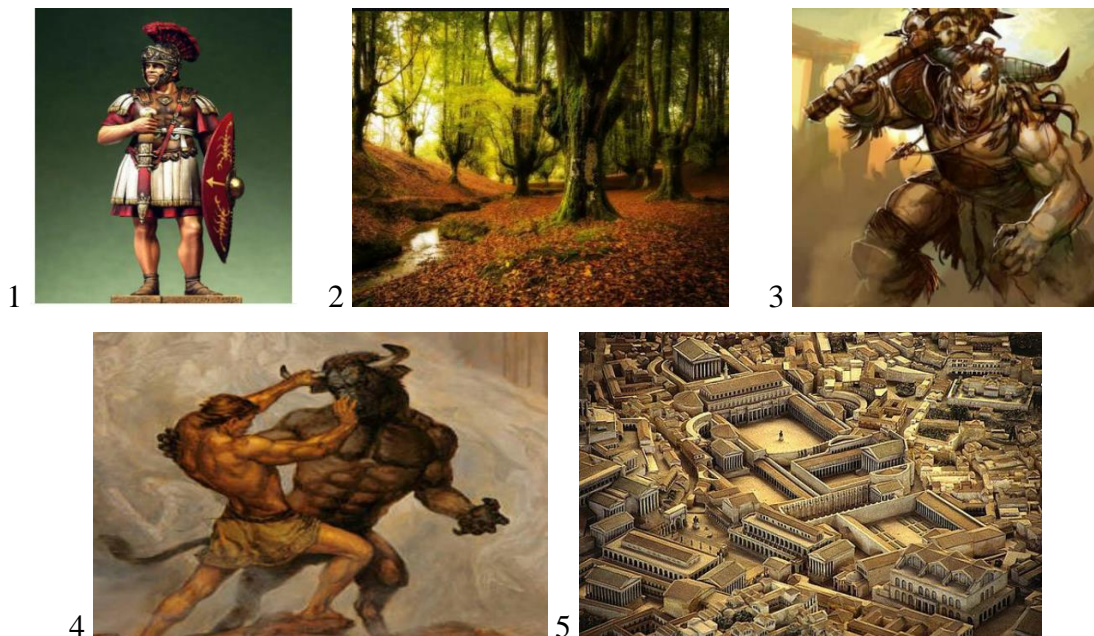






*Era uma vez uma floresta encantada onde vivia um cavalo. Havia uma menina muito curiosa, que se deparou com um lindo portal. Ela ficou muito curiosa e resolveu entrar. Quando ela entrou, ela se deparou com uma sombra e ficou muito assustada. De repente apareceu um lindo cavalo. Ela ficou com muito medo. De repente apareceu um cavalo e salvou ela.*

### 3ª produção (3 meninos)



*Era uma vez um soldado romano que resolveu se aventurar sozinho pelo mundo, não gostava de muita companhia. Um dia ele resolveu partir em busca de aventura. Então ele partiu por uma floresta cheia de perigos e encantos e demônios. No meio do nada, ele encontra uma espécie de homem com pés de cavalo com dois (...) e armado com uma*

*espécie de cassetete espinhoso. E o Minotauro era um guardião da floresta, e seu dever era monitorar quem entrasse e saísse da floresta. Então houve uma grande batalha sangrenta entre o soldado romano, ô, entre o soldado e o Minotauro. Por mais que o soldado fosse apenas um simples humano, ele venceu essa batalha, conseguindo passar pela floresta. Quando chega de volta, ele encontra amigos e parentes, lá ele é bem recebido pelos seus amigos em um banquete. Eles fazem um grande banquete e vivem felizes para sempre.*

## APÊNDICE 4

### Transcrição da aula 3

**Professora:** *Semana passada vocês assistiram a um documentário cujo título era? Alguém lembra o título?*

**Alunos:** *Panelada, panelada... panelada*

**Professora:** *Mas o título alguém lembra?*

**Alunos:** *De costas pra rua*

**Professora:** *De costas pra rua, muito bem. Esse era o título do documentário. O tema sim, o tema era... sobre a...*

**Alunos:** *Panelada, panelada!*

**Professora:** *Panelada. No vídeo quem produziu aquele documentário, aquela história, fez ao longo do vídeo entrevistas com 3 tipos de pessoas. Vocês lembram quem eram as pessoas?*

**Alunos:** *A mulher da panelada. Eram 3 mulher.*

**Professora:** *3 tipos de pessoas participaram do vídeo. Vendedoras de panelada. Aquelas 3 mulheres, um especialista chamado Adalberto Franklin, um historiador. Apareceu apenas em uma cena contando a história da panelada e no final do vídeo quem mais deu depoimento?*

**Alunos:** *É o... Pessoal que come panelada.*

**Professora:** *Isso, os compradores, os clientes. Então, lá no vídeo, oh, houve 3 tipos de entrevistas, com as vendedoras, com os clientes, e com alguém que não tinha, é... contato direto com a panela, mas tinha conhecimento. Pra isso, juntando todas essas, é... entrevistas, foi feito aí o curta metragem sobre a história da panelada. A partir de hoje, vocês em grupo, vão apenas começar a pensar em uma história que poderá ser contada por meio de um vídeo.*

*Eu vou começar dando algumas dicas pra vocês de como tornar isso fácil, porque não é difícil, é fácil. Vocês me disseram que o tema daquele foi panelada. O tema deste é livre, você quem vai decidir. Você pode falar... Você deu aqui a sugestão, mas ele é livre, ó, ele é livre. Alguém falou aí em falar sobre drogas. Alguém quer falar sobre games, sobre gravidez na adolescência...*

*(alunos conversando muito e alunos sugerindo outros temas).*

**Professora:** *Então após vocês escolherem o tema que vocês quiserem, vocês vão pensar na segunda etapa. De que forma vocês vão contar essa história? De que forma? Vocês*

vão, vocês vão criar um vídeo... Estilo reportagem, alguém vai ser o repórter (eu!) E vai procurar pessoas na rua pra dar a opinião? Alguém, ei (a professora pede silêncio), vocês preferem reportagem? Vocês preferem... Ahn...uma narrativa? Era uma vez... algo fictício, que não aconteceu?

**Alunos:** Fictício é mais fácil! É melhor que sair pra rua!

**Professora:** Ou vocês querem estilo documentário como o que vocês assistiram? Lá no documentário nenhum repórter apareceu no vídeo. Ninguém apareceu.

**Alunos:** É verdade!

**Professora:** E vocês não viram nenhuma pergunta sendo feita, você só ouviu o depoimento da pessoa.

**Alunos:** Falando né?

**Professora:** Mas aquela pessoa foi entrevistada.

**Alunos:** Verdade!

**Professora:** Ela só estava respondendo o que uma pessoa antes perguntou. Só que isso não apareceu no vídeo. Isto é um documentário. Na reportagem, quem está fazendo as perguntas, ou ele aparece ou ele é ouvido, você ouve as perguntas, é diferente. Então primeiro escolher um tema. Pense no que vocês querem contar. É...uma historia através de uma entrevista, falando de um assunto, de lixo, de poluição, vocês querem contar algo que vocês mesmos vão criar? Uma narrativa, era uma vez? Ou vocês querem estilo documentário?

**Alunos:** Ei tia, nós vamos contar essa historia aonde mesmo?

**Professora:** Pra tornar isso bem fácil, cada grupo vai receber uma folha.

**Alunos:** Tia, a gente quer documento.

**Professora:** Nesta folha, além de sugestões, além de sugestões, de dicas, tem algumas perguntinhas que podem tornar isso mais fácil e ao responder as perguntas você já vai fazer a sua historia. Ultimo detalhe. Uma ultima sugestão. Vocês mesmos podem fazer papeis de atores. Vocês mesmos podem fazer papeis de atores, vocês podem falar de animais abandonados, querem falar de animais abandonados? Alguém pode procurar um texto na internet.

(alunos conversando) (professora espera)

**Professora:** Uma sugestão, essa sugestão vale tanto pra quem quer e pra quem acha mais fácil fazer estilo reportagem ou documentário. Você pode procurar na internet ou em qualquer livro, um texto que fale do tema que você escolheu. Você grava a sua voz usando o próprio gravador do celular lendo o texto, você lendo o texto, grave a sua voz.

*Separadamente, você faça um vídeo de um ambiente que retrate o assunto. Usando um editor de vídeo, tanto de computador, quanto um aplicativo de celular, você só junta, adiciona a sua voz a sua gravação à sua filmagem. Está pronto o vídeo. Você separadamente, você pode entrevistar pessoas que tenham duas opiniões diferentes do mesmo assunto a favor e contra e encaixa essa entrevista em algum momento apropriado da sua história. Então, leia um texto sobre o assunto, filme um ambiente que retrate o assunto e faça entrevista com pessoas de opiniões diferentes e junte tudo isso e edite o vídeo.*

## APÊNDICE 5

### Transcrição parcial da aula 4

**Professora:** *Alguém lembra alguma historia... que você tenha lido, assistido ou ouvido envolvendo um gato?*

**Alunos:** *Já... a história do gato preto, Garfield, é, o Garfield, assisti o desenho... atirei o pau no gato to, mas o gato...*

**Professora:** *Certo. mas tem um outro que eu tenho certeza que vocês conhecem...*

**Alunos:** *Tom e Jerry, o desenho...*

**Professora:** *uma dica. Esse personagem aparece em uma historia bem atual, na história do Shrek, aparece no Shrek.*

**Alunos:** *Gato de botas!*

**Professora:** *Certo! Esse gato de botas é diferente do outros porque é...*

**Alunos:** *porque ele usa botas*

**Professora:** *além de falar ele tem um saco e usa botas*

**Alunos:** *ele tem uma espada (alunos conversam entre si)*

**Professora:** *Mas vocês sabem porque ele usa botas? Porque ele usa um saco?*

**Alunos:** *a bota a mãe dele deu pra ele. Foi.*

**Professora:** *Qual a origem das botas e do saco?*

**Alunos:** *Ah, não lembro.*

**Professora:** *Não lembram? Aqui tem a historia do gato de botas original, vocês vão ler essa historia e depois que vocês terminarem nós vamos discutir com aquilo que alguns assistiram e depois vocês vão comentar o que vocês sabiam dessa historia.*

Os alunos leem a história silenciosamente. Em seguida, a professora pergunta aos alunos:

**Professora:** *Todos terminaram de ler? Todos terminaram? (A professora espera os alunos por mais algum tempo) Vamos ver a historia agora?*

**Alunos:** *Bora.*

**Professora:** *Mas vocês terminaram de ler, não terminaram?*

**Alunos:** *nem comecemos ainda.*

**Professora:** *Pra começar então, quem gostaria de contar essa história assim em 1 minuto?*

**Alunos:** Ahn, não, só a senhora mesmo.

**Professora:** resumir, resumir assim o básico. Não precisa entrar em detalhes não. Conte aí a origem desse gato de botas, de onde ele veio, de onde vieram as botas, seu saco.

**Alunos:** de herança. Não... herança foi ele. O gato foi dado de herança para o filho mais trabalhador. Ele era um órfão, rapaz. (risos)

**Professora:** Muito bem. Então a origem do gato nós sabemos. Mas o gato ele tem suas vestimentas, seus aparatos. Quem quer continuar?

**Alunos:** uma bota, uma capa

**Professora:** de onde veio essa bota, essa capa?

**Alunos:** foi o dono dele, o amo, que deu pra ele. (Não). Foi sim. (Foi o Shrek). (risos) Na verdade foi. É porque ele pensou que o que ele tinha não era nada. Porque os outros tinham recebido um presente maior. Aí ele deu pra ele um saco e uma bota, (e um chapéu). E ele foi pegando presentes e dando pro rei, aí ele conseguiu fazer com que ele ficasse rico e se casasse com a princesa. (e o ogro aparece aonde?) O ogro? (é.) (o ogro é o Shrek é?) É. Eu também to achando que é o Shrek.

**Professora:** Então vamos lá, então realmente o gato foi o presente foi uma herança de um senhor pra o seu filho mais novo. Entretanto o filho mais novo não se agradou daquilo que ele havia recebido. Mas o gato, é... bolou um plano pra compensar esse desgosto do seu dono. Quem quer falar desse plano especificamente, como foi que o plano começou?

**Alunos:** Ele levou o... ele pegou os coelhos...pro rei.

**Professora:** Ele levou os coelhos pro rei. Ta. Ele foi a um campo onde havia muitos coelhos., capturou ali um coelho e levou para o rei. E o que foi que ele disse para o rei ao levar esse coelho? O que foi que o gato disse ao rei, porque o gato fala.

**Alunos:** isso é em nome do Marques de Carabás..

**Professora:** Isso, muito bem. Então o gato levou um presente para o rei e disse para o rei que era um presente do seu amo, o Marques de Carabás. Quem era esse marques?

**Alunos:** O dono dele.

**Professora:** Exatamente, e o gato levou apenas esse presente para o rei?

**Alunos:** Não. Ele levou mais.

**Professora:** Levou vários durante vários dias para que o rei lembrasse daquela figura que ele estava vendo. Em seguida o gato que já tinha feito a cabeça do rei com

aqueles presentes todos resolveu agora ir pra segunda parte do plano envolvendo o seu dono.

**Alunos:** *Levou o dono dele para o rio.(alunos conversando)*

**Professora:** *Então ele levou o dono dele para o rio (presta atenção meninos) e ele levou o dono dele para o rio porque era exatamente por aquele caminho que rei iria passar (meninos brincando com o gato de origami. A professora chama a atenção deles) então aí ele fez com que o dono dele (alunos conversando. A professora chama novamente a atenção deles) fosse para o rio, esperando que o rei por ali passasse, eles inventariam alguma historia para que o rei pudesse ajuda-lo com o amo, seu dono. Depois que o rei, ei gente, depois que o rei ouviu a mentira, e qual foi a mentira que ele contou naquele momento?*

**Alunos:** *que os ladrões tinham roubado a roupa dele.*

**Professora:** *isso, que os ladrões haviam roubado toda a roupa dele, o rei o ajudou, só que o rei... queria saber exatamente quem era esse Marquez, tinha assim um nome muito importante Marquez de Carabás, o que ele possuía, qual foi a terceira mentira que o gato criou, como é que ele comprovou que o seu amo era muito rico?*

**Alunos:** *Ele ameaçava os outros.*

**Professora:** *Então a medida que a carruagem ia andando, o gato ia na frente ameaçando... todo mundo que estivesse na frente, obrigando essas pessoas a dizerem que aquelas todas pertenciam a quem? Ao..*

**Alunos:** *Gato, Marquez de Carabás.*

**Professora:** *Marquez. Até que uma dessas pessoas, ou melhor, um daqueles serem com que o gato se deparou foi um ogro e o ogro morava em um grande....*

**Alunos:** *Pantano. Pantano? (risos)*

**Professora:** *Um pantano?*

**Alunos:** *É. (risos) orfanato.*

**Professora:** *Era um orfanato?*

**Alunos:** *Era.*

**Professora:** *Procurem aí onde o.... o ogro morava em um pa...*

**Alunos:** *Palácio.*

**Professora:** *O ogro morava em um palácio, isso. Então aí primeiramente , o ogro pra mostrar todo o seu poder para o gato de botas, ele se transformou no que?*

**Alunos:** *Em um leão.*



**Professora:** *Em um leão. Então o ogro queria mostrar sua força. Mas o gato disse. Não é bem por aí. Você deve também mostrar que tem poder mesmo sendo um simples... se transformando em um simples...*

**Alunos:** *Rato.*

**Professora:** *Rato, ele propôs ao ogro que se transformasse em um rato. Ele atendeu ao pedido?*

**Alunos:** *Sim. Não.*

**Professora:** *Sim, o ogro se transformou em um rato e o que foi que o gato fez com o rato?*

**Alunos:** *Ele comeu. Comeu o Shrek. Tadinho do Shrek.*

**Professora:** *Imediatamente comeu o rato. Desta forma o palácio que era ogro passou a ser...*

**Alunos:** *Do Marquez*

**Professora:** *Do Marquez de Carabás, seu dono, que finalmente entendeu aí*

**Alunos:** *Ah ele era malandro...ah to entendendo...*

**Professora:** *E já que o gato pertencia agora ao verdadeiro Marquez de Carabás que tinha um palácio de verdade precisou comer mais ratos aí pela vida?*

**Alunos:** *Não*

**Professora:** *Não,.. Então aí depois que ele conseguiu que seu plano desse certo ele não precisou comer mais nenhum rato.*

## APÊNDICE 6

### Texto sem conectivos usado na aula 4

Era um final de tarde nublado. Léo voltou para casa. Era o último dia das férias de meio de ano do garoto. Ele estava muito ansioso para voltar à escola no dia seguinte, após aqueles 31 longos dias. Leo chegou em casa, tomou banho, colocou o pijama, foi para sala assistir seu programa preferido na TV. Foi dormir. Léo acordou cedo, tomou banho, se arrumou, tomou café, pegou o ônibus escolar. Chegou à escola.

### Produções dos dois alunos voluntários na aula 4

#### Produção oral 1

*Era um final bonito. Ele voltou da escola para sua casa... no final das férias de julho. Ele estava ansioso... para estar na escola... após alguns dias. Leo tomou um banho... com água fria. Colocou seu pijama, entrou no seu quarto e começou assistir TV. Logo após deu um sono e ele dormiu. Leo acordou mais tarde... Leo acordou mais tarde... Ele mergulhou, escovou os dentes, tomou seu café, foi para a parada de ônibus, pegou seu ônibus e chegou no seu devido lugar na escola.*

#### Produção oral 2

*No último dia de férias do meio do ano... é... no final da tarde Leo voltou para casa. Estava muito ansioso para assistir, para ir para a escola, principalmente depois daqueles 31 dias... é... Leo... após chegar em casa, tomou um banho e se arrumou para dormir e foi para uma maratona de série. (risos). Foi dormir um pouco tarde. No primeiro dia de aula, (risos) apesar de acordar cedo, tomou seu banho, se arrumou, não deu tempo de tomar café, pegou o ônibus e chegou atrasado na escola. Muito bem pra cara dele. (risos)*

### Texto com conectivos usado na aula 4

Era um final de tarde nublado quando Léo voltou para casa. Era o último dia das férias de meio de ano do garoto e ele estava muito ansioso para voltar a escola no dia

seguinte, após aqueles 31 longos dias. Quando chegou em casa, tomou banho, colocou o pijama e foi para sala assistir seu programa preferido na TV. Depois foi dormir. No dia seguinte, Léo acordou cedo, tomou banho, se arrumou, tomou café e pegou o ônibus escolar. E finalmente chegou à escola.

#### **Produções escritas em grupos na aula 4**

##### **Produção escrita 1**

*Era uma vez um bicho preguiça. Ele tinha a aparência da nossa colega Sarah, a preguiça gostava muito de café, então ela chegava na escola e já ia tomar o café a preguiça Sarah era muito nossa amiga mais ela era muito preguiçosa por isso o nome dela é Vivian preguiça.*

##### **Produção escrita 2**

*Era uma vez um bicho preguiça que acordava bem cedo para ir trabalhar ele não tomou banho, café, mais se esqueceu do horário e chegou bem furioso no devido lugar quando chega em casa ele relaxa, assiste seu programa preferido e acaba dormindo na sala.*

##### **Produção escrita 3**

*Era uma vez um bicho preguiça que acordava cedo todos os dias para subir no pé de goiaba e lá ele ia descansar, assim também ele poderia ver melhor a vista lá de cima, no final do dia já com a barriga cheinha a preguiça enfim descia para volta a sua rotina.*

##### **Produção escrita 4**

*Era uma vez um bicho preguiça. Era um final de tarde o bicho preguiça foi tomar um banho na cachoeira após tomar seu banho foi para casa e dormiu a noite inteira.*

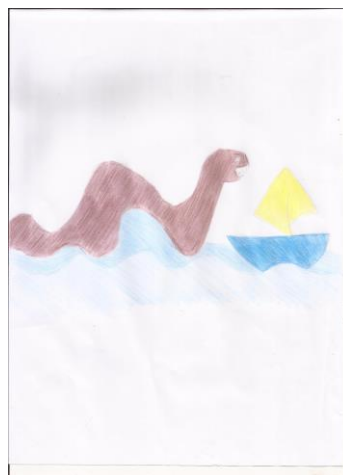
##### **Produção escrita 5**

*Era uma vez um bicho preguiça que queria visitar sua irmã, quando saiu de casa, caiu da árvore e se machucou, mas ele não desistiu de ir a casa de sua irmã, seu melhor amigo leão o viu naquela situação e lhe ajudou a chegar até sua irmã, chegando lá comeram muitos biscoitos e sua irmã comemorou a chegada de seu irmão preguiça.*

**APÊNDICE 7**  
**Produções da aula 5**

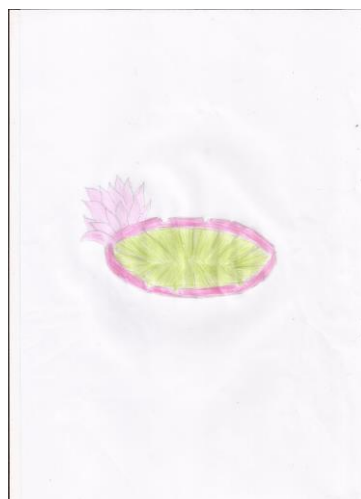
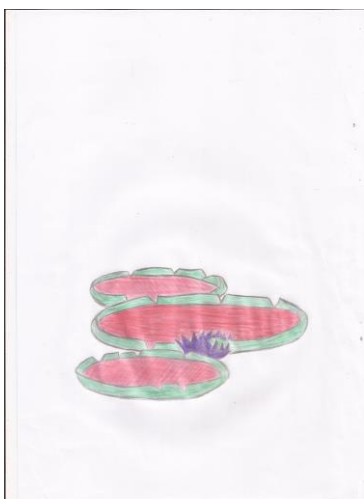
<p><i>Só sei que ele aparece na lua cheia. Sobre a lua cheia. De noite ele vira o lobisomem e de dia ele vira um homem normal, quando ele vira lobisomem ele vai atrás de sangue. (LOBISOMEM)</i></p>	<p><i>Ele é um animal que... Ele é inteligente, ele tem forma de golfinho, ele é parecido com golfinho. Em noite de festa junina, ele se transforma em um homem e se veste de branco. (BOTO)</i></p>
<p><i>Ela era uma bela índia que despertava inveja em muita gente. Ela atrai pessoas para floresta. Depois ela se tornou uma bela sereia de beleza inigualável com cabelos negros e compridos. Ela tem nome de origem indígena. (IARA)</i></p>	<p><i>Ela era uma burrinha. (Os alunos riem.) Ela não tinha cabeça. Ela tinha uma tocha de fogo. E às vezes ela virava uma mulher, quer dizer, ela era uma mulher, aí virava uma burrinha. Depois voltava ao normal. Ela era casada com um padre. (MULA-SEM-CABEÇA)</i></p>
<p><i>Curupira era um garoto travesso que gosta de pregar peça nas pessoas e... que também tem um cabelo vermelho e os pés virados. Aí, aí já ele... Ele gosta de, de, de, de, de, de como é que fala? De distrair os destruidores da natureza pelo seu assobio, num tem? E engana eles com as marcas dos pé dele que é ao contrário, entendeu?. Ele corre prum lado. Mas na verdade os bicho lá diz que é pro outro lado. Ele é protetor da fauna e da flora e, e, e pra não ser alvo dele tem que levar cachaça e tabaco. (CURUPIRA)</i></p>	

## Produções da aula 6



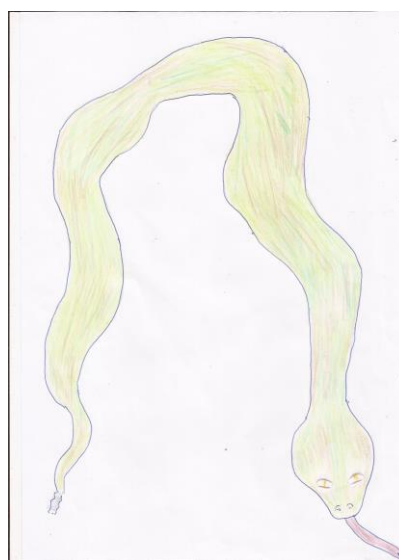
### Produção 1

*A Cobra Grande e a Boitatá. Essa Cobra Grande, ela estava em um rio, que nesse rio, ela, todas as embarcações que passavam por esse rio, ela virava. As embarcações, aí foi por aí que criou um tempo... que esse rio ficou deserto... por causa que ninguém tinha coragem de passar por esse rio. Aí... nesse rio, nesse rio não, perto desse rio tinha uma mata que lá tinha outra cobra, que essa cobra se chamava Boitatá, que era uma serpente de fogo. Aí apesar dessa serpente de fogo, teve uma briga entre a Cobra Grande e essa Boitatá, aí por aí, no final da história, não tô lembrado claramente, mas no final da história, as duas acabaram morrendo com os seus próprios venenos, entendeu? (...) Aí por aí o rio se tornou livre, aí as embarcações começaram a voltar pra lí e os pescadores teve os seus peixes...*



## Produção 2

*Era uma vez a Vitoria Régia. Ela tinha o interior vermelho e as laterais verdes. Ela tinha flores roxas. Ela mandava num lago. Aí ate que um dia, ela andando pelo lago, veio essa Vitória 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. Aí a minha Vitoria Régia, a mais velha, né, que mandava no lago, ficou com muita inveja, por causa da beleza da outra. Aí ela decidiu esperar e expulsar a outra Vitória Régia. Só que o que aconteceu? Um humo foi até o rio com as duas Vitórias Régias e as matou. Nenhuma das duas ficaram lá.*



## 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. Depois de um certo tempo, a Cobra Grande começou a perseguir a sereia e querer fazer maldade com ela. Quando Curupira viu aquela cobra fazer tanta maldade com ela, Curupira era um garotinho que vivia na floresta, com cabelos ruivos, moreno, pés virados. Pés inversos, entendeu? E como... decidiu matar a cobra, conseguiu matar a cobra, aquela cobra grande. E fim.*



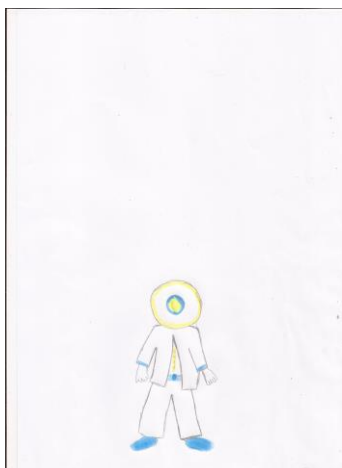
#### Produção 4

*Havia dois irmãos. Eles eram os protetores da natureza. Eles eram mais conhecidos como Caiporas. Sua figura podia assumir a forma de homem ou mulher eles andavam em cima desse esse porco de pele rosa (...). Eles são morenos e tem pelos vermelhos. Sua força aumentava durante o dia de finais de semana e dias santos. Todos os dias, eles andavam em cima de um porco rodando a floresta toda para proibir a entrada de caçadores na floresta. Fim.*



#### Produção 5

*A Iara era uma índia muito bonita e muito guerreira que gostava de aventuras. E um dia ela conheceu um jacaré chamado Fu. E esse jacaré era o Saci Pererê transformado. Aí uma tarde ele resolveu transformar a Iara em uma sereia muito mal. Aí ele disse pra Iara que se ela não transformasse ela numa sereia, ela morreria. Aí a iara, como era muito ingênua, acreditou. E realmente ela era. E fim.*



### Produção 6

*Era uma vez um feiticeira que odiava seus vizinhos e então ela só vivia dentro de sua misteriosa casa, e aí, um certo dia, ela decidiu levar um terrível feitiço ao seu ex companheiro, que a deixou por causa de outra mulher. No dia seguinte, ele apareceu lá por meio dela. Ele apareceu e como não tinha mais jeito, ela lançou uma Cobra Grande para assustar o primeiro que aparecesse. E então, um certo dia, o companheiro dela foi ficando sabendo que o filho dela seria uma menina. Então, como essa Cobra Grande, quando ela soube, ela apitou e ele foi atingido. E então a história diz que ele vira boto quando a mulher que se transformou numa feiticeira aparecesse. Ele não aparecia totalmente todos os dias, ele aparecia mais era em junho. Então, o povo, com medo, expulsava ele.*





**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, mas tinha um animal que ele era diferente, ele era diferente, que era o Cavalinho. Então um certo dia, ele resolveu levar o Cavalinho pra passear. Quando neguinho foi levar esse Cavalinho para passear, ao mesmo tempo, a cobra resolveu se alimentar, ela estava com fome, então ela foi atrás de alimento. Então Neguinho saiu pa catar frutas pra levar pra vila, e foi num instante que a cobra veio e comeu... Cavalinho. Quando ele comeu o Cavalinho, o Neguinho voltou e foi atrás de descobrir o que aconteceu com o Cavalinho. Aí ele foi saber. Aí então ele foi pra vila dele, a Vila Maria, e contou que aquele cavalo que era muito importante tinha morrido, tinha falecido. Então ele foi atrás de descobrir o que aconteceu. Aí o pessoal da vila expulsaram ele. Aí então ele foi atrás. Aí ele, até que ele chegou, aí pensou: - Vou lá no pau da cobra, conversar com a cobra e ver o que que vai ser. Aí a cobra contou que tinha comido o Cavalinho. Então Neguinho resolveu matar a cobra. Só assim ele pode voltar pra vila dele. Fim.*

## APÊNDICE 9

### QUESTIONÁRIO

- 1 Qual foi sua maior dificuldade em contar uma história improvisada?
- 2 Por que, mesmo planejando uma história em casa, ainda é mais fácil ler no caderno que contar oralmente?
- 3 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?
- 4 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.”**
- 5 Você descreve os personagens nas histórias que produz (aspectos físicos, morais, etc.)?
- 6 Sobre a aula em que, em grupo, você contou uma história envolvendo dois personagens do folclore, você tentou evitar o uso da expressão “aí”, e lembrou de descrever os personagens da história?